

**GLAUCE DIAS DA COSTA**

**AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PORTFÓLIO COLETIVO CRÍTICO-  
REFLEXIVO COMO MÉTODO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E  
AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – Brasil  
2013

**GLAUCE DIAS DA COSTA**

**AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PORTFÓLIO COLETIVO CRÍTICO-  
REFLEXIVO COMO MÉTODO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E  
AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 13 de novembro de 2013.

---

Marcella Guimarães Assis

---

Deise Moura de Oliveira

---

Luiza Carla Vidigal Castro

---

Carla de Oliveira Barbosa Rosa

---

Rosângela Minardi Mitre Cotta  
(Orientadora)

**Dedico esta tese a todos os estudantes de graduação dos Cursos de Nutrição e Enfermagem que cursaram a disciplina Políticas de Saúde nos anos 2008 e 2013, com os quais convivi momentos de partilha e reflexão, modificando minha concepção sobre o processo de aprender e agir em sala de aula. Sou eternamente grata a vocês.**

Estudo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo N<sup>o</sup>. 23038.009788/2010-78; AUX-PE-Pró-Ensino na Saúde, 2034/2010.

**Aprender** é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. **Aprender** para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito.

*(PAULO FREIRE, 1996).*

*Dai graças ao Senhor porque Ele é bom,  
eterna é a sua misericórdia (Sl 117, 29).*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo desenvolvimento e término desta tese, pela sua força, iluminação, pelo cuidado, zelo e profundo amor concedidos nestes anos. Não teria chegado até aqui se não fosse sua presença, Senhor.

Aos meus pais pela dedicação, empenho, zelo de sempre, mesmo nos desafios da vida. Vocês me ensinaram a não desistir e a não ter medo do trabalho e das lutas. Obrigada pelo carinho, cuidado e apoio com as crianças.

Aos meus irmãos Geruza e Aristides e à minha cunhada Manuela, fiéis companheiros, sempre presentes nos momentos de tristeza e alegria.

Ao Thiago, pelo amor, pela presença, incentivo e pela participação efetiva nesta tese. Você me faz crescer, a andar para frente e ser uma pessoa melhor.

Às minhas filhas Maria Paula e Ana Laura, por me darem alegria e realização e me mostrarem que a vida é boa de se viver e que posso ser feliz com pouco.

À minha sogra Ana Luiza e ao meu sogro José Antônio, pela ajuda constante no cuidado com as crianças e pelas orações; à minha querida cunhada Michelle, pelo apoio de sempre.

À Fraternidade Pequena Via, pelo apoio espiritual, pelas orações e amizades.

À Professora Rosângela Minardi Mitre Cotta, pela amizade, pela formação profissional concedida nesses anos de convívio, por ter acreditado em mim e me ajudado a trilhar um caminho profissional maduro e autêntico. Obrigada por ter me dado a oportunidade de me descobrir educadora.

Aos professores e funcionários do Departamento de Nutrição e Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UV), especialmente Raquel Maria Amaral Araújo e Carla de Oliveira Barbosa Rosa, sempre solícitas na ajuda e na formação.

As estagiárias Mariana, Tamiris e Thais e às pós-graduandas Aline e Luciana, pelo esforço e pela dedicação; e não teria conseguido realizar este estudo sem a participação de vocês.

Aos meus amigos do PRODUS, pela parceria, pela amizade, pelos encontros das quintas-feiras, proporcionando-me formação, coleguismo e experiência profissional.

Ao Professor Erik Driessen, do Department of Educational Development and Research, Faculty of Health, Medicine and Life Sciences e Maastricht University, pelas informações, pela revisão crítica dos artigos e pelos apontamentos importantes na definição metodológica do estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me proporcionar a oportunidade de realizar este estudo, através do financiamento do Projeto e da Bolsa de Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição (PPGCN) da UFV, pela oportunidade de realização do Curso, por todos os subsídios e estrutura para que este estudo fosse realizado; em especial à Secretária Rita Stampini, pela gentileza e disponibilidade.

Enfim, a todos aqueles que, diretamente e indiretamente, participaram do processo de construção deste trabalho e acompanharam a minha trajetória, dando-me ânimo, esperança, estímulo, compreensão, apoio e cuidado.

## SUMÁRIO

|  |      |
|--|------|
| LISTA DE TABELAS .....   | ix   |
| LISTA DE QUADROS .....   | x    |
| LISTA DE FIGURAS .....   | xii  |
| RESUMO .....   | xiv  |
| ABSTRACT .....   | xvii |
| 1. INTRODUÇÃO GERAL .....  | 1    |
| 2. JUSTIFICATIVA.....  | 4    |
| 2.1. Contextualizando a proposta de estudo.....                        | 4    |
| 2.2. A Relevância da Temática e do Estudo Proposto .....               | 7    |
| 3. OBJETIVOS .....   | 11   |
| 3.1. Geral.....  | 11   |
| 3.2. Específicos .....   | 11   |
| 4. METODOLOGIA .....   | 13   |
| 4.1. Desenho e sujeitos do estudo .....                                | 13   |
| 4.2. Coleta de dados .....   | 14   |
| 4.2.1. Avaliação e validação do portfólio – método quantitativo .....  | 14   |
| 4.2.2. Avaliação e validação do portfólio – métodos qualitativos ..... | 18   |
| 4.3. Análise dos dados.....  | 23   |
| 4.3.1. Análise dos dados quantitativos.....                            | 23   |
| 4.3.2. Análise dos dados qualitativos.....                             | 24   |
| 4.4. Aspectos éticos.....  | 26   |
| 5. ARTIGOS DE REVISÃO.....   | 28   |

|   |    |
|---|----|
| 5.1. Portfólio reflexivo: contribuições para a construção conceitual de um método.....  | 28 |
| 5.1.1. Resumo.....  | 28 |
| 5.1.2. Introdução .....   | 29 |
| 5.1.3. Métodos.....   | 29 |
| 5.1.4. Resultados e discussão .....   | 31 |
| 5.1.4.1. Tipos de portfólio, suas origens e seus conteúdos .....                        | 31 |
| 5.1.4.2. As premissas .....   | 34 |
| 5.1.4.3. Exercício de construção de um conceito de portfólio.....                       | 36 |
| 5.1.4.3.1. O que é?.....  | 37 |
| 5.1.4.3.2. De quê?.....   | 38 |
| 5.1.4.3.3. Para quem? .....   | 40 |
| 5.1.4.3.4. O que permite? .....   | 41 |
| 5.1.4.3.5. Como? De que forma?.....   | 43 |
| 5.1.4.3.6. Para quê? .....  | 43 |
| 5.1.5. Considerações finais .....   | 44 |
| 5.1.6. Contribuições individuais .....  | 45 |
| 5.1.7. Agradecimentos e Fontes de financiamento .....                                   | 45 |
| 5.1.8. Referências.....   | 45 |
| 5.2. Evidências das condições de sucesso do portfólio reflexivo .....                   | 49 |
| 5.2.1. Resumo.....  | 49 |
| 5.2.2. Introdução .....   | 50 |
| 5.2.3. Métodos.....   | 50 |
| 5.2.3.1. Fonte de dados .....   | 50 |
| 5.2.3.2. Seleção dos estudos.....   | 51 |
| 5.2.3.3. Obtenção dos dados .....   | 51 |
| 5.2.4. Resultados .....   | 52 |
| 5.2.4.1. Resultados da busca .....  | 52 |
| 5.2.4.1. Elementos condicionantes do sucesso na construção do portfólio reflexivo ..... | 54 |
| 5.2.5. Discussão .....  | 57 |
| 5.2.5.1. Capacitação e treinamento .....  | 57 |
| 5.2.5.2. Estrutura e orientação .....   | 58 |
| 5.2.5.3. Experiências e materiais .....   | 59 |
| 5.2.5.4. Avaliação .....  | 61 |
| 5.2.6. Conclusão.....   | 61 |
| 5.2.7. Referências.....   | 62 |
| 6. ARTIGOS ORIGINAIS .....  | 66 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.1. Instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo: estratégias para o exercício do consenso e gestão de conflitos ..... | 66  |
| 6.1.1. Resumo.....  | 66  |
| 6.1.2. Introdução .....   | 67  |
| 6.1.3. Métodos.....   | 68  |
| 6.1.3.1. Desenho e sujeitos do estudo .....   | 68  |
| 6.1.3.2. Análise dos dados .....  | 69  |
| 6.1.3.3. Concepção do objeto de estudo: o portfólio coletivo.....   | 69  |
| 6.1.3.4. Instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio reflexivo coletivo .....   | 70  |
| 6.1.3.5. Aspectos éticos.....   | 71  |
| 6.1.4. Resultados .....   | 72  |
| 6.1.4.1. Espaços de utilização e compreensão dos instrumentos .....   | 74  |
| 6.1.5. Discussão .....  | 76  |
| 6.1.6. Considerações finais .....   | 79  |
| 6.1.7. Apoio.....   | 79  |
| 6.1.8. Referências.....   | 80  |
| 6.2. Inventário de análise da qualidade do portfólio coletivo reflexivo: uma proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....                      | 82  |
| 6.2.1. Resumo.....  | 82  |
| 6.2.3. Introdução .....   | 83  |
| 6.2.4. Métodos.....   | 84  |
| 6.2.4.1. Contexto.....  | 84  |
| 6.2.4.2. Inventário de avaliação .....  | 85  |
| 6.2.4.3. Procedimento .....   | 86  |
| 6.2.4.4. Análise dos dados .....  | 87  |
| 6.2.4.5. Aspectos Éticos .....  | 87  |
| 6.2.5. Resultados .....   | 88  |
| 6.2.6. Discussão .....  | 96  |
| 6.2.7. Conclusão.....   | 98  |
| 6.2.8. Fontes de financiamento .....  | 99  |
| 6.2.9. Referências.....   | 99  |
| 6.3. Representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio coletivo reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação .....                     | 101 |
| 6.3.1. Resumo.....  | 101 |
| 6.3.2. Introdução .....   | 102 |
| 6.3.4. Métodos.....   | 103 |



|  |     |
|--|-----|
| 6.3.4.1. Desenho do estudo .....   | 103 |
| 6.3.4.2. Os rumos da pesquisa: as representações sociais sobre o<br>processo de construção do portfólio reflexivo..... | 104 |
| 6.3.5. Resultados .....  | 106 |
| 6.3.5.1. O estudante nos cenários de aprendizagem .....  | 106 |
| 6.3.5.2. A apreensão do portfólio como método de aprendizagem<br>inovador .....  | 107 |
| 6.3.6. Discussão .....   | 114 |
| 6.3.7. Considerações finais .....  | 117 |
| 6.3.8. Referências.....  | 118 |
| 7. ARTIGOS PUBLICADOS .....  | 119 |
| 7.1. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no<br>Sistema Único de Saúde.....                 | 119 |
| 7.1.1. Resumo.....   | 119 |
| 7.1.2. Introdução .....  | 120 |
| 7.1.3. Métodos.....  | 122 |
| 7.1.4. Resultados .....  | 124 |
| 7.1.5. Discussão .....   | 130 |
| 7.1.6. Considerações finais .....  | 133 |
| 7.1.7. Referências.....  | 134 |
| 7.2. Portfólios reflexivos: uma proposta de ensino, aprendizagem e avaliação<br>centrada em competências.....          | 136 |
| 7.2.1. Resumo.....   | 136 |
| 7.2.2. Introdução .....  | 137 |
| 7.2.3. Métodos.....  | 139 |
| 7.2.4. Resultados .....  | 142 |
| 7.2.4.1. Aprender a SER: Quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu<br>vou?.....  | 144 |
| 7.2.4.2. Aprender a CONVIVER e Trabalhar juntos.....   | 147 |
| 7.2.5. Discussão .....   | 149 |
| 7.2.6. Considerações finais .....  | 151 |
| 7.2.7. Referências.....  | 152 |
| 8. CONCLUSÕES GERAIS .....   | 155 |
| 9. REFERÊNCIAS .....   | 158 |
| ANEXOS .....   | 162 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Constructo, itens e confiabilidade interna do Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios construídos por estudantes de graduação dos cursos de Saúde de uma universidade pública federal, 2013. .... | 89 |
| Tabela 2 - Teste de Kappa e concordância entre avaliadores por item do Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios.....  | 91 |
| Tabela 3 - Média e desvio-padrão por item de cada constructo do Inventário de Análise da Qualidade do Portfólio .....  | 93 |
| Tabela 4 - Média da escala somada de cada constructo antes (2008, 2009 2 2010) e depois (2011 e 2012) de 2011 e teste t de diferença entre as médias...  | 96 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| 2. JUSTIFICATIVA.....   | 4   |
| Quadro 1 - Perguntas norteadoras do estudo.....   | 10  |
| 5. ARTIGOS DE REVISÃO.....  | 28  |
| Quadro 1 - Apontamentos importantes para a eficácia na utilização do portfólio.....   | 34  |
| Quadro 2 - Proposta conceitual do portfólio reflexivo.....  | 37  |
| Quadro 2 - Elementos de sucesso presentes nos artigos analisados e distribuídos nos critérios definidos por Driessen et al. (2005).....   | 54  |
| 6. ARTIGOS ORIGINAIS .....  | 66  |
| Quadro1 - Dimensões relacionadas à utilização, pelos estudantes de graduação de uma universidade pública federal, dos instrumentos de planejamento e aprendizagem do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo (PPA e RTE) ..... | 72  |
| Quadro 1 - Percepção dos estudantes do processo ensino e aprendizagem vivenciado no contexto universitário, segundo depoimentos nos grupos focais realizados no final do período letivo dos anos 2011, 2012 e 2013 .....                      | 106 |
| Quadro 2 - Representações dos estudantes quanto ao processo de APRENDIZAGEM propiciado pelo portfólio.....  | 108 |
| Quadro 3 - Pontos de incentivo e, ou, dificultadores apresentados pelos estudantes no processo de construção. ....  | 110 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 4 - Representações sociais dos estudantes quanto ao processo de<br>AVALIAÇÃO propiciado pelo portfólio ..... | 112 |
| 7. ARTIGOS PUBLICADOS .....   | 119 |
| Quadro 1 - Competências desenvolvidas pelos estudantes na construção dos<br>Portfólios.....                         | 125 |
| Quadro 2 - Competências e respectivas unidades de registro, resultado da análise<br>dos portfólios.....             | 126 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| 4. METODOLOGIA .....   | 13 |
| Figura 1 - Triangulação de métodos e entre métodos utilizados no estudo de avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo. ....   | 13 |
| Figura 2 - Número de estudantes que participaram do estudo de avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo. ....  | 14 |
| Figura 3 - Representação gráfica do desenho de estudo para avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo em uma universidade federal brasileira. ....                            | 16 |
| 5. ARTIGOS DE REVISÃO.....   | 28 |
| Figura 1 - Etapas de construção teórica do conceito de portfólio. ....   | 31 |
| 6. ARTIGOS ORIGINAIS .....   | 66 |
| Figura 1 - Dimensões, características e objetivos dos instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo.....  | 71 |
| Figura 2 - Aspectos facilitadores e dificultadores no uso dos instrumentos de planejamento (PAPP e RTE) para a construção do portfólio pelos estudantes de uma universidade federal..... | 73 |
| Figura 3 - Representação dos eixos de compreensão das técnicas e dos quadrantes de utilização e benefícios dos instrumentos PAPP e   |    |

|   |     |
|---|-----|
| RTE, pelos estudantes de graduação na área da Saúde de uma universidade federal.....  | 76  |
| Figura 4 - Trajetória vivenciada pelos estudantes de graduação da área de Saúde na compreensão e utilização dos instrumentos de planejamento para construção do portfólio.....  | 76  |
| Figura 1 - Evolução das médias por constructo na análise dos portfólios construídos entre os anos 2008 e 2012 pelos estudantes de graduação dos cursos de Saúde de uma universidade federal. ....   | 95  |
| Figura 1 - Representação social dos estudantes de graduação dos cursos na área de Saúde sobre o processo de aprendizagem propiciado pela construção do portfólio, na perspectiva de mudança do cenário e do contexto estudantil em uma universidade federal. .... | 114 |
| <br>  |     |
| 7. ARTIGOS PUBLICADOS .....   | 119 |
| Figura 1 - Visão dos estudantes sobre a Política Nacional de Saúde – o SUS, antes e depois da construção dos portfólios. ....   | 128 |
| Figura 1 - Linhas fundamentais da educação centrada em competências.....  | 141 |
| Figura 2 - Apartados – Subdivisões propostas para a estruturação dos portfólios...  | 143 |
| Figura 3 - Competências exercitadas pelos estudantes na construção dos portfólios.....  | 144 |
| Figura 4 - Representação gráfica dos estudantes sobre os aspectos negativos e positivos relativos à implantação/implementação do SUS. ....  | 147 |
| Figura 5 - Representação gráfica dos estudantes acerca das mudanças de percepções e conceitos, oportunizados pelo trabalho em grupo durante a construção dos portfólios. ....   | 148 |

## RESUMO

COSTA, Glauce Dias da, D. Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2013. **Avaliação e validação do portfólio coletivo e crítico-reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências.** Orientadora: Rosângela Minardi Mitre Cotta.

O portfólio reflexivo tem sido cada vez mais utilizado, em vários países, como prática pedagógica ativa no processo de formação dos estudantes da área de saúde. Sua utilização se dá a partir de uma transformação paradigmática na formação universitária, transcendendo o modelo tradicional, baseado essencialmente na transmissão de conhecimentos e na memorização, para um modelo educacional ativo baseado na formação por competências (incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes), o que coloca no centro da ação educativa os próprios estudantes. No entanto, a evidência científica aponta para uma fragilidade de instrumentos e estudos de avaliação desse método. Tal fragilidade se refere, essencialmente, na identificação de conteúdos e critérios relevantes na formação por competências dos estudantes, bem como sobre a percepção dos estudantes quanto à aplicabilidade e pertinência desse método didático no processo de aprendizagem, no âmbito universitário. **Objetivos:** avaliar e validar o portfólio coletivo reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências dos estudantes de nutrição e enfermagem da Universidade Federal de Viçosa. **Métodos:** pesquisa descritiva e exploratória quanti-qualitativa, realizada por meio da triangulação de métodos, cujas técnicas de coleta de dados foram: análise documental, observação participante, entrevistas individuais e grupos focais. Foram analisados 70 portfólios (anos 2008 a 2012), por três avaliadores independentes, tendo como instrumento um

Inventário de Análise de Qualidade do portfólio formulado a partir de critérios desenvolvidos pelos pesquisadores a partir de estudos presentes na literatura científica e experiência da práxis dos docentes. Participaram do estudo 114 estudantes dos cursos de graduação em Nutrição e Enfermagem que cursaram a disciplina Políticas de Saúde nos anos 2012 (I e II semestres) e 2013 (I semestre). Nas análises quantitativas foi utilizado o alpha de Cronbach, para avaliação da confiabilidade dos constructos do inventário. O Kappa foi empregado para testar a concordância entre os avaliadores, análise descritiva e teste t de médias para outras análises estatísticas relevantes. Já nas análises qualitativas, utilizaram-se a Análise de Conteúdo e a Teoria de Representações Sociais como base teórica de análise.

**Resultados:** os dados foram apresentados e analisados em forma de artigo: dois de revisão e cinco originais, sendo dois que já foram publicados. O primeiro artigo traz elementos de reflexão para uma construção conceitual do portfólio, apresentando apontamentos importantes que o caracterizam e o determinam como método inovador de ensino, aprendizagem e avaliação, abordando subsídios de compreensão conceitual para um bom uso do portfólio. O segundo artigo apresenta as condições e elementos de sucesso na construção do portfólio. Respaldo pela literatura científica, quatro critérios de sucesso na construção do portfólio foram identificados: necessidade de capacitação e treinamento, estrutura e orientações adequadas, experiências e materiais relevantes e uma avaliação formativa. O terceiro artigo retrata a percepção dos estudantes quanto à utilização de dois instrumentos criados pela equipe como facilitadores do processo de construção do portfólio: o Planejamento de Aprendizagem do Processo de construção do Portfólio (PAPP) e o Relatório de Trabalho em Equipe (RTE). Os dados foram analisados, dos quais se extraíram três dimensões: a dimensão instrumental, a dimensão de aprendizagem e a dimensão do trabalho em equipe, trazendo características importantes que retratam a necessidade de significação desses instrumentos, com vistas ao auxílio dos estudantes na construção do portfólio reflexivo. O quarto artigo apresenta o processo de avaliação do portfólio por meio da análise documental, em que se verificou que os constructos (layout e organização e pensamento compreensivo, reflexivo, crítico e criativo) apresentaram valores de Alpha Cronbach acima de 0,7, determinando alta confiabilidade do instrumento. A utilização do teste Kappa ponderado determinou elevada e significativa concordância entre os avaliadores (concordância média > 90%). Destaca-se que alguns itens e constructos atingiram valores maiores do que 4,



com diferença significativa no decorrer dos anos, indicando que todos os constructos foram mais bem avaliados a partir do ano 2011, o que pode ser justificado pela implantação do instrumento de avaliação e autoavaliação, demonstrando, assim, um aperfeiçoamento do uso do portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação. O quinto artigo aborda as representações sociais dos estudantes do fenômeno de aprendizagem dado pela construção do portfólio. Respaldados pela Teoria das Representações Sociais, os achados revelaram os seguintes núcleos de sentido a partir da apreensão dos estudantes sobre o portfólio como método de aprendizagem: facilidades na compreensão do conteúdo, autonomia, liberdade, postura crítico-reflexiva. Como método de avaliação, foram considerados os seguintes núcleos de sentidos: o erro como oportunidade, a interação com o professor e o ambiente diferenciado pela transparência de critérios de avaliação não punitiva. Alguns pontos de convergência e, ou, conflito também foram identificados, sendo eles: o tempo como fator dificultador na construção das atividades e no trabalho em equipe, a reflexão ora como descoberta, ora como incômodo e o portfólio como método inovador em um contexto de ensino tradicional. Os dois últimos artigos enfocaram as seguintes competências, exercitadas durante o processo de construção do portfólio “Aprender a Conhecer”: “Aprender a Fazer”, “Aprender a Ser” e “Aprender a Conviver e a Trabalhar Juntos, com base nas proposições do informe da UNESCO para Educação. **Conclusões:** o portfólio coletivo reflexivo se mostrou método coerente com sua proposta de inovação nas formas de se ensinar, aprender e avaliar. A capacitação dos docentes para utilização do portfólio como método ativo e inovador é condição-chave de sucesso do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. O portfólio reflexivo estimula nos estudantes a autonomia, liberdade, crítica, reflexão e criatividade, possibilitando a formação de profissionais de saúde preparados para a tomada de decisões e soluções de problemas complexos da sociedade contemporânea.

## ABSTRACT

COSTA Glauce Dias da, D. Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2013. **Assessment and validation of the critical and reflective collective portfolio as a method of teaching, learning and assessment in skills training.** Adviser: Rosângela Minardi Mitre Cotta. Co-Advisers:

**Introduction:** The reflective portfolio is currently widely used in a number of countries as an active pedagogical instrument to train healthcare students. Its use came about due to a paradigmatic transformation in university training from the traditional model, which was essentially based on the transmission of knowledge and memorization, to an active educational model based on skills training (including knowledge, abilities and attitudes), placing the students themselves at the center of the educational activity. However, scientific evidence indicates a weakness of the instrument and the studies that assessed this method. This weakness essentially refers to the identification of content and criteria relevant to the training of student's skills, as well as the student's perceptions of its applicability and pertinence in terms of learning at university. **Objective:** The aim of the present study was to assess and validate the collective reflective portfolio as a method of teaching, learning and assessment in the skills training of nutrition and healthcare students at the Universidade Federal de Viçosa. **Methods:** This was a descriptive, exploratory, quantitative and qualitative study which used triangulation of methods and the following data collection techniques: documentary analysis; participant observation; individual interviews and focus groups. Seventy portfolios were analyzed (from 2008 to 2012) independently by three appraisers using the Inventory of Analysis of Portfolio Quality instrument, the criteria of which were developed by the appraisers

based on studies in the literature and their practical experience as teachers. In total, 114 students, enrolled in graduate courses of nutrition and healthcare that included the discipline of Health Policies in 2012 (semester I and II) and 2013 (semester I), participated in the present study. Cronbach's alpha was assessed in the quantitative analysis to determine the reliability of the inventories constructs. Kappa values were used to test the agreement between appraisers. The t-test and descriptive analysis were used for other relevant statistical analysis. Analysis of content and the theory of social representation were used for the qualitative analysis. **Results:** The data were presented and analyzed in the form of articles: two reviews and original five, two published. The first article brought elements of reflection to a conceptual construct of the portfolio, including important points that characterized and determined it as an innovative method of teaching, learning and assessment, as well as subsidies of conceptual understanding for the satisfactory use of the portfolio. The second article presented the conditions and elements of success in the construction of the portfolio. Supported by the scientific literature, four criteria of success were identified during the construction of the portfolio: requirement of skills and training; adequate structure and guidance; relevant materials and experiences; a formative assessment. The third article portrayed the perception of students in terms of the use of two instruments created by the team to facilitate the construction process of a portfolio: the Planning of Learning in the Portfolio Construction Process; and the Teamwork Report. The data were analyzed and three dimensions were extracted: the instrumental dimension; the learning dimension and the teamwork dimension. These dimensions refer to important characteristics that portray the need for meaning with these instruments, in order to assist the students in the construction of the reflective portfolio. The fourth article presented the assessment process of the portfolio through documentary analysis that confirmed if the constructs (layout and organization, comprehensive, reflective, critical and creative thought) exhibited Cronbach's Alpha values above 0.7, which determined the high reliability of the instrument. The weighted Kappa test determined an elevated and significant agreement between the appraisers (mean agreement > 90%). It is noteworthy that certain items and constructs attained values greater than 4 with significant differences over the years, indicating that all of the constructs were assessed more satisfactorily from 2011 onwards. This could be explained by the implementation of the assessment and self-assessment instrument, which led to a perfecting of the use of the portfolio as a

method of teaching, learning and assessment. The fifth paper approached the social representations of students in terms of the learning provided while constructing the portfolio. Supported by the theory of social representations, the findings revealed the following feelings in relation to the student's apprehension about the portfolio as a method of learning: easy to understand content; autonomy; liberty; critical-reflective stance. As a method of assessment, the following results were reported: error as an opportunity; interaction with the professor; an environment differentiated by the transparency of non-punitive assessment criteria. A number of convergence and/or conflict points were identified, including the following: time as a prohibiting factor in the construction of activities and in teamwork; reflection was sometimes discovered and sometimes uncomfortable; the portfolio as an innovative method in the context of traditional teaching. The last two articles have the following skills acquired for the construction of the portfolio "Learning to Know" Learning to do "," Learning to be "and" Learning to live together and work together, based on the proposals of the report of UNESCO for Education. **Conclusion:** The collective reflective portfolio was shown to be consistent with its proposal of innovation in terms of teaching, learning and assessing. Teacher training in how to use the portfolio as an active and innovative method is crucial to the success of the teaching, learning and assessment processes. The reflective portfolio stimulates autonomy, liberty, creativity, critical and reflective thought among students, enabling health professionals to be trained effectively in the decision-making and complex problem-solving processes of contemporary society.

## 1. INTRODUÇÃO GERAL

No contexto da formação por competências, o novo paradigma de ensino-aprendizagem proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área da Saúde no Brasil objetiva transferir o foco do ensino tradicional centrado no professor, no conteúdo e na memorização, para o ensino centrado no processo de aprendizagem, dando protagonismo ao estudante. Tal proposta requer uma (trans)formação profunda do ensino universitário, implicando mudança de papéis dos sujeitos envolvidos: docentes, estudantes e a própria administração universitária (DELORS, 1996; BRASIL, 2001; BOLOGNA, 2005; COTTA et al., 2011, 2012, 2013).

Na prática isso significa preparar os estudantes para um aprendizado autônomo, definido por Freire (2006) como aprendizado que respeita a curiosidade do educando, sua inquietude e linguagem, incentivando a liberdade e a busca de identidade no processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado autônomo dá mais importância ao domínio de ferramentas de aprendizagem do que a mera acumulação de conteúdos, outorgando um novo papel aos métodos didáticos, enquanto recursos capazes de gerar conhecimentos de aprendizagem significativa e que facilitam a inserção do estudante no processo de aprendizagem (LÓPEZ et al., 2010). Em seu sentido mais amplo, “autonomia pode ser entendida como a autodeterminação da pessoa, em princípio a mais qualificada para avaliar e decidir o rumo de sua vida, desde que possa ser considerada cognitiva e moralmente competente” (SCHRAMM, 2001 *apud* MARTINS et al., 2009, p. 680).

Impõe-se, portanto, a utilização de novos instrumentos pedagógicos que permitam alcançar as competências desejadas estimulando a autoaprendizagem,

autonomia e corresponsabilização dos estudantes pelo processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o portfólio representa um método útil não só como instrumento de avaliação de desempenho, mas também como estímulo à aprendizagem ativa, crítica e reflexiva por meio da práxis transformadora – o *aprender fazendo* (TARTWIJK; DRIESSEN, 2009; COTTA et al., 2011, 2012; LÓPEZ et al., 2010). “Se aprende o que se faz e o que se faz se aprende. Esqueço o que ouço, me lembro do que vejo e aprendo o que faço” (NOGUERO, 2007, p. 51).

Nesse contexto, o portfólio coletivo surge como método orientado especialmente para a mudança de atitudes, articulando os âmbitos afetivos, emocionais e vivenciais dos sujeitos com aqueles relacionados aos conhecimentos, capacidades e habilidades, favorecendo a cooperação e interação social entre estudantes-estudantes e professores-estudantes, pela vivência e experimentação das dificuldades do trabalho em equipe (NOGUERO, 2007; COTTA et al., 2011, 2012, 2013).

Dito de outra forma, o portfólio coletivo “se baseia no protagonismo do aluno e do grupo; do primeiro como ser individual que pode aportar muito a seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e do segundo como espaço privilegiado de aprendizagens”. De igual maneira, como metodologia ativa “se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimentos etc.), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo” (NOGUERO, 2007, p. 93).

Assim, o portfólio refere-se a um método que implica ativamente o estudante no processo ensino-aprendizagem, cujo enfoque metodológico se baseia na comunicação dialógica entre os diferentes sujeitos implicados; a intenção é que os estudantes não desenvolvam apenas conhecimentos, mas que apliquem e pratiquem esses conhecimentos, “se pretende que os alunos cheguem a ser autônomos, os quais passam necessariamente por fomentar-lhes a capacidade de analisar, avaliar e emitir juízos” (BLANCO, 2009, p. 63).

Acrescenta-se ainda que o uso de portfólios ancorado na teoria construtivista considera os estudantes como participantes ativos, dando sentidos a novos conhecimentos e decidindo como integrá-los a conceitos previamente adquiridos (KLENOWSKY, 2007). O progressivo protagonismo outorgado aos estudantes no desenho de seu próprio itinerário formativo tem sido aspecto relevante e marcante no

atual papel dos estudantes universitários em contextos inovadores de formação para a vida (ZABALZA, 2009). Nesse sentido, é necessário que se criem espaços que possibilitem o empoderamento/libertação dos sujeitos, no sentido de ampliar a inclusão e estabelecer parcerias, em um contexto de solidariedade e alteridade (MARTINS et al., 2009). Segundo World Health Organization (WHO, 1998), entende-se por empoderamento (*empowerment*) o processo através do qual os indivíduos, comunidades ou grupos de pessoas adquirem maior controle sobre as decisões e ações que afetam sua vida ampliando as possibilidades de controle dos aspectos significativos relacionados à sua própria existência.

A literatura científica aponta para o potencial do portfólio como método didático reestruturador do processo de ensinar, aprender e avaliar (RANGEL, 2003; VILLAS BOAS, 2005; ALVARENGA; ARAUJO et al., 2006; DRIESSEN et al., 2007; RANGEL et al., 2009; FRIEDRICH et al., 2010; COTTA et al., 2011, 2012, 2013; MARIN et al., 2010ab). No entanto, observa-se uma carência de estudos de avaliação desse instrumento, visando identificar os conteúdos e critérios relevantes na formação por competências dos estudantes, bem como quais são componentes importantes no processo de aprendizagem e avaliação, objetivando determinar a aplicabilidade e pertinência desse método didático no âmbito universitário (DRIESSEN et al., 2006).

Não obstante, ressalta-se a necessidade de que o processo de avaliação integre uma investigação pautada nas percepções e representações dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e avaliação propiciado pelo portfólio. Sendo o estudante o protagonista desse processo, no contexto das concepções educacionais inovadoras cabe a ele revelar as fortalezas, potencialidades e fragilidades do método e apontar discussões que repensem o processo de ensino-aprendizagem no contexto social e político no qual se insere, direcionando para a possibilidade de mudanças capazes de transformar o ensino da saúde no Brasil.

## 2. JUSTIFICATIVA

### 2.1. Contextualizando a proposta de estudo

A construção dos portfólios coletivos é utilizada como método didático de ensino-aprendizagem e avaliação, criado pela Professora Dra. Rosângela Minardi Mitre Cotta na disciplina Políticas de Saúde para os cursos de graduação na área da Saúde (Enfermagem e Nutrição) da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, MG, objetivando trabalhar com um método ativo de ensino, aprendizagem e avaliação em contextos de turmas numerosas. O propósito primordial da construção do portfólio coletivo na referida disciplina é promover o aprendizado sobre as políticas de saúde, destacando-se a política nacional de saúde do Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), de forma crítica, reflexiva, dialética e dialógica. O SUS, sistema universal, equitativo e integral, foi criado em 1988 e é resultado da luta pela democratização da saúde no país, ampliando a participação da sociedade civil organizada na gestão pública (COTTA et al., 1998).

Os portfólios são construídos coletivamente por grupos compostos por aproximadamente seis estudantes. A disciplina Políticas de Saúde é oferecida semestralmente, tendo em média 60 alunos. Possui carga horária semestral de 60 h (4 h semanais), sendo dividida em aulas práticas (com 20 alunos cada) e teóricas (com toda a turma). Cada turma prática é subdividida em três grupos, cuja subdivisão é realizada de forma mais diversificada possível, e é nesses grupos que as atividades referentes ao portfólio são realizadas.

No início do semestre letivo, os *objetivos de aprendizagem* referentes à construção do portfólio coletivo são construídos conjuntamente entre docente e estudantes. Dessa forma, gradativamente os estudantes vão se apropriando das metas



a serem traçadas para o alcance do processo de aprendizagem, criando-se espaços que possibilitem o empoderamento/libertação, no sentido de estabelecer parcerias, em um contexto de solidariedade e alteridade.

Seguindo as orientações presentes na literatura (LIZARRAGA, 2010; COTTA et al., 2011, 2012) e visando garantir a construção de uma estrutura clara com critérios e pautas bem definidas, os estudantes são esclarecidos sobre todas as fases que devem compor a construção de um portfólio, ou seja:

- **O planejamento** (antes da atividade): os estudantes pensam, escolhem e expressam os objetivos, as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), os conteúdos e as estratégias de aprendizagem juntamente com a professora.

- **O monitoramento das atividades**: cuidadosamente se analisam os documentos e textos, o cumprimento dos prazos (exercício da gestão do tempo) e a superação das dificuldades.

- **O processo de avaliação** (quatro avaliações ao longo de um semestre letivo): os resultados, o cumprimento das atividades, a evolução do pensamento crítico e reflexivo e o comprometimento e corresponsabilização dos estudantes com as propostas e metas estabelecidas e pactuadas são analisados. A docente coordenadora da disciplina criou um instrumento de avaliação formativa e contou com a participação dos estudantes para testarem o referido instrumento durante dois semestres letivos, sendo este instrumento de avaliação modificado e adaptado a partir das observações dos estudantes. Esse instrumento prevê uma avaliação das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) pelos docentes e autoavaliação pelos estudantes. Assim, os critérios de avaliação e autoavaliação dos estudantes no processo de construção do portfólio são discutidos e compartilhados de forma transparente desde o início do período letivo.

A construção do portfólio é orientada em quatro etapas:

1- A primeira atividade que se propõe aos estudantes é que estes realizem uma busca na literatura científica sobre os conceitos, definições e propósitos dos portfólios (ambiente extraclasse). A partir desta pesquisa, individualmente os estudantes constroem um conceito de portfólio baseado na literatura consultada e referenciada, destacando e elencando as características que devem estar presentes em um portfólio reflexivo. A partir desses conceitos, em sala de aula (momento presencial), na primeira hora da aula, os estudantes, em pequenos grupos, apresentam suas sínteses, discutem e constroem um conceito coletivo. Assim, na segunda hora da

aula, cada pequeno grupo apresenta à turma o conceito de portfólio que construiu coletivamente referenciando a literatura utilizada; em um *flip chart* o relator de cada grupo lista os pontos relevantes destacados no conceito construído e ao final das três apresentações, os grupos revisitam os conceitos elaborados e acrescentam nessas as dimensões não contempladas pelo grupo, ampliando o conceito inicial. Esse novo conceito – construído a partir das buscas e sínteses individuais, sínteses coletivas produzidas pelos pequenos grupos e ao final uma nova síntese coletiva elaborada a partir das apresentações dos três grupos e discussão em roda de conversa por toda a turma – ficará na primeira página do portfólio, de forma que os grupos sempre os visitem objetivando refletir sobre as características que devem ser contempladas no processo de construção dos portfólios. Ao final do semestre letivo, cada grupo deverá reconstruir um conceito de portfólio, a partir da experiência vivenciada no processo de construção do portfólio coletivo, dialogando com a literatura científica, fechando, dessa forma, o ciclo de aprendizagem (teorização-prática-apreensão e assimilação-prática-teorização).

2- *Minha trajetória (Memorial)* – Cada estudante elabora individualmente suas memórias/trajetória de vida, norteada pelas perguntas estimuladoras: “Quem sou eu?”, “De onde eu vim?”, “Para onde eu vou?” e “Olha eu aí gente, este sou eu”; e coletivamente cada grupo redige um texto, em que se destaca a percepção que o grupo tem de cada colega do grupo, norteado pela questão: “Quem sou eu para o grupo?”.

3- *Aprendendo com o grupo* – Espaço destinado a pesquisas/buscas/compreensão/ consolidação dos conhecimentos relacionados à disciplina por meio de atividades orientadas pelo docente (resenhas, sínteses, resumos, processamento de situações-problemas e, ou, narrativas, júris simulados, entre outros), bem como registros de pesquisas e aprendizado do grupo.

4- *Espaço criativo* – Dedicado à reflexão e construção pelo grupo de aprendizagens significativas relacionadas a elementos da vida real (poemas, charges, músicas, reportagens, entre outros), em que o grupo tem liberdade para registros das conquistas, opiniões e reflexões de forma criativa e livre.

Os momentos presenciais das aulas práticas são utilizados para que os estudantes, nos pequenos grupos, reflitam e construam as atividades coletivas,

realizem o planejamento para a elaboração do portfólio e discutam suas dúvidas e ideias com o docente e colegas etc. A todo o momento é estimulado que os grupos escolham as evidências (artigos, textos, charges, músicas e outros) de forma consensual, exercitando a pactuação. A construção do portfólio por meio da seleção de evidências, da forma como elas são apresentadas, utilizando as competências compreensivas, críticas e reflexivas, bem como exercitando a gestão do tempo, da informação e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), constitui elemento-chave para a concretização do processo de aprendizagem e avaliação.

Os grupos se reúnem também em momentos extraclases (em reuniões presenciais e em redes sociais), criando mecanismos de comunicação e diálogo, decidindo sobre os rumos, conteúdos e formas das atividades, materiais e reflexões que comporão o portfólio. São destinados também alguns horários protegidos dentro da carga horária da disciplina para as atividades dos estudantes de construção do portfólio reflexivo. Nesses horários, os estudantes não necessitam ir para a sala de aula, mas a docente e os monitores estão conectados à internet e também a seus gabinetes e ao Programa de Inovação em Docência Universitária à disposição dos estudantes para discussões, orientações e apoio (PRODUS).

## **2.2. A Relevância da Temática e do Estudo Proposto**

Os debates atuais acerca das metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação remetem à necessidade de reflexões, revisões e transformações acerca das práticas profissionais, inseridas num cenário no qual predominam vultosas mudanças no âmbito tecnológico e da produção de informação e conhecimento (MITRE et al., 2008). Ao transcender esses debates para o campo da saúde, torna-se importante refletir sobre o perfil do profissional que objetiva formar-se na atualidade, em consonância com as mudanças emergentes da sociedade. Não obstante, na atualidade a tendência prevalente é orientar os estudos universitários para a profissionalização sem, muitas vezes, levar em conta as necessidades da sociedade na qual a universidade está inserida, o que é um equívoco.

Segundo Zabalza (2009), a grande missão das universidades é a formação da pessoa em sua integralidade. Não se trata de aprender coisas, mas sim formar-se e tornar-se um ser humano melhor, seja no âmbito pessoal, estudantil e profissional. A

ideia da formação pode entrar em crise, à medida que acaba prevalecendo o sentido da utilidade imediata e setorial sobre o conhecimento que deveria ser orientado ao estabelecimento de uma estrutura básica e polivalente do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. É o que se verifica na formação dos profissionais da saúde embrenhada num contexto de especializações que fragmentam o saber e desconectam os estudantes de sua realidade. O conteúdo formativo não se deve referir no sentido tradicional de conceitos e informações, mas sim de um conjunto de competências que a universidade deve ser capaz de transmitir e reforçar em seus estudantes, em que se ressaltam as atitudes e valores vinculados à profissão e às competências pessoais que melhoram o rendimento como estudantes e como pessoas (saber documentar; melhorar as técnicas de estudo; melhorar a capacidade de concentração; conhecimento da profissão e desenvolvimento de experiências pessoais e profissionais capazes de enriquecer as diferentes dimensões dos estudantes).

As estratégias de ensino formativas devem, portanto, permitir que os estudantes amadureçam e ampliem suas apreciações em relação aos aspectos mais destacados da realidade social e cultural a que pertencem: sensibilização ante as desigualdades sociais, respeito a multiculturalidade, consciência das consequências de certas atitudes e atuações técnicas, defesa do meio ambiente, compromisso com a própria identidade cultural, rigor científico nas análises e conclusões, autonomia para expressar suas próprias crenças, respeito aos demais etc. (ZABALZA, 2009). Assim, o estudante deve ser formado para atuação na realidade e contexto de vida onde está imerso, ou seja, sua formação deve estar intimamente conectada ao contexto social ao qual pertence. Para o futuro profissional da saúde, isso não deve ser diferente, sendo o SUS seu contexto social de atuação.

Aliado a isso, as DCNs dos cursos da área da saúde preveem mudanças curriculares, pautadas no conceito ampliado de saúde e na consideração do território dos indivíduos como lócus da prática clínica. Ou seja, a formação profissional deve focar as diretrizes e princípios do SUS, considerando-se as necessidades de saúde individuais e coletivas, reorientando o modelo assistencial com foco na doença para o modelo da Produção Social da Saúde, que valoriza a promoção da saúde, salientando-se os seus determinantes sociais (COTTA et al., 2012).

Desde essa perspectiva, as DCNs colocam em cheque a ruptura das formas cristalizadas tradicionais de ensino-aprendizagem, visando à formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela recuperação da dimensão essencial do

trabalho em saúde: a produção de cuidados em resposta às demandas sociais (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Os profissionais devem ter formação generalista, crítica, reflexiva, pautada nos preceitos éticos e humanistas, preparados para atuar no processo de saúde-doença-adoecimento das populações em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência ao ser humano (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, experiências inovadoras, que enfoquem o aprendizado significativo, colocando a todo o momento o estudante em situação de reflexão, problematizando a realidade, são apresentadas como alternativas à formação desse novo perfil profissional, ocasionando ruptura com princípios acadêmicos positivistas, mecanicistas e alienantes, que desprivilegiam a dialética e o educando como sujeito proativo de seu processo de aprendizagem (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Em suma, utilizar metodologias ativas e inovadoras significa apostar em uma educação que desenvolva processos críticos de ensino-aprendizagem, que desperte a criatividade e se baseie nela, que apresente as situações como problemas a resolver – cuja formação deve ser o mais próximo possível da vida real, que considere o diálogo e a tolerância como aspectos fundamentais, que estimule a reflexão. Enfim, faça uma aposta na mudança (NOGUERO, 2007; COTTA et al., 2011; 2012).

O portfólio, assim, se destaca enquanto processo pedagógico que auxilia os alunos a se transformarem em pessoas ativas, em investigadores críticos, sempre abertos ao diálogo e ao novo, possibilitando o resgate da autonomia dos estudantes, do exercício do senso crítico, reflexivo e criativo, da discussão de problemas complexos do desenho de suas soluções, colocando o estudante como sujeito/protagonista da construção do seu saber (COTTA et al., 2011, 2012; TARTWIK; DRIESSEN, 2009).

Avaliar um portfólio é uma tarefa complexa para o professor que tem que orientar, e estes diferem em tamanho, conteúdo e, em muitos casos, até de estrutura. Essa complexidade é inerente ao formato aberto dos portfólios que concede ao estudante maior autonomia na construção de sua aprendizagem. Assim, a riqueza e complexidade dos portfólios não podem ser capturadas por critérios de avaliação analíticos, classificatórios, transversais e pontuais (DRIESSEN et al., 2006; COTTA et al., 2011).

Diante do exposto, neste estudo buscou-se verificar que o portfólio como método didático de ensino, aprendizagem e avaliação é realmente coerente com os objetivos iniciais inovadores de estímulo à autonomia, à crítica, à reflexão e à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, que consegue com os construtos e conteúdos propostos estimular o desenvolvimento dos educandos das competências necessárias à formação de profissionais da saúde críticos, reflexivos e competentes tecnicamente. E, ainda, como os estudantes percebem e lidam com a construção de um método de ensino inovador de aprendizagem especialmente dentro de um contexto tradicional de ensino.

#### Quadro 1 - Perguntas norteadoras do estudo

- Quais são os critérios de sucesso no processo de aprendizagem viabilizador de competências necessárias à formação de um profissional de saúde capacitado para atuar na sociedade contemporânea?
- Na avaliação e validação do portfólio, quais são os critérios relevantes do desenvolvimento das competências compreensivas, reflexivas, críticas e criativas dos estudantes?
- O portfólio é um método didático viabilizador do desenvolvimento de competências?
- Quais são as representações sociais dos estudantes quanto ao processo de formação e aprendizagem proporcionadas pelo portfólio coletivo?

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Geral**

Avaliar e validar o portfólio coletivo crítico-reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação da disciplina de Políticas de Saúde no âmbito da formação por competências dos estudantes de nutrição e enfermagem da Universidade Federal de Viçosa.

#### **3.2. Específicos**

- Discutir sobre as propriedades e características do portfólio como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação, contribuindo para a ampliação do debate sobre os diferentes conceitos utilizados e seus usos no âmbito da saúde, possibilitando a construção de um conceito de portfólio reflexivo como método. (ARTIGO 1)
- Apresentar e discutir criticamente os elementos condicionantes do sucesso na construção do portfólio reflexivo. (ARTIGO 2)
- Apresentar e avaliar os instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo pelos estudantes. (ARTIGO 3)
- Avaliar e validar a qualidade do portfólio coletivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação na formação de profissionais de saúde e apresentar o instrumento criado e testado para esse fim. (ARTIGO 4)

- Identificar e analisar as representações sociais dos estudantes no processo de construção da aprendizagem e de avaliação propiciados pela elaboração do portfólio coletivo reflexivo. (ARTIGO 5)
- Analisar a experiência de construção de portfólios coletivos reflexivos, identificando as principais competências desenvolvidas pelos estudantes durante a construção deste método de ensino, aprendizagem e avaliação. (ARTIGOS 6 e 7)



## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Desenho e sujeitos do estudo

Trata-se de um estudo exploratório e de abordagem quanti-qualitativa. O processo de avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo foi realizado por meio da triangulação (MINAYO, 2005) dentro de métodos e entre métodos (Figura 1), segundo Flick (2009).



Figura 1 - Triangulação de métodos e entre métodos utilizados no estudo de avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo.

Para análise documental, foram analisados 70 portfólios elaborados nos anos 2008 a 2012, na disciplina Políticas de Saúde oferecida aos estudantes dos cursos de graduação na área da saúde (Enfermagem e Nutrição) da UFV.

As entrevistas, os grupos focais e a observação participante contaram com a participação de 114 estudantes (seis estudantes não se disponibilizaram a participar

do estudo, mesmo após o contato da pesquisadora por três vezes), que cursaram a disciplina Políticas de Saúde na UFV, no primeiro e segundo semestres de 2012 e no primeiro semestre de 2013 (Figura 2).

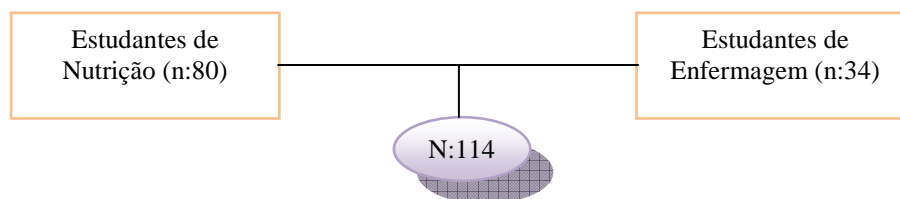


Figura 2 - Número de estudantes que participaram do estudo de avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo.

Os estudantes foram contatados e convidados a participar das entrevistas pessoalmente e, ou, por telefone. As entrevistas aconteceram nas dependências da UFV, nos pavilhões de aula e, ou, no Laboratório do Programa de Inovação em Docência Universitária UFV (PRODUS).

## 4.2. Coleta de dados

### 4.2.1. Avaliação e validação do portfólio – método quantitativo

#### a) Análise documental

Um *Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios (IAQP)* (ANEXO I) foi criado a partir dos estudos realizados por Driessen et al. (2006) e Gadbury-Amyot et al. (2003), com a finalidade de realizar uma análise documental identificando se os objetivos de aprendizagem foram alcançados pelos grupos de estudantes.

O IAQP dos portfólios, assim como os roteiros de entrevistas, foi elaborado pela equipe de pesquisadores a partir dos estudos realizados por Shön (2000), Perrenoud (2002), Driessen et al. (2006), Gadbury-Amyot et al. (2003), Lizarraga (2010), Zabalza (2009), Blanco (2009), Cotta et al. (2011, 2012), tendo como

referência os objetivos de aprendizagem formulados pela professora responsável pela disciplina Políticas de Saúde e apresentados aos estudantes no início do semestre letivo, no momento da pactuação da construção do portfólio coletivo.

Conforme pode ser observado na Figura 3, as técnicas de coleta e análise de dados e seus instrumentos de pesquisa foram:

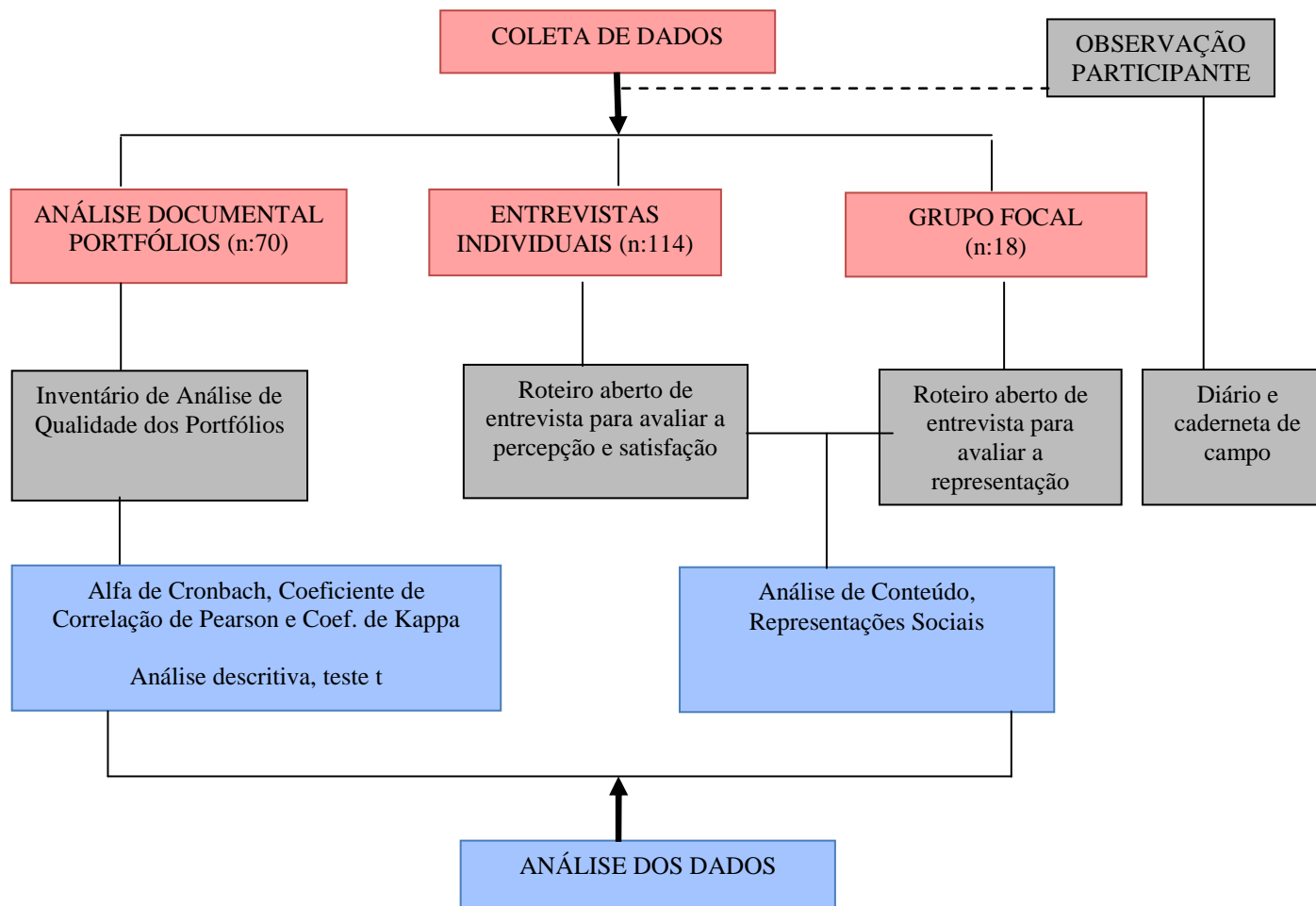


Figura 3 - Representação gráfica do desenho de estudo para avaliação e validação do portfólio coletivo reflexivo em uma universidade federal brasileira.

Mais especificamente, os itens presentes no inventário foram formulados a partir dos estudos referenciados anteriormente, dos objetivos de aprendizagem propostos no início de construção do portfólio, elaborados pela professora responsável pela disciplina e pelos critérios de avaliação formulados pela respectiva professora. A mensuração dos critérios foi realizada a partir de uma escala de Likert. Esta é um tipo de escala somada de resposta psicométrica, com o intuito de mensurar, com base em categorias de níveis de concordância, uma informação/afirmação-alvo de análise (CARMO, 2009). Foi escolhido o número ímpar de categorias (5) usadas na escala (claramente contemplado, parcialmente contemplado, neutro, parcialmente não contemplado e claramente não contemplado), considerando-se a possibilidade de uma porção da amostra sentir-se neutra em determinada questão.

Usando a estrutura unificada de Messick para validade, Gadbury-Amyot et al. (2003) apresentaram os seis aspectos da validade de construto que foram examinados e que se assemelham às variáveis (organização e *layout*, competências compreensiva, crítica, reflexiva, criativa e algumas habilidades do tipo comunicação e autoavaliação) a serem analisadas neste estudo.

Foi analisado um total de 70 portfólios construídos por grupos com média de seis alunos, nos anos 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Os portfólios foram datados cronologicamente (P2008, P2009, P2010...), conforme o ano em que foram desenvolvidos e numerados aleatoriamente (n. 1, n. 2,..., n. 70), de forma a possibilitar uma organização do acervo para posterior análise e apresentação dos dados.

A análise dos portfólios foi realizada por três avaliadores (professores e, ou, pesquisadores do PRODUS) capacitados no uso de metodologias ativas e com experiência na construção e desenvolvimento de portfólios e previamente treinados para a utilização do inventário. Os avaliadores realizaram as análises dos portfólios cegamente, a fim de não influenciar na avaliação e observação uns dos outros. Foi realizado um pré-teste para uso do inventário com 10 portfólios dos estudantes da pós-graduação que fizeram a disciplina Políticas de Promoção da Saúde. Após essa etapa, foi promovido um debate entre os avaliadores com dúvidas e sugestões de mudanças e padronização dos itens presentes no anexo do Inventário. Na próxima etapa do pré-teste, os avaliadores analisaram três portfólios coletivos reflexivos dos estudantes de graduação, escolhidos aleatoriamente, que foram excluídos do estudo

(metodologia validada por DRIESSEN et al., 2006). Após análise pelos três avaliadores, foi promovida uma discussão para padronização dos itens passíveis de confusão.

#### **4.2.2. Avaliação e validação do portfólio – métodos qualitativos**

##### **a) Análise documental (qualitativa)**

Os estudos baseados em documentos como material primordial que extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta, denominam-se análise documental (PIMENTEL, 2001). Para Gil (2010), a análise documental diz respeito a uma técnica em que as fontes utilizadas ainda não sofreram tratamento analítico, sendo representados pelos documentos autênticos, denominados documentos de primeira mão ou fontes primárias; no caso deste estudo, esse *corpus* constituiu-se pelos portfólios. Para Cellard (2008), a análise documental permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. O documento possibilita que se opere um corte longitudinal que favorece a observação de um processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas.

Inicialmente, procedeu-se a uma leitura flutuante dos portfólios, para estabelecimento das categorias presentes no *corpus* documental. Após o agrupamento das categorias, foram formuladas competências adquiridas pelos estudantes com a utilização do portfólio como instrumento de aprendizagem, baseado nas proposições do informe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado pela Comissão Internacional sobre Educação.

As proposições do informe da UNESCO (DELORS, 1996) que recorre ao conceito de competência e concretiza os objetivos do sistema educativo em quatro linhas fundamentais foram utilizadas como pressuposto teórico para a análise documental aqui destacada.

- 1- Aprender a SER – O atuar com autonomia, juízo, responsabilidade pessoal.

- 2- Aprender a CONHECER – O assimilar conhecimentos científicos e culturais gerais e específicos, que se completarão e atualizarão ao longo de toda a vida.
- 3- Aprender a FAZER – O adquirir procedimentos que ajudem a afrontar as dificuldades que se apresentem na vida e na profissão.
- 4- Aprender a CONVIVER e a trabalhar juntos – O compreender melhor os demais, o mundo e suas inter-relações.

A educação centrada em competências possibilita um enfoque que contempla aprendizagens necessárias e substanciais para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto profissional (DELORS, 1996). A competência supõe a interação entre seus três componentes essenciais, a saber: um *conjunto de capacidades (habilidades)*; um *conjunto de conhecimentos gerais* procedentes de disciplinas científicas; e uma *atitude apropriada para o desempenho de uma função*.

#### **a) Entrevista com os estudantes (ANEXO 2)**

O roteiro de entrevista individual foi formulado com perguntas abertas. Teve como objetivo central a identificação dos discursos dos estudantes em relação às percepções e representações sociais deles diante da construção do portfólio como método de ensino-aprendizagem e avaliação e, conseqüentemente, formação do pensamento crítico e reflexivo relacionado às Políticas de Saúde.

Segundo Bridget Byrne (2004, p. 182 citado por SILVERMAN, 2009):

A entrevista qualitativa é bastante útil como um método de pesquisa para se ter acesso às atitudes e aos valores dos indivíduos – coisas que não podem necessariamente ser observadas ou acomodadas em um questionário formal. As perguntas abertas e flexíveis podem obter uma resposta mais ponderada do que as perguntas fechadas e, por isso, proporcionam melhor acesso às visões, às interpretações dos eventos, aos entendimentos, às experiências e às opiniões dos entrevistados... [a entrevista qualitativa] quando bem feita pode atingir um nível de profundidade e complexidade que não está disponível a outras abordagens particularmente baseadas em levantamentos.

Os estudantes, na entrevista individual, apontavam suas angústias, conflitos, avanços e desafios no processo de construção do portfólio. A entrevista possibilitou ao pesquisador conhecer melhor como que cada membro do grupo se relacionava no

trabalho de construção do portfólio e como que se dava individualmente a construção da aprendizagem no uso deste método.

### **b) Grupo Focal (ANEXO 3)**

O grupo focal tinha como objetivo central promover o debate entre os estudantes, especialmente com relação aos aspectos divergentes, quanto ao processo de aprendizagem dados pela construção do portfólio, verificados nas entrevistas individuais, nos conflitos vistos na observação participante e, ainda, quanto à formação acadêmica e estudantil proporcionada pela universidade. O roteiro do grupo focal serviu como guia para as discussões em grupo.

Os grupos aconteciam no final do semestre, nas aulas práticas com a presença de 9 a 16 alunos, sem a participação da professora responsável pela disciplina, a fim de que os estudantes ficassem mais à vontade para as discussões e avaliações realizadas.

Define-se grupo focal (GF) como:

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações *acerca de um tema específico* (CRUZ NETO et al., 2002, p. 5).

A principal característica da técnica de Grupos Focais residia no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentassem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre o processo de aprendizagem dado pelo portfólio coletivo. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas foram de cunho essencialmente qualitativo.

No estudo proposto, utilizou-se o procedimento de manter os mesmos temas e substituir os participantes. De acordo com Cruz Neto e colaboradores (2002), para que a técnica de GF atinja pleno êxito, é necessário o desempenho de seis funções, distribuídas e organizadas em dois macromomentos: **(1) Mediador, Relator, Observador e Operador de Gravação**, exercidas durante a realização do Grupo e **(2) Transcritor de Fitas e Digitador**, que dizem respeito ao pós-grupo.

**Mediador:** Foi responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que entrevistou e interagiu com os participantes. A



qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada ao seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e, ou, arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião. Todos esses elementos foram observados pela pesquisadora responsável por essa função.

**Relator:** Sua atribuição foi anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Foi registrada também a linguagem não verbal dos participantes, como tons de voz, expressões faciais e gesticulação. O material produzido não foi a transcrição literal das falas – pois essa tarefa coube a outras funções –, mas, sim, um rol de posturas, ideias e pontos de vista que subsidiaram as análises posteriores.

**Observador:** Função que teve como objetivo analisar e avaliar o processo de condução do Grupo Focal, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o Mediador, Relator e Operador de Gravação. Suas anotações tiveram como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa; e (d) a forma como as funções de Mediador, Relator e Operador de Gravação foram exercidas.

**Operador de Gravação:** Função destinada à gravação integral – de acordo com o equipamento disponível – dos debates.

**Transcritor de fitas:** A transcrição foi a mais fiel possível, eximindo-se de interpretações, “limpezas de texto” ou “copidescagem” das falas. Todos os erros de linguagem, bem como as pausas nos diálogos, foram mantidos e assinalados para que a análise fosse a melhor possível.

**Digitador:** Sua atribuição foi a de transpor todos os dados, manuscritos ou não, sistematizados, codificados ou gravados para um programa de computador.

Neste estudo, os grupos focais foram realizados com a presença de colaboradores bem treinados, a partir da atuação nos grupos de pesquisa do Programa

de Inovação em Docência Universitária (PRODUS), que exerceram estas seis funções, uma vez que a proximidade, o estudo e o conhecimento do objeto de investigação são de fundamental importância para o bom desenvolvimento da técnica, da mesma maneira que a participação no processo de debate é vital para a interpretação das informações obtidas.

### **c) Observação participante**

O processo de observação participante seguiu algumas etapas essenciais, segundo proposta de Richardson (1999). Na primeira delas, foi realizada a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo, os estudantes de graduação dos cursos de Nutrição e Enfermagem dos anos 2011, 2012 e I semestre de 2013 que estavam matriculados na disciplina Políticas de Saúde. Nessa fase, foi necessário que o pesquisador fosse aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com os estudantes, um estudo. Diante disso, pode-se dizer que a verdadeira inserção implica tensão constante do pesquisador em razão do risco de identificação total com a problemática e o conflito de assegurar objetividade na coleta de dados.

A inserção é o processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com quem pretende trabalhar. Essa aproximação, que exige paciência e honestidade, foi a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa fosse de fato ser realizada de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

Já na segunda etapa, houve o esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade objeto de estudo. Como o estudo foi realizado no cenário da sala de aula, essa etapa foi operacionalizada com o auxílio de alguns elementos, observação da vida cotidiana escolar e formas de atividades desenvolvidas em sala de aula, nos momentos extraclasses das atividades dos grupos na construção do portfólio coletivo e na realização de entrevistas não diretas com as pessoas que podiam ajudar na compreensão da realidade. Os dados foram registrados imediatamente no *diário de campo*, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. O registro imediato foi realizado utilizando-se o recurso de filmagens e fotos.

Após a coleta dos dados, passou-se à terceira fase, que foi sistematizar e organizar os dados. A análise dos dados informou ao pesquisador a situação real do grupo e a percepção que este possui de seu estado.

### **4.3. Análise dos dados**

#### **4.3.1. Análise dos dados quantitativos**

As escalas de mensuração (escala de Likert) presentes no *Inventário de Análise da Qualidade* dos portfólios foram avaliadas, em termos de confiabilidade, por meio do Alfa de Cronbach e do Coeficiente de Kappa.

A confiabilidade interna do inventário e do questionário em relação aos constructos propostos, ou seja, se cada item tem relação com o conceito sobre o qual ele está inserido, foi verificada a partir do alfa de Cronbach, e valores do índice acima de 0,70 indicam bom constructo.

O Coeficiente de Kappa foi usado para testar a confiabilidade do Inventário a partir do cálculo da correlação entre as respostas dos avaliadores, determinando se os itens estão homogêneos mesmo quando tratados por observadores diferentes. Segundo Kotz e Johnson (1983), o coeficiente de Kappa pode ser definido como medida de associação usada para descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão). Na Classificação de Landis e Koch (1977), caracterizam-se diferentes faixas para os valores de Kappa, segundo o grau de concordância que eles sugerem. Assim, valores maiores que 0,75 representam excelente concordância. Valores abaixo de 0,40 representam baixa concordância e valores situados entre 0,40 e 0,75, concordância mediana.

Foi realizada uma análise descritiva a partir dos resultados gerados pelo *Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios* e, ainda, foi utilizado o teste t para verificar se existem diferenças significativas do nível de resposta dos anos de formação dos estudantes (2008 a 2012).

As análises quantitativas foram realizadas através do *software* SPSS 17.0 e Stata 11.0.

### 4.3.2. Análise dos dados qualitativos

A análise dos dados qualitativos foi realizada por meio dos métodos de *Análise de Conteúdo* (MINAYO, 1994; BARDIN, 2004) e da Teoria de Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003).

#### a) Análise de conteúdo

A operacionalização da *Análise de Conteúdo* foi realizada de acordo com as etapas descritas e propostas por Bardin (2010): (1) pré-análise, (2) exploração do material, (3) tratamento dos resultados; e (4) interpretação.

As 144 entrevistas, os nove grupos focais e os conteúdos presentes no diário de campo foram analisados a partir das seguintes fases:

Na primeira fase, a da *pré-análise*, foi organizado o material a ser analisado. Os dados foram ordenados após as transcrições das gravações, fazendo uma releitura do material e organizando os relatos. De acordo com os objetivos do estudo, foram definidos os trechos significativos para elaboração das categorias. Tal fase foi realizada com cada técnica proposta (entrevista, grupo focal, observação participante).

Na segunda fase de *exploração do material*, foram realizadas várias leituras do material, formando-se as categorias e incluindo as falas e mensagens em cada categoria. Foi elaborada uma planilha no Word com todas as perguntas ou grupo de perguntas de cada técnica e a partir delas, definidas as categorias encontradas e relevantes para o estudo. Foi criado um banco de falas ou discursos no Word, destacando-se aquelas que se adequavam aos objetivos do estudo. É importante ressaltar que o dado não existe por si só, sendo construído a partir de um questionamento sobre ele, com base em fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, foram estabelecidas as interrogações para identificar o que surgiu de importante. Com base nos aspectos relevantes dos textos, foram elaboradas as categorias específicas, determinando-se o conjunto das informações presentes na comunicação.

Na terceira fase de *tratamento dos resultados e interpretação*, foram desvendados os conteúdos subjacentes do que estava sendo manifesto pelos estudantes, o que realmente as falas e os conteúdos narraram, registrando-se as

impressões dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e avaliação dos dados pelo portfólio sob a luz das TRS. A triangulação das técnicas se deu neste momento, a fim de cruzar os dados e compreender o fenômeno social estudado.

## **b) Teoria das Representações Sociais (TRS)**

O termo Representação Social (RS) foi cunhado por Moscovici em 1961, em sua tese de doutorado. Para definir RS, Moscovici precisou de duas décadas de trabalho intelectual entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961; e a apresentação da teoria no livro *Social Cognition*, de 1984. Moscovici propôs-se a considerar as RS como um “fenômeno”, o que era, antes da década de 1960, visto como um “conceito”. A teoria das RS é uma teoria sobre a produção dos saberes social (REIS; BELLINI, 2011).

Conforme Jodelet (2001, p. 27), há quatro características fundamentais no ato de representar: – a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); – a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações) – a representação será apresentada como forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento; – qualificar esse saber do prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Nesse caminho apontado por Jodelet (2001), a teoria das RS vai tratar da produção dos saberes sociais, centrando-se na análise da construção e transformação do conhecimento social. Saber aqui se refere a qualquer saber produzido no cotidiano e que pertence ao mundo social.

Para compreender o fenômeno de algumas Representações Sociais, tem que se perguntar: Por que criamos essas representações? A resposta é que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar (MOSCOVICI, 2003). Moscovici considera que os universos consensuais são universos familiares, em que as pessoas querem ficar, pois não há conflito. Nesse universo, tudo o que é dito ou feito confirma as crenças e as interpretações adquiridas. Em geral, a dinâmica das

relações é uma dinâmica de familiarização em que os objetos, pessoas e acontecimentos são compreendidos previamente.

O não familiar são as ideias ou as ações que nos perturbam e nos causam tensão. Essa tensão entre o familiar e o não familiar é sempre estabelecida em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. No entanto, o que nos é incomum, não familiar, é assimilado e pode modificar nossas crenças. Esse é o processo de rerepresentar o novo (MOSCOVICI, 2003).

Para assimilar o não familiar, dois processos básicos podem ser identificados como geradores de RS, o processo de “ancoragem e objetivação”. A “ancoragem” é o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é, portanto, percebido como “ameaçador”. No momento em que podemos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, mesmo vagamente, podemos, então, representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2003).

Dessa soma de experiências e memórias comuns, extraímos as imagens, a linguagem e os gestos necessários para superar o conflito gerado pelo saber não familiar. Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem, de acordo com os seus tipos. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior (MOSCOVICI, 2003).

Assim, buscou-se neste estudo verificar dentro dessas perspectivas apontadas pelas RS de que forma os estudantes representam o processo de aprendizagem e avaliação propiciado pela construção do portfólio.

#### **4.4. Aspectos éticos**

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), REF. Número 135/2012/CEPH/05-12-28

(ANEXO 4), de acordo com a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, foi solicitado consentimento livre e esclarecido (ANEXO 5) dos indivíduos para participarem do estudo, garantindo-se a confidencialidade das informações e o seu anonimato.

## **5. ARTIGOS DE REVISÃO**

### **5.1. Portfólio reflexivo: contribuições para a construção conceitual de um método**

#### **5.1.1. Resumo**

O portfólio reflexivo tem sido cada vez mais utilizado como prática pedagógica ativa no processo de formação dos estudantes da área de Saúde. Apesar de suas diversas formas, tipos e enfoques, torna-se importante esclarecer algumas premissas teóricas que o conformam como um método. Assim, o objetivo deste estudo foi construir um conceito de portfólio reflexivo respaldado em constructos teóricos relevantes e atuais que demarquem elementos para a construção de uma prática pedagógica inovadora. Para isso, utilizaram-se três marcos de referência: o primeiro baseou-se na experiência e vivência dos autores na construção e orientação de portfólios, o segundo fundamentou-se na pesquisa conceitual por meio de uma criteriosa revisão bibliográfica, e o terceiro marco constituiu-se em uma análise documental dos portfólios construídos pelos estudantes de uma universidade brasileira. A partir de elementos teóricos e práticos, realizou-se intenso processo de discussão e reflexão, que subsidiou o conceito de portfólio construído pela equipe como um método didático de ensino-aprendizagem e avaliação. A formulação conceitual do portfólio reflexivo busca subsidiar os professores, as instituições de ensino em saúde e os estudantes ao trazer uma nova racionalidade na forma de se ensinar, aprender e avaliar.

**Palavras-chave:** Ensino, educação superior, aprendizagem, avaliação educacional.



### 5.1.2. Introdução

No mundo atual, os procedimentos didáticos tradicionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e diversidade das situações de ensino e aprendizagem que a sociedade do conhecimento estabelece. Muito se tem debatido sobre a necessidade premente de que se implementem transformações na educação de profissionais de saúde diante da inadequação das instituições formadoras em responder às demandas sociais. Nesse contexto, o processo de mudança no ensino e aprendizagem traz inúmeros desafios, entre os quais o rompimento com as formas cristalizadas e os modelos tradicionais de educação, fomentando-se a necessidade de formação de profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado retratada na relação entre humanos<sup>1,2,3</sup>.

É com essa perspectiva que o portfólio se insere como uma prática pedagógica transformadora de ensino, aprendizagem e avaliação no campo da saúde, reconhecida e validada como estratégia eficaz na formação profissional contemporânea<sup>2,4,5,6</sup>. No entanto, na práxis, verifica-se que existem muitas lacunas na compreensão e uso deste método, especialmente no que tange a suas bases conceituais e formas de utilização, acarretando, não raras vezes, no mau uso, o que pode levar ao estigma e preconceito por parte dos estudantes e docentes.

Destarte, este artigo tem como objetivo discutir sobre as propriedades e características do portfólio como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação, contribuindo para a ampliação do debate sobre os diferentes conceitos utilizados e seus usos no âmbito da saúde, possibilitando a construção de um conceito de portfólio reflexivo.

### 5.1.3. Métodos

Este estudo teve como pressuposto teórico o método proposto por Wallace e Adams (1993), apresentado por Lizarraga (2010)<sup>7</sup> (Figura 1). Este método propõe a estruturação do portfólio a partir de quatro etapas, conforme demonstrado a seguir: 1) **Reunir e organizar a informação sobre portfólio:** perguntar que informações se têm disponíveis na literatura científica sobre o tema, o que se deve buscar sobre a estruturação, conteúdo e formato, o que se compreende da informação sobre o

portfólio e quais questões se destacam; 2) **Identificar os objetivos do portfólio** (*em termos de conteúdos e premissas*): perguntar quais as metas, finalidades e conteúdos propostos pelos portfólios, por que é importante o exercício de determinada competência e o estudo sobre portfólio; 3) **Gerar novas ideias acerca do portfólio**: esclarecer por que são necessárias novas ideias e perguntar-se de que outra maneira poder-se-ia focar o tema, propondo-se, assim, um novo conceito de portfólio; 4) **Decidir que ideias podem ser mais relevantes para o estudo do portfólio**: definir quais características mais importantes devem ser destacadas e priorizadas na formulação e compreensão do conceito de portfólio no âmbito da saúde.

Este estudo foi construído a partir do marco de três pontos de referência. O primeiro baseia-se na própria experiência da autora deste trabalho na construção de portfólios tanto na posição de docentes universitários quanto na de pessoas que passaram pelo processo de construção de portfólios acadêmicos e profissionais, experiências/vivências estas imprescindíveis para a aquisição de competências docentes para uso deste método de ensino, aprendizagem e avaliação. O segundo marco refere-se à ampla revisão literária nas principais bases de dados em saúde (Medline, Lilacs, Scielo, Portal da Capes-Brasil), totalizando no final da seleção a análise detalhada de 57 artigos científicos na íntegra, complementados com a leitura de 12 livros das áreas de Educação e Ensino na Saúde. O terceiro marco refere-se à análise documental de 64 portfólios construídos coletivamente por 269 estudantes dos cursos da área da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na disciplina Políticas de Saúde, nos anos 2008, 2009, 2010 e 2011, visando à coleta de informações conceituais dos portfólios a partir do registro realizado pelos estudantes em contextos de práticas reais.

Os conceitos de portfólio presentes nos artigos, em livros e nos portfólios foram destacados pelas pesquisadoras em uma etapa de pré-análise. A seguir, os conceitos foram analisados ressaltando-se os núcleos de sentidos encontrados, os quais foram interpretados e reunidos em grau de importância e coerência com os objetivos propostos, tendo como referência as seguintes questões norteadoras do processo de reflexão: O que é?, De quê?, Para quê?, Para quem é dirigido?, O que permite? e Como?

A fim de atender às etapas estabelecidas, o artigo foi dividido didaticamente em duas etapas: na primeira, abordaram-se os *tipos de portfólios, seus conteúdos e premissas* – referentes aos diversos conceitos de portfólio encontrados na literatura

científica, aos objetivos e às finalidades, bem como às premissas que fundamentam esses conceitos, especialmente na área da Saúde (Etapas 1 e 2); e na segunda, fez-se o exercício de elaborar um “conceito”, destacando as características e ideias mais relevantes (Etapas 3 e 4) (Figura 1).

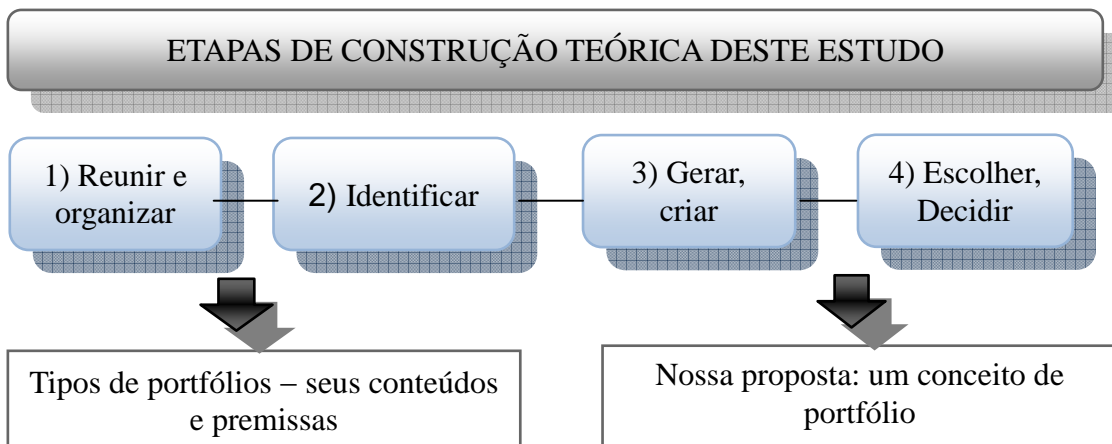


Figura 1 - Etapas de construção teórica do conceito de portfólio.

Fonte: Adaptado de WALACE; ADAMS, 1993, apresentado por LIZARRAGA, 2010.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (REF. Número 135/2012/CEPH/05-12-28), de acordo com a Resolução Nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi solicitado consentimento livre e esclarecido dos estudantes para participarem do estudo, garantindo-se a confidencialidade das informações e o anonimato dos atores.

#### 5.1.4. Resultados e discussão

##### 5.1.4.1. Tipos de portfólio, suas origens e seus conteúdos

A palavra portfólio deriva do verbo latino "portare" (transportar) e do substantivo "foglio" (folha), tendo origem do termo "portafoglio" (pasta onde se guardam folhas soltas)<sup>8</sup>. Sua concepção tem raízes no campo das artes (cinema, fotografia, *design*), referindo-se a uma pasta na qual os arquitetos, artistas e modelos

utilizavam para apresentar amostras de seus trabalhos e demonstração de suas capacidades e potenciais artísticos<sup>9</sup>.

Ao longo da história de sua criação e utilização, foram empregadas diversas nomenclaturas – que se diferenciam de acordo com sua finalidade e localizações geográficas. Entre as mais utilizadas, têm-se os **portafólios** (Canadá), **processo-fólios**, **diários de bordo** e **dossiês** (França). Possuem, ainda, as classificações de portfólio demonstrativo, portfólio de aprendizagem, portfólio de avaliação, os *e*-portfólios ou web-portfólios, devido à expansão dos meios informatizados, além dos portfólios coletivos construídos por equipes de estudantes<sup>2,8,10</sup>.

Não obstante, ao ser utilizado no âmbito educativo e posteriormente no ensino na área de Saúde, o conceito de portfólio sofreu profundas alterações e evoluções, saindo da proposta de um “compilado de documentos” para um instrumento de estímulo à crítica e à reflexão, transformando-se em potencial ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, Tekian e Yudkowsky (2009)<sup>8</sup> destacaram que o portfólio no campo da Saúde não é simplesmente uma coleção de amostras de trabalho ou um registro de atividades, pois o aspecto distintivo está no componente reflexivo, constituindo-se em oportunidade para o aluno de fornecer comentários sobre os itens incluídos e explicar seu significado para o leitor. Dessa forma, verifica-se que as metas e objetivos do portfólio na área da Saúde sofreram transformações ao ambicionar um instrumento que possui dinâmica favorável ao crescimento pessoal e profissional do estudante.

As classificações ou tipos mais utilizados no campo da Educação e Saúde são os portfólios de aprendizagem ou de formação, portfólios de avaliação e o portfólio multiuso<sup>5,8</sup>. O portfólio de formação ou aprendizagem inclui experiências, coleta e seleção de trabalhos sobre um tema contendo reflexões críticas sobre esse tema que podem ser revistas e discutidas com colegas e mentores, com a finalidade de formação, avaliação e *feedback*, enfatizado por Snadden e Thomas (1998 *apud* TARTWIK; DRIESSEN, 2009)<sup>5</sup> (que introduziram o termo “portfólio de aprendizagem”) não como mera coleção de eventos vistos ou experimentados, mas que contenha reflexões críticas sobre tais eventos e da própria aprendizagem que tem sido feita a partir desses eventos.

O *portfólio de avaliação* foi originalmente introduzido na Educação como instrumento que se assemelhava aos portfólios de arquitetos e artistas. Não é privado, mas necessita tornar-se público, como um portfólio demonstrativo e que apresenta o

melhor trabalho do aluno<sup>5</sup>, permitindo que ele demonstre aspectos de profissionalismo, como a capacidade para refletir e autoavaliar o seu próprio trabalho, e gerando um conhecimento profundo das características e critérios que o determinam<sup>11</sup>.

Já o *portfólio multiuso* é considerado instrumento que concilia aprendizagem e avaliação, possuindo as características de ambas as classificações. A possibilidade de o portfólio ser utilizado com instrumento multiuso é uma questão controversa na literatura, especialmente tratando-se de portfólio utilizado tanto para a reflexão quanto para a avaliação. Um argumento contra essa dupla função, apresentado por Tartwik e Driessen (2009)<sup>5</sup>, é que a avaliação pode comprometer a qualidade da reflexão, prejudicando a eficácia do portfólio para fins de tutoria. Assim, os estudantes podem mostrar-se relutantes em expor seus esforços menos sucedidos ou seus pontos fracos em uma situação de avaliação. Entretanto, eles destacam que os alunos tendem a levar as atividades e a própria construção do portfólio menos a sério quando não são avaliados, portanto a avaliação surte como recompensa pelo tempo e energia gastos na elaboração do portfólio.

A utilização e escolha do tipo e da classificação dos portfólios dependem, portanto, da finalidade do uso deste instrumento. Klenowski (2007)<sup>12</sup> enfatizou que não existe um portfólio particular, mas vários tipos de portfólios que se adequam às necessidades educativas de cada professor.

Salienta-se que a eficácia do portfólio depende de duas questões importantes: primeiramente, destaca-se a construção de sua estrutura que deve ser clara (com critérios e pautas a seguir), dinâmica e flexível, capaz de levar o estudante a um desenvolvimento próprio e único (PEARSON; HEYWWOD, 2004)<sup>13</sup>. Em segundo lugar, ressaltam-se a compreensão conceitual e a natureza do portfólio, necessitando pontuar e esclarecer conceitos e premissas que formulam a ideia deste. Assim, a falta de entendimento de sua natureza e avaliação pode comprometer seu êxito, bem como o contexto em que se utilizam os portfólios, pode distorcer seu processo e os benefícios associados<sup>12</sup>.

A fim de garantir a construção de uma estrutura clara com critérios e pautas bem definidas, Lizarraga (2010)<sup>7</sup>, complementado por Cotta et al. (2011)<sup>2</sup>, apontou que a construção do portfólio apresenta três fases: *o planejamento (antes da atividade)*, em que o estudante pensa, escolhe e expressa os objetivos, as competências, os conteúdos e as estratégias de aprendizagem, os conteúdos de

avaliação, a ordem e os tempos das atividades juntamente com o professor; *o monitoramento (durante a atividade)*, onde cuidadosamente se analisam os documentos e textos, o cumprimento dos prazos e a superação das dificuldades e *a avaliação (continua e longitudinal)*, onde se avaliam os resultados, o cumprimento das atividades, a evolução do pensamento crítico e reflexivo e o comprometimento e corresponsabilização dos estudantes com a proposta e metas estabelecidas e pactuadas. Cada fase deve se adaptar à natureza do portfólio, seguindo seus objetivos e delineando as propostas de forma que sua estrutura seja compreensível (Quadro 1).

Quadro 1 - Apontamentos importantes para a eficácia na utilização do portfólio

**Apontamentos importantes**

Qual o portfólio ideal?

- Apesar da diversidade de nomenclaturas e classificações encontradas sobre o portfólio, o mais importante é a finalidade de utilização deste instrumento em sua área.
- O portfólio certo é o apto para a sua finalidade.
- Os objetivos e metas a serem alcançados e o processo de avaliação devem estar claros e pactuados com os estudantes de forma transparente.
- O desenho/estrutura do portfólio – as partes que o compõem devem ser definidas *a priori*, dependendo dos objetivos que se querem alcançar.
- Precisa ser construído a partir de estrutura clara, dinâmica, processual e flexível.
- A compreensão do conceito, da natureza e do propósito do portfólio por parte dos sujeitos envolvidos no processo de construção e avaliação deste é primordial para sua eficácia.

**5.1.4.2. As premissas**

*O PORTFÓLIO COMO UM CONJUNTO DE EVIDÊNCIAS*

A evidência é caracterizada como algo que fornece provas para a tomada de decisão, incluindo resultados de pesquisas, bem como o consenso de especialistas reconhecidos; dentro de uma organização devem ser incluídos fatos ou dados oriundos do trabalho desenvolvido<sup>14</sup>. A prática baseada em evidências é uma abordagem que envolve a definição de um problema, a busca e avaliação crítica das

evidências disponíveis, a implementação das evidências na prática e a avaliação dos resultados.

Destarte, o portfólio, defendido como ferramenta de avaliação, mostra-se capaz de demonstrar a competência profissional, oferecendo evidências de uma variedade de fontes: a prática, a literatura, os estudos e pesquisas realizados<sup>15,16</sup>. Assim, o portfólio baseado em evidências é definido como o uso consciencioso, explícito e criterioso de informações derivadas de teorias e pesquisas para a tomada de decisão. Essa abordagem requer o aprendizado de novas habilidades para o uso de diferentes processos na tomada de decisão. Essas habilidades incluem a aplicação formal das regras da evidência quando se procede à avaliação da literatura. Assim, a prática baseada em evidências combina a pesquisa com a experiência do estudante para a tomada de decisão sobre um problema específico.

### *O PORTFÓLIO COMO IMPORTANTE MÉTODO POTENCIAL NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS*

Para efeitos deste estudo, entende-se por competência a capacidade para utilizar conhecimentos, destrezas, atitudes, valores e habilidades pessoais, sociais e, ou, metodológicas, que capacitarão um indivíduo para a resolução de problemas ou a intervenção em determinado assunto, em situações de estudo ou de trabalho e no desenvolvimento acadêmico, profissional, social e, ou, pessoal<sup>7,17;18; 19</sup>. Nela se convergem tanto os conhecimentos necessários que devem estar presentes para fundamentar e dar sentido à ação, como destrezas, habilidades (intelectuais, manuais, sociais etc.), atitudes e valores, que colaboram com a correta execução de uma ação, no contexto em que se adquire ou se desenvolve.

Inserir a aprendizagem baseada em competências no bojo do espaço conceitual do portfólio foi um grande avanço no campo educativo, especialmente para o ensino na área da Saúde. Compreende preencher lacunas de um ensino que deixou de atender às demandas educacionais na formação de estudantes diante das mudanças vivenciadas pela sociedade, além de apresentar critérios que incluem conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando no centro da ação educativa os estudantes e o processo de aprendizagem. Isso significa falar de uma nova educação – por competências, formativas, centradas no aprendizado e em cenários mutantes e abertos<sup>8,17,19</sup>.

## *O PORTFÓLIO E SEU CARÁTER REFLEXIVO*

Um dos aspectos mais importantes que o portfólio pode oferecer como inovação do processo de aprendizagem é o seu caráter reflexivo. De acordo com Lyons (1998)<sup>20</sup>, cujos estudos se fundamentam nos trabalhos de Dewey (1933)<sup>21</sup>, o pensamento reflexivo implica “primeiro em um estado de dúvida, perplexidade, dificuldade mental, a partir do qual se origina o pensamento; e, em segundo lugar, um ato de busca, investigação, questionamento, para encontrar o material que resolverá sua dúvida, apartando a incerteza” (LYONS, 1998, p. 106)<sup>20</sup>. Somado a isso, tem-se a perspectiva de Shön (2000)<sup>22</sup>, o qual ressalta que o pensamento reflexivo está envolto da ação e a prática reflexiva converte o pensamento em ação ordenando todo o conhecimento prévio para uma situação particular da prática.

Snyder et al. (1998)<sup>23</sup> indicaram que a reflexão é essencial no processo de construção do portfólio, posto que este último tem como requisito documentar a inter-relação entre o pensamento e a prática. Os estudantes elegem suas evidências, refletem sobre elas e suas experiências ao longo de sua preparação profissional, envolvendo-se de modo consciente com seu próprio crescimento.

Perrenoud (2002)<sup>30</sup> considerou a orientação para a prática reflexiva uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade, com o intuito de desenvolver o saber analisar, sendo necessário construir saberes didáticos e transversais ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade, o que é possibilitado pela construção do portfólio como instrumento de ensino-aprendizagem.

### **5.1.4.3. Exercício de construção de um conceito de portfólio**

Diante das diversas possibilidades conceituais e tendo como referência as leituras realizadas e a práxis docente e discente de construção de portfólios, propõe-se elaborar um conceito ampliado de portfólio (Quadro 2) que concilie o conhecimento técnico-científico com uma postura crítica e reflexiva sobre a práxis, a realidade e a existência do mundo onde os sujeitos vivem e trabalham.



## Quadro 2 - Proposta conceitual do portfólio reflexivo

*O portfólio é um método didático de ensino, aprendizagem e avaliação ativo e inovador que se propõe a estimular a construção do conhecimento de forma autônoma, criativa e responsável, representando um processo permanente e contínuo do saber. Possibilita uma aprendizagem significativa e uma avaliação formativa e processual. Sua estrutura deve constituir-se de apartados claros e flexíveis, de forma a permitir o exercício de competências, capazes de estimular a autonomia, o espírito crítico, reflexivo e cidadão dos sujeitos em formação. Deve ser desenhado de forma pactuada e em parceria entre professor-estudante e entre estudante-estudante, permitindo um trabalho colaborativo, à medida que instiga a investigação ativa e questionadora de evidências que estimulem a produção do conhecimento, o exercício das habilidades e o desenvolvimento de atitudes (competências), desde distintas perspectivas e visões de mundo. Deve potencializar a tomada de decisões e abrir caminhos para a busca de alternativas à solução dos problemas presentes nas condições reais em que as pessoas vivem e trabalham, ou seja, nos cenários nos quais a vida transcorre.*

Para fins didáticos, a seguir serão apresentadas as principais características e fundamentações teóricas e práticas presentes no conceito de portfólio, tendo como referência as seguintes questões norteadoras do processo de reflexão: O que é?, De quê?, Para quê?, Para quem é dirigido?, O que permite? e Como?

### 5.1.4.3.1. O que é?

Nos conceitos de portfólio estudados são comuns, em sua definição, as palavras – instrumento, ferramenta, estratégia e método. Cada uma dessas palavras define o uso educacional do portfólio presente nas diversas áreas do ensino na Saúde.

Pensar o portfólio como instrumento, ferramenta, estratégia e, ou, método nos remete a concepções e usos ao mesmo tempo distintos e complementares. Assim, pensar o portfólio como *instrumento/ferramenta* nos remete à sua utilidade. Por exemplo, um instrumento cirúrgico, ou ferramenta de corte, geralmente é utilizado para cortar, amolar, apertar e afrouxar e possui como objetivo final a construção,

reparação ou reconstrução de determinado objeto. Se o objeto central do portfólio é a promoção do saber, do conhecimento, pensar o portfólio como instrumento pode estar associado à cortar – eliminação de equívocos conceituais; amolar, afrouxar – aparar arestas de relacionamentos e conhecimentos, resultando como objetivos finais construir e reconstruir saberes.

Pensar, no entanto, o portfólio como *estratégia* nos remete a definição, de Maximiano (2006, p. 329)<sup>24</sup>, como “a seleção dos meios para realizar objetivos”. A palavra estratégia foi herdada dos gregos e diz respeito ao cargo e, ou, à dignidade de ministro da guerra que possuía *a arte de se fazer a guerra*. Segundo Tavares (1991)<sup>25</sup>, a estratégia pode ser considerada como esquema ou concepção delineada para alcançar objetivos definidos, o que no processo de construção dos portfólios pode representar os esquemas delineados para alcançar o saber e o conhecimento. Diferentemente do instrumento, que já possui função determinada, a estratégia apresenta-se como um caminho a ser percorrido, proposta essa interessante quando se pensa no portfólio, à medida que ele não é instrumento pronto, mas sim a ser construído e elaborado pelo estudante ou pelo grupo.

Já o *método* significa, na sua acepção originária, um caminho a ser seguido – do grego *meta* = atrás, em seguida, através e *hodós* = caminho –, referindo-se, por conseguinte, ao passo que deverão ser dados para atingir um lugar ou um fim<sup>26</sup>. Recorrer ao sentido etimológico de método torna-se bastante pertinente ao considerar o saber e o conhecimento com esse fim. Dessa forma, como em estratégia a ideia do caminho a ser percorrido traz uma perspectiva interessante para o portfólio, visto que ele é uma proposta processual, vai acontecendo, sendo construído de forma contínua e longitudinal, visando tanto à construção quanto à transformação do saber, do conhecimento, que é também construído e reconstruído em cada etapa de sua elaboração. O método constitui-se numa forma de criar e construir o saber, percorrendo um caminho novo diferente, mas ao mesmo tempo seguro, que impõe certo rigor para que se alcance a meta desejada.

#### **5.1.4.3.2. De quê?**

Pensar o portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação nos remete à sua classificação como um método multiuso. O processo de ensino e

aprendizagem é complementar, sendo, portando, dotado de identidades. Segundo Marcondes e Gonçalves (1998)<sup>27</sup>, é necessário que se entenda bem cada uma das duas partes desse processo: o ensino e a aprendizagem, e somente assim é possível compreender essa integração, transformando-os em um só processo. Ensino refere-se a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer, saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir – todas essas ações relacionadas ao professor, que aparece como agente principal desse processo. Por sua vez, aprender traz à tona as ideias de buscar informações, rever as próprias experiências, adquirir competências, adaptar-se às mudanças da própria sociedade, descobrir significado nos fatos, nos seres, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos<sup>19</sup>. O aprender, portanto, coloca o estudante no centro do processo, como intérprete ativo responsável pela construção de seu próprio conhecimento.

Segundo Freire (1996)<sup>28</sup>, ensinar inexiste sem aprender. Foi socialmente aprendendo que ao longo do tempo homens e mulheres perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Destarte, o processo de construção do portfólio aponta para as mudanças na forma de se entender e praticar o ensino e a aprendizagem. Epistemologicamente, o portfólio representa a mudança de uma visão estática e passiva da transmissão do conhecimento para uma visão mais ativa em sua construção, como um processo interativo e orgânico de reorganização e reestruturação pelo próprio estudante<sup>12</sup>.

A aprendizagem significativa torna-se, assim, um objetivo primordial do portfólio. A aprendizagem torna-se significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do sujeito e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio e se opõe, portanto, ao aprendizado mecânico, repetitivo, compreendendo a aquisição de novos significados<sup>12</sup>.

Na dimensão da avaliação, pode-se caracterizar o uso do portfólio com a possibilidade de realizar três aspectos da avaliação: formativa, somativa e processual. Mitre et al. (2008)<sup>26</sup> destacaram que a avaliação precisa ser, antes de tudo, processual e formativa para inclusão, autonomia, diálogo e reflexões coletivas, na busca de respostas e caminhos para os problemas detectados. Não deve punir nem estigmatizar, mas oferecer diretrizes para tomar decisões e definir prioridades.

A avaliação formativa pretende atuar como reguladora da atividade de ensino. Está atenta ao ritmo, ao método de ensino, às estratégias. Foca as informações mais precisas sobre o processo de aprendizagem do educando. A

avaliação somativa ou acumulativa tem a intenção de verificar as aquisições ao final de um período<sup>9</sup>, e a avaliação processual decorre de uma avaliação ao longo do processo de aprender e está centrada no diálogo (professor-estudante), com avaliações periódicas das atividades promovidas.

O portfólio, portanto, visa a uma prática avaliativa que atenda não a um fim, mas ao processo de aprendizagem. Conforme Shön (2000)<sup>22</sup>, a avaliação deve estar a serviço da ação em processo, alimentando e reorientando o caminho percorrido pelo estudante no processo de aprendizagem. Nesse caso, não há avaliação, mas um conjunto de avaliações que sinalizam o caminho percorrido pelo estudante no seu processo de aprender<sup>9</sup>.

#### **5.1.4.3.3. Para quem?**

Freire (1996)<sup>28</sup> elegeu um dos saberes indispensáveis na formação educadora, em que o estudante deve, desde o início de sua experiência formadora, assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção.

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, desconstruindo a atitude de mero receptor de conteúdos, buscando conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico e reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil<sup>2,3,26</sup>.

Nessa perspectiva, o portfólio encerra em si a grande finalidade de possibilitar ao estudante a tomada de decisões diante dos diversos desafios e problemas encontrados nos estudos e temas trabalhados e formulados coletivamente. Para tomar decisões, o estudante não pode assumir papel passivo, de expectador, mas, sim, de sujeito que age. Alarcão (2001, p. 46)<sup>28</sup> descreveu a pessoa como um sujeito que toma decisões:

Capaz de autorregular-se, a partir de sua capacidade de autoestima e de autocontrole, o que pressupõe não apenas conhecimentos

abstratos ao nível cognitivo e metacognitivo, mas, sobretudo, competências básicas e específicas cognitivas, afetivas, atitudinais, decisórias, em que a consciência emocional e o sentimento de si assumem uma importância primordial.

Nessa perspectiva, o portfólio deve assumir também sua função como prática pedagógica que constrói autonomia no sujeito em formação. Como metodologia ativa de ensino-aprendizagem, está alicerçado em um princípio teórico significativo: a autonomia. Assim, é compromisso da educação contemporânea preparar o discente para autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação.

Dessa forma, o portfólio surge como método favorável à formação desse sujeito, sendo necessário, segundo Perrenoud (2002)<sup>30</sup>, que se criem ambientes de partilha de contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage aos diferentes cenários de aprendizagem, bem como à possibilidade de os estudantes trabalharem seus medos e suas emoções, em que seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Isso pressupõe que o estudante assuma a função de ator de sua formação e aceite formas de envolvimento, de incerteza, de risco e de complexidade.

#### **5.1.4.3.4. O que permite?**

Uma educação centrada em competências está focada em aprendizagens necessárias e substanciais para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto profissional<sup>7</sup>. A competência supõe a interação entre seus três componentes essenciais, a saber: um conjunto de capacidades (habilidades); um conjunto de conhecimentos gerais procedentes de disciplinas científicas; e atitudes apropriadas para o desempenho de uma função<sup>2</sup>.

A construção dos portfólios do tipo coletivos visa ao desenvolvimento das cinco competências descritas por Fallows e Steven (2000)<sup>31</sup> e complementadas por Cotta et al. (2011)<sup>2</sup>: habilidade de comunicação em geral; gestão da informação: busca, seleção, análises e avaliação da informação procedente de diversas fontes; habilidades para utilização de novas tecnologias; trabalho em equipe, ética, reconhecimento da diversidade, exercício da alteridade, resiliência, compaixão,

solidariedade, paciência e escuta qualificada; e competências pessoais, como gestão do tempo, responsabilidade, planejamento.

Há que se destacarem ainda as duas competências que assumem importância fundamental no processo de construção de portfólios: o exercício do pensamento crítico e reflexivo. A *reflexão* deve ser entendida como um processo em que os sujeitos extraem o sentido de dada situação, não se apoiando, particularmente, em pontos de vista objetivos ou técnicos, mas mantendo um diálogo reflexivo, aberto, amplo consigo mesmo a respeito de determinada situação. É, portanto, uma característica que diferencia o portfólio de ensino, aprendizagem e avaliação de outras classificações e tipologias<sup>30</sup>.

No processo de construção do portfólio, o pensamento reflexivo é estimulado à medida que o estudante cria consciência daquilo que se pensa sobre o que ele faz e se envolve, procurando soluções lógicas e racionais para os problemas encontrados nas atividades acadêmicas, envolvendo intuição, emoção, autorreflexão e interação. Segundo Alarcão (1996, p. 182)<sup>32</sup>:

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar-me e abrir-me ao pensamento e a experiência dos outros, para no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero minha práxis...

Friederich et al. (2010)<sup>33</sup> consideraram o portfólio como instrumento de desenvolvimento da capacidade de reflexão, já que constitui conjunto coerente de documentação, refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, oferecendo oportunidade de pensar sobre as mudanças.

O *pensamento crítico*, por sua vez, implica que o sujeito seja capaz de expressar uma opinião particular sobre determinado assunto, fato, situação e informação que receba, supõe identificar pontos de vista diferentes, a partir da elaboração de argumentos que sustentam seu posicionamento. É necessária a análise das situações e problemas para obter uma visão ampla do fenômeno a estudar, gerando juízo pessoal<sup>19</sup>. Nessa perspectiva, o portfólio apresenta-se como inegável fonte de conhecimento à medida que fomenta o pensamento crítico.

Destarte, a reflexão e a crítica estão entrelaçadas. O pensamento crítico resulta necessariamente de um processo de reflexão, especialmente como ponto de

partida à flexibilidade como necessidade de contrastar, enriquecer, aceitar e integrar novas dimensões, de forma que possa assumir uma mudança de perspectiva<sup>34</sup>.

#### **5.1.4.3.5. Como? De que forma?**

Tendo como referência que a organização do portfólio constitui ponto-chave para que o estudante se oriente e compreenda o processo de construção deste, destaca-se que o objetivo central é oferecer um método que oriente a construção do portfólio de forma clara, compreensível, dinâmica e flexível. O estudante precisa de todas as orientações norteadoras sobre a construção e elaboração do portfólio, a fim de despertar neste o interesse pelo conteúdo, pela tarefa proposta e pelos requisitos da avaliação. Coll (2004)<sup>35</sup> destacou que, para que o estudante sinta interesse, é preciso saber o que se pretende e deixar claro que isso preenche alguma necessidade de saber, realizar, informar, aprofundar: “se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa, a compreensão daquilo que implica a tarefa e as suas próprias necessidades muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade” (p. 35)<sup>35</sup>.

#### **5.1.4.3.6. Para quê?**

A sociedade em que vivemos e para as quais estamos a caminho, de forma cada vez mais veloz, faz um apelo por pessoas, cidadãos e organizações mais reflexivos e resilientes. Essa realidade é consequência do próprio desenvolvimento humano e implica formação profissional que considere seriamente tais aspectos para poder estar à altura da sua verdadeira missão<sup>31</sup>.

Destarte, as instituições de ensino superior devem estar comprometidas com as necessidades da sociedade, especialmente no que tange ao campo de ensino na área de Saúde, tratando particularmente da defesa da saúde como um direito<sup>36</sup>. Essa visão da realidade social pressupõe que a formação de cidadãos se dê à luz de uma nova racionalidade. Os cidadãos devem ser preparados para dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na sociedade emergente, especialmente quando se retrata dos complexos e

desafiadores problemas na área da Saúde. Urge a ideia de que o desenvolvimento de capacidades, no sentido de tornar as pessoas e as organizações mais reflexivas, competentes e eficazes, é incontornável na formação do novo cidadão<sup>31</sup>.

É nesse contexto que o portfólio se insere, ao permitir o desenvolvimento de competências como tomar decisões, saber trabalhar em equipes multiprofissionais, interdisciplinares e transdisciplinares, saber comunicar-se, além de estar em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo, fortalecendo a autonomia do aprendiz, emergindo-se como potencial mecanismo na formação de um novo estudante, de um novo cidadão.

O impacto de uma formação reflexiva, proporcionada pelo portfólio, pode ser considerado, segundo Perrenoud (2002)<sup>30</sup>, quando este autor destaca a importância da consolidação de uma prática reflexiva, em que o estudante não se limita mais ao que aprendeu nem ao que descobriu, e ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento. Pensado dessa forma, o portfólio traz em si o potencial de preparar o estudante para atuar na realidade de uma sociedade em constante transformação, ao criar alternativas e estratégias de interação do sujeito consigo, com o outro e com o meio, de forma a se sentir parte responsável da construção do mundo onde habita.

#### **5.1.5. Considerações finais**

Apresentar uma prática pedagógica inovadora em um contexto de vida tradicional é dar passos firmes na busca de transformações no processo de formação universitário. Nesse contexto, destaca-se o potencial papel transformador do portfólio, desde que pensado e estruturado de forma a instigar o processo crítico e reflexivo dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste artigo, são apresentadas propostas direcionadas à construção de um método potencialmente inovador, levantando elementos-chave para a formação de cidadãos à luz de uma nova racionalidade de ensino que busca a formação de um pensamento crítico-reflexivo. Os estudantes-cidadãos devem ser preparados para dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios presentes na sociedade.



### 5.1.6. Contribuições individuais

GD Costa trabalhou na concepção, metodologia e redação, enquanto RMM Cotta, na concepção, orientação, avaliação e redação final.

### 5.1.7. Agradecimentos e Fontes de financiamento

Este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Processo N<sup>o</sup>. 23038.009788/2010-78, AUX-PE-Pró-Ensino Saúde 2034/2010; é parte do projeto de tese: Avaliação e validação do portfólio coletivo crítico-reflexivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências.

### 5.1.8. Referências

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

1. COTTA R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, p. 415-421, 2011.
2. COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2012. Disponível em: <[http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=11538&var=1](http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=11538&var=1)>. Acesso em: 24 mar. 2012.
3. DRIESSEN, E. et al. The use of qualitative research criteria for portfólio assessment as an alternative to reliability evaluation a case study. **Medical education**, n. 39, p. 214-220, 2005.
4. GRANT, A. J.; VERMUNT, J. D.; KINNERSLEY, P. Houston. Exploring students' perception on the use of significant event analysis, as part of a portfólio

- assessment process in general practice, as a tool for learning how to use reflection in learning. **BMC Medical Education**, v. 7, p. 1-8, 2007.
5. McMULLAN, M. Using portfólios for clinical practice learning and assessment: the pre-registration nursing student's perspective. **Nurse Education Today**, v. 28, p. 873-879, 2008.
  6. ROSS, S.; MACLACHLAN, A.; CLELAND, J. Students' attitudes towards the introduction of a Personal and Professional Development portfólio: potential barriers and facilitators. **BMC Medical Education**, v. 9, p. 1-6, 2009.
  7. ELLIS, J. S. et al. Tutor perceptions of the use of a reflective portfólio within a pastoral tutor system to facilitate undergraduate personal development planning. **Eur. J. Dent Educ.**, v. 10, p. 217-225, 2006.
  8. PINCOMBE, J. et al. Eportfólio in midwifery practice: "the way of the future". **Women and Birth**, v. 23, p. 94-102, 2010.
  9. MILLER, P. A.; TUEKAN, R. The feasibility and acceptability of using a portfólio to assess professional competence. **Physiotherapy Canada**, v. 63, p. 79-85.
  10. COFFEY, A. The clinical learning portfólio: a practice development experience in gerontological nursing. **Internacional Journal of Older People Nursing**, v. 14, p. 75-83, 2005.
  11. LOPEZ-FERNANDEZ, O.; RODRIGUEZ-ILLERA, J. Investigating university student's adaptation to a digital learner course portfólio. **Computers & Education**, v. 52, p. 608-616, 2009.
  12. DRIESSEN, E.; TARTWIJK, J. V.; VLEUTEN, C. V. D.; WASS, V. Portfólios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. **Medical education**, v. 41, p. 1224-1233, 2007.
  13. DOLAN, G.; FAIRBAIRN, G.; HARRIS, S. Is our student portfólio valued? **Nurse Education Today**, v. 24, p. 4-13, 2004.
  14. DYSTHE, O.; ENGELSEN, K. S.; LIMA, I. Variations in higher education portfólio assessment: discussion of quality issues based on a survey in Norway across institutions and disciplines. **Assessing Writing**, v. 12, p. 129-148, 2007.
  15. LONKA, K. et al. Portfólios as a learning tool in obstetrics and gynaecology undergraduate training. **Medical Education**, v. 35, p. 1125-1130, 2001.

16. SKARABAL, M. Z. et al. Portfólio use and practices in US Colleges and Schools of pharmacy. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 76, p. 1-8, 2012.
17. MURPHY, J. E.; AIREY, T. C.; BISSO, A. M.; SLACK, M. K. Student evaluations of the portfólio process. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 75, p. 1-7, 2011.
18. KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios**: para el aprendizaje y la evaluación. Madri: Narcea S.A. de Ediciones, 2007.
19. DUQUE, G. et al. Learning while evaluating: the use of an electronic evaluation portfólio in a geriatric medicine clerkship. **BMC Medical Education**, v. 6, p. 1-7, 2006.
20. SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Interface**, v. 14, p. 943-53, 2010.
21. SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo** – Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed., 2000. 265 p.
22. PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
23. TIMMINS, F.; DUNNE, P. J. Na exploration of the current use and benefit of nursing student portfólios. **Nurse Education Today**, v. 29, p. 330-341, 2009.
24. REES, C.; SHEARD, C. Undergraduate medical student's views about a reflective portfólio assessment of their communication skill learning. **Medical education**, v. 38, p. 125-128, 2004.
25. TOMPKINS, M.; PAQUETE-FRENETE, D. Learning portfólio models in health regulatory colleges of Ontario, Canada. **Journal of Continuing Education in the Health**, v. 30, p. 58-64, 2010.
26. Mc KENNA, V.; CONNOLY, C.; HODGINS, M. Usefulness of a competency-based reflective portfólio for student learning on a Masters Health Promotion Programme. **Health Education Journal**, v. 70, p. 170-175, 2010.
27. FRIEDRICH, D. B. C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, p. 1-8, 2010.
28. SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 562-570, 2009.

29. SHÖN CHUN, R. Y.; BAHIA, M. M. O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. **Re. CEFAC**, s. n., 2009.
30. TOCHEL, C. et al. The effectiveness of portfólio for post-graduate assessment and education: BEME Guide n 12. **Medical Teacher**, v. 31, p. 299-318, 2009.
31. RICKARDS, W. H. et al. Learning, Reflection, and Electronic portfólios: stepping toward and assessment practice. **The Journal Gen Educ.**, v. 57, p. 32-49, 2008.
32. TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide n 45. **Medical Teacher**, v. 31, p. 790-801, 2009.
33. SALTMAN, D. C.; TAVABIE, A.; KIDD, M. R. The use of reflective and reasoned portfólios by doctors. **Journal of Evaluation in Clinical Practice**, v. 18, p. 182-185, 2012.
34. GORDON, F. Assessing students' personal and professional development using portfólios and interviews. **Medical Education**, v. 37, p. 335-340, 2003.
35. MARIN, M. J. S. et al. O uso do portfólio reflexivo no curso de medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 191-192, 2010.

## 5.2. Evidências das condições de sucesso do portfólio reflexivo

### 5.2.1. Resumo

**Contexto:** o portfólio reflexivo é reconhecido como um potencial método de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da aprendizagem significativa e tem sido utilizado como elemento (re)estruturador na formação profissional.

**Objetivo:** este estudo visou apresentar e discutir criticamente os elementos condicionantes do sucesso na construção do portfólio reflexivo.

**Métodos:** estudo de natureza bibliográfica, construído a partir de um protocolo desenvolvido especificamente para conduzir de forma sistematizada a revisão. A pesquisa centrou-se nas principais bases de dados nacionais e internacionais, no período de 1970 a 2013. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, selecionaram-se 34 artigos dos 2.896 encontrados. Realizou-se uma análise crítica dos artigos, buscando a presença dos elementos de sucesso e distribuindo-os entre os critérios de capacitação e treinamento, estrutura e orientação, experiências e materiais relevantes e avaliação.

**Resultados:** os resultados apontaram para um número maior de elementos no critério de avaliação, destacando-se o *feedback*, em que devem ser considerados os seguintes aspectos: retorno de qualidade, frequência e preparo dos tutores. A capacitação para a construção do portfólio se apresenta como dimensão fundamental na eficácia deste, à medida que funciona como chave do processo para adesão do estudante, entretanto esse critério foi o que menos apareceu nos estudos. Já as experiências e materiais relevantes apontaram aspectos da prática reflexiva que merecem destaque, especialmente quanto à preparação do tutor para acompanhar os estudantes nesse processo. Quanto à estrutura, vários modelos de aprendizagem foram apresentados, ressaltando-se o apoio na organização e processo de escolhas das evidências e da reflexão.

**Conclusão:** o sucesso do portfólio depende de condições propícias e integradas capazes de promover nos agentes da prática educativa (estudantes e tutores) uma atitude de aprendizagem diferenciada e significativa.

**Palavras-chave:** Portfólio, Ensino na saúde, Educação médica.

### **5.2.2. Introdução**

O portfólio reflexivo é reconhecido como um potencial método de ensino, aprendizagem e avaliação e tem sido utilizado como elemento (re)estruturador da formação de profissionais da saúde em todo o mundo. Destaca-se, enquanto processo pedagógico que auxilia os educandos a se transformarem em pessoas ativas, em investigadores críticos abertos ao diálogo e ao novo, possibilitando o resgate da autonomia dos estudantes, do exercício do senso crítico, reflexivo e criativo, da discussão de problemas complexos e do desenho de suas soluções, colocando o estudante como protagonista da construção do seu saber<sup>1,2,3</sup>.

Como apontaram Driessen et al. (2005)<sup>4</sup> e Cotta et al. (2011, 2012 e 2013)<sup>1,2,3</sup>, o portfólio por si só não garante, no entanto, todas as qualidades por ele apontadas, especialmente em se tratando do processo reflexivo. Portanto, é necessária a criação de condições propícias para a construção desse instrumento que possibilite o fomento do pensamento reflexivo. Após três décadas de utilização deste instrumento na Educação Médica e na formação de outros profissionais de Saúde, cabe nos perguntar de que forma essa estratégia tem sido utilizada e quais os elementos condicionantes do sucesso dessa implementação nos diversos cursos da Saúde e nos diversos contextos apresentados.

Assim, este estudo objetivou apresentar e discutir criticamente os elementos condicionantes do sucesso na construção do portfólio reflexivo.

### **5.2.3. Métodos**

#### **5.2.3.1. Fonte de dados**

Este estudo, de natureza bibliográfica, surgiu a partir de um protocolo desenvolvido especificamente para conduzir de forma sistematizada a revisão. A pesquisa centrou-se nas principais bases de dados nacionais e internacionais (Pubmed, LILACS, MEDLINE, BVS, portal da CAPES, ERIC, PsychInfo) no período de 1970 a 2013, a partir dos descritores apresentados na Figura 1, em inglês e em seus semelhantes em português.

### **5.2.3.2. Seleção dos estudos**

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos a partir dos objetivos propostos na elaboração do artigo. Esses critérios foram:

- Utilização de portfólios no ensino superior (graduação e pós-graduação) na área da Saúde.
- Artigos que apresentassem as experiências destacando os aspectos de sucesso e insucesso na utilização do portfólio.
- Artigos que apresentassem rigor e clareza metodológica.
- Artigos que apresentassem o processo de avaliação dos portfólios pelos estudantes e, ou, pelos professores.

Os critérios de exclusão foram:

- Artigos que apresentassem somente modelos e experiências de portfólio sem destacar os elementos de sucesso ou insucesso do portfólio.
- Artigos que não fossem da área da Saúde.
- Artigos com informações (processo metodológico) escassas – baixa qualidade metodológica.

### **5.2.3.3. Obtenção dos dados**

Para análise dos artigos, formularam-se as seguintes questões: existem aspectos que auxiliam os estudantes no processo de reflexão na construção do portfólio? De que forma os estudantes eram capacitados? Qual a estrutura e desenho dos portfólios? Existem modelos ou guias de aprendizagem? Como as atividades do portfólio eram realizadas? Como era executado o processo de avaliação? Quais eram as percepções dos tutores e estudantes quanto ao processo de implementação do portfólio?

Como terceiro passo, definiu-se que os artigos selecionados deveriam apresentar os elementos de sucesso ou insucesso na construção do portfólio ao relatar e, ou, avaliar suas experiências na utilização dos portfólios, apontando aspectos como a satisfação dos estudantes, resultados de aprendizagem e melhoria do desempenho dos educandos. De forma complementar, mas não menos importante, a

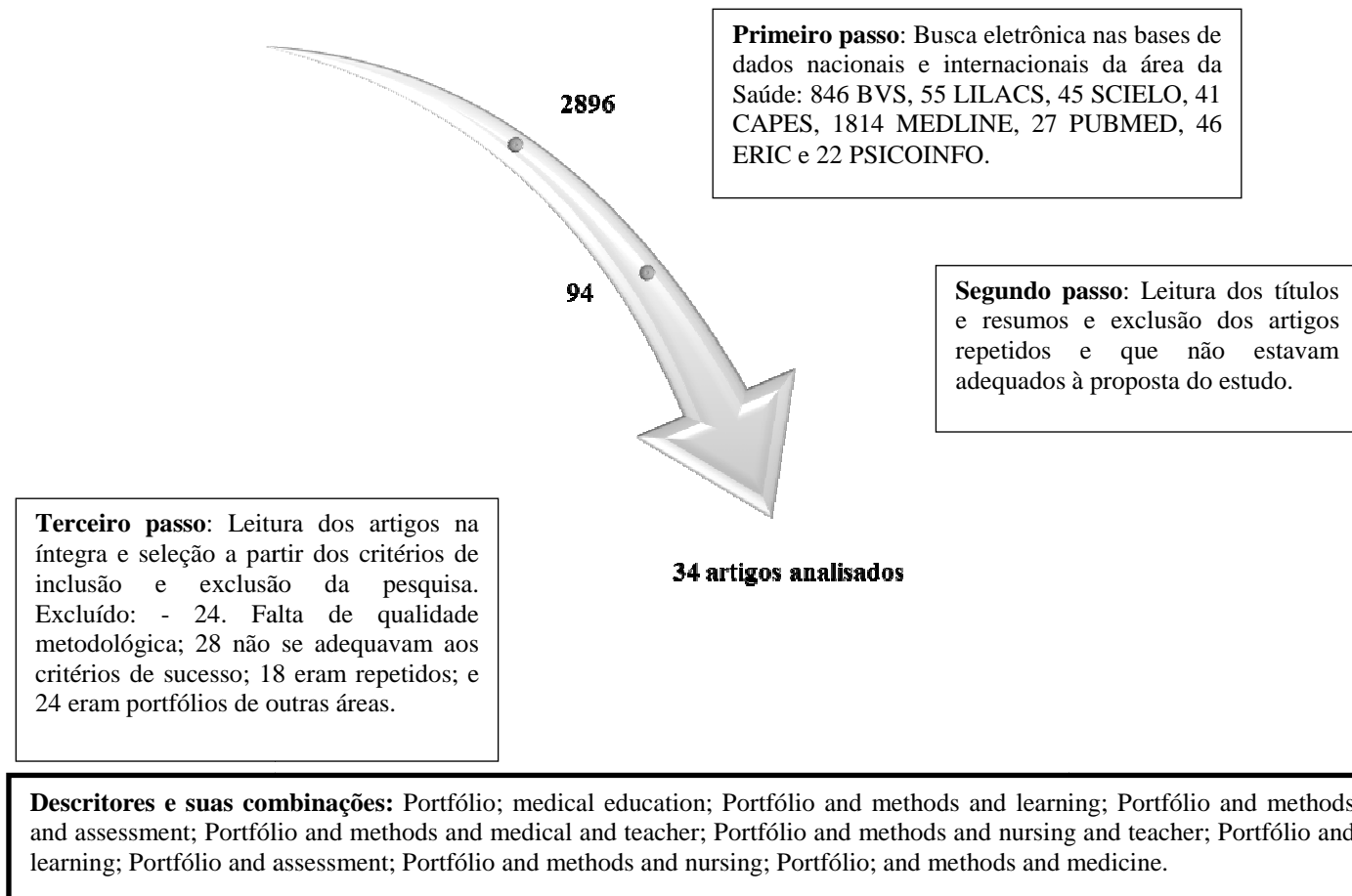
avaliação da qualidade dos trabalhos analisados baseou-se no desenho dos estudos apontados e na apresentação dos resultados, destacando a coerência destes com os objetivos propostos.

#### **5.2.4. Resultados**

##### **5.2.4.1. Resultados da busca**

A busca eletrônica nas bases de dados resultou na identificação de 2.896 estudos, sendo, após o primeiro refinamento (leitura dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados), excluídos aqueles repetidos e que não estavam de acordo com a proposta do estudo, sendo selecionados 94. Após o segundo refinamento a partir dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados, por fim, 34 artigos, seguindo-se a leitura e análise detalhada destes (Figura 1).





Os 34 artigos selecionados referiram-se a sete categorias de profissões da Saúde, sendo da Medicina (n = 16), seguida da Enfermagem (n = 5), apontando para a necessidade de mais estudos em outras áreas.

Quanto aos elementos de sucesso encontrados nos referidos artigos, concentraram-se nos critérios relacionados à avaliação (n = 15) e à estrutura e orientação (n = 14), e poucos estudos relataram o aspecto da capacitação e treinamento (n = 9) e das experiências e materiais propostos na construção do portfólio (n = 10), considerando que alguns artigos apresentavam mais de dois critérios.

#### 5.2.4.1. Elementos condicionantes do sucesso na construção do portfólio reflexivo

Os elementos encontrados e distribuídos nos critérios obtidos e definidos por Driessen et al. (2005) são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Elementos de sucesso presentes nos artigos analisados e distribuídos nos critérios definidos por Driessen et al. (2005)

| CRITÉRIOS                        | RESULTADOS  |
|----------------------------------|---|
| <b>Capacitação e treinamento</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarização com conceitos e termos<sup>1,11,33</sup></li> <li>• Definição de papéis (tutores, professores e estudantes)<sup>5, 6,7, 29</sup></li> <li>• Motivação e adesão<sup>20, 25</sup></li> </ul>  |
| <b>Estrutura e orientações</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza nos objetivos de aprendizagem e nos critérios de avaliação<sup>6,7, 8, 16</sup></li> <li>• Modelos de aprendizagem<sup>2,3,5,10,11,26,35</sup></li> <li>• Comunicação eficaz<sup>9</sup></li> <li>• Apoio na organização e processo de escolha das evidências e na reflexão<sup>6,7,8</sup></li> <li>• Apoio técnico do e-portfólio<sup>12,32</sup></li> </ul> |
| <b>Experiência e materiais</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades interessantes, relevantes e bem projetadas<sup>4,5,13</sup></li> <li>• Relação entre teoria e prática<sup>11</sup></li> <li>• Prática reflexiva<sup>30,31,34</sup></li> <li>• Gestão do tempo<sup>5,13,14</sup></li> <li>• Interação entre professores e entre colegas<sup>2,3,11</sup></li> </ul>  |
| <b>Avaliação</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> (quantidade e qualidade)<sup>4,6,13,15,16, 17,18,28,31,33,35</sup></li> <li>• Tutores capacitados<sup>15,18,24,31</sup></li> <li>• Transparência nos critérios<sup>15,20</sup></li> <li>• Ambiente propício para avaliação e aprendizagem<sup>13,20,29</sup></li> <li>• Interação e compreensão (avaliação não punitiva)<sup>20,36</sup></li> </ul>    |

Os achados decorrentes da análise dos artigos apontaram para o papel crucial da capacitação e treinamento dos agentes envolvidos no processo de construção do portfólio reflexivo como importante elemento condicionante de seu sucesso. A *familiarização*<sup>1,11,33</sup>, orientação e apoio em relação aos métodos pouco conhecidos constituem o primeiro elemento da capacitação e funciona como chave do processo de eficácia, abrindo caminho à fundamentação teórica para a compreensão do processo de aprendizagem. Destaca-se também a necessidade de compreensão pelos agentes envolvidos e da prática reflexiva exigida no processo de construção do portfólio; caso contrário, pode acarretar um processo mecânico e maçante, estigmatizando esse instrumento.

Outro aspecto de determinação da qualidade do portfólio é a *definição dos papéis dos agentes* envolvidos no processo de construção do portfólio; neste caso, *o papel do tutor e do estudante*, protagonistas das experiências analisadas. Os estudos apontam para características primordiais do tutor: ser um entusiasta e motivado, estar envolvido com o processo e ter experiência, além de tempo disponível para o processo de apoio e avaliação<sup>5,6,7</sup>. É imprescindível que na capacitação os estudantes percebam tais características, o que estimula a promoção de dois elementos essenciais na eficácia do portfólio: a motivação e a adesão. A motivação diminui a ansiedade e o estresse dos estudantes ao iniciar o trabalho com um método desconhecido e novo. Quanto mais os estudantes compreendem o processo de construção e avaliação dos portfólios, eles se sentem mais comprometidos e motivados com a aprendizagem, o que promove maior adesão<sup>6</sup>.

Com relação à atuação do estudante, é importante que ele tenha consciência de seu papel como autor de seu processo de aprendizagem. A autonomia é então colocada como fator central, mas atrelada à necessidade de organização e responsabilidade com as tarefas a serem realizadas.

Os estudos analisados explicitaram a necessidade de *definições claras sobre a finalidade, estrutura e conteúdo*, especialmente para diminuição do estresse e da ansiedade dos estudantes<sup>6,7,8</sup>. Por isso, uma comunicação eficaz entre tutores e estudantes no processo de orientação se constitui no cerne do sucesso do desenvolvimento do portfólio promovendo uma interação significativa<sup>9</sup>.

Os estudantes apontaram, nos estudos analisados, para a necessidade de orientações escritas no momento de introdução do portfólio. Assim, a construção de

guias e modelos de aprendizagem pode ser interessante ao auxiliar na manutenção de registros organizados e, conseqüentemente, dar suporte organizacional aos estudantes, a fim de desenvolver as estratégias e manter as atividades organizadas<sup>5,10,11</sup>. Cabe destacar que o apoio técnico do e-portfólio na utilização do computador, na compreensão dos *links*, instruções e avisos é fundamental para o bom uso dessa ferramenta<sup>12</sup>.

Diversos foram os desenhos estruturais dos portfólios apresentados nos artigos analisados, sendo importante, ao se estruturar um portfólio, a coerência com os objetivos propostos de formação e clareza suficiente para que o estudante se sentisse seguro ao desenvolvê-la.

Outra condição para um portfólio eficaz e de qualidade foram a *variedade e quantidade suficiente de experiências interessantes e temas* para o processo de reflexão. Três estudos analisados apontaram três elementos que caracterizam o sucesso das atividades: que sejam interessantes, relevantes e bem projetadas<sup>4,5,13</sup>. Nas experiências apresentadas, foram bem-sucedidas aquelas que aliavam teoria e prática. Na área da Saúde, os estudos de caso, as evidências científicas atreladas ao senso comum e as análises das necessidades de saúde demarcaram relatos interessantes das atividades vivenciadas.

A *gestão do tempo* para o desenvolvimento das atividades foi outra questão destacada pelos estudantes. São constantes as queixas sobre a quantidade de trabalho que demanda o portfólio associado ao pouco tempo que dispõem para a realização das atividades<sup>5,13,14</sup>. Ao definir os objetivos e atividade de um portfólio, é necessário um planejamento adequado para que o processo não seja desgastante nem desmotivador. Destaca-se que as atividades que promovem interação entre os colegas foram bem vistas nos relatos dos estudantes.

O processo de avaliação dado pela construção do portfólio é caracterizado por uma oportunidade de inovação na forma de se avaliar integrando aspectos somativos e formativos. Os elementos de sucesso presentes no critério de avaliação foram os mais destacados nos artigos analisados (n = 15). As propostas de avaliação analisadas não eram restritas à aprendizagem de conteúdo, compreensão e utilização de conceitos e teorias, mas com foco em uma avaliação do desenvolvimento pessoal e profissional a partir da prática reflexiva, no entanto os artigos, em sua maioria, não apresentavam com clareza de que forma eram realizados.

Um elemento central encontrado foi a *transparência nos critérios de avaliação* e o envolvimento dos alunos nas negociações desses critérios<sup>15</sup>. A transparência permite auxiliar os estudantes a perceberem as metas de seu processo de aprendizagem, quer dizer: ao construir o portfólio aonde vou chegar, quais as mudanças possíveis em minha formação?, o que se espera de mim?, e de que forma as metas estabelecidas foram atendidas?

Um achado importante foi que, dentro do critério de avaliação, um elemento de sucesso refere-se ao *feedback*, salientando-se a forma como este é realizado<sup>6,15,16,17,18</sup>. Três aspectos desse elemento devem ser considerados: retorno de qualidade, frequência e preparo dos tutores.

### **5.2.5. Discussão**

#### **5.2.5.1. Capacitação e treinamento**

A eficácia do portfólio depende de um processo de planejamento e treinamento dos recursos envolvidos (pessoais e institucionais), ou seja, bom preparo da equipe e dos estudantes para a construção do portfólio, é imprescindível, sendo fator condicionante do sucesso de todo o processo<sup>1, 3, 19</sup>.

Duque et al. (2006)<sup>20</sup> verificaram que os alunos que receberam sessão introdutória para a realização do portfólio obtiveram pontuação média final 80% satisfatória, enquanto os estudantes que não receberam a média foi de 66%. Ainda, encontraram que o desempenho do aluno era pior e a experiência, menos favorável quando não receberam a sessão introdutória. Em um estudo qualitativo, chama a atenção o depoimento de um estudante sobre a necessidade de compreensão da lógica do portfólio: “a maior dificuldade foi entender o que seria o portfólio, o que ele deve conter, como deveria ser organizado, não estamos acostumados a ter que pensar e criar” (p. 792)<sup>1</sup>. Tal fato demonstra ser a capacitação do estudante ação importante no processo avaliativo, bem como no processo de aprendizagem.

A *capacitação* assume perspectiva interessante, pois age no processo de elaboração do portfólio como determinante do processo de adesão, pactuação e compreensão do estudante, refletindo diretamente no processo de aprendizagem e

avaliação dado pelo portfólio<sup>21</sup>. Não age trazendo a informação ou conteúdo pronto, mas capacita o estudante ao longo do processo de construção da aprendizagem. Em muitas experiências, o estudante começa a atividade sem saber ao certo o que realmente deve ser feito, de modo que as descrições e o apoio dos tutores assumam significados úteis para a construção do portfólio<sup>22</sup>.

Desde aí, um ponto-chave nesse processo é o diálogo entre estudante-tutor e estudante-estudante. Shön (2000)<sup>22</sup> enfatizou que o que quer que o tutor escolha *dizer* é importante que ele o diga, na maior parte, no contexto do *fazer* do estudante. Ele deve falar, orientar um estudante enquanto esse se encontra no meio de uma tarefa, ou está prestes a começar uma nova, ou reflete sobre uma tarefa que acabou ou, ainda, no momento de desenhar uma nova tarefa. Assim, a ação do tutor deve ser contínua, ativa, mas concedendo autonomia na realização da tarefa.

#### **5.2.5.2. Estrutura e orientação**

Os objetivos de aprendizagem e as competências a serem adquiridas neste processo devem ser esclarecidos desde o início do curso, os quais sugerem serem levados para discussão com os estudantes, a fim de promover o processo de pactuação tão importante para a construção do portfólio. Lonka et al. (2001)<sup>16</sup> concluíram, a partir de seu estudo, que esclarecer metas de aprendizagem ajuda a acompanhar a forma como esses objetivos são alcançados.

A orientação para a prática reflexiva se expressa como um aspecto essencial. É a possibilidade de propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e considerar a realidade. Como apresentado por Perrenoud (2002)<sup>23</sup> ao citar Altet (1996), com o intuito de desenvolver principalmente o saber-analisar, é importante construir saberes didáticos bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade. Acredita-se que o portfólio é esse saber didático que permite essa reflexão, desde que realizado com o rigor metodológico necessário.

Grant et al. (2007)<sup>5</sup> apontaram como importante desafio, ao introduzir os estudantes no processo de reflexão nas estratégias de aprendizagem, a necessidade de fornecer estrutura suficiente para que eles não se sintam perdidos, mas sem transformar em um processo mecânico. Timmins e Dunne (2009)<sup>24</sup> corroboraram tal

achado ao dizerem que a orientação cuidadosa não deve eliminar a autonomia do estudante.

Os próprios estudantes relataram dificuldades nesse processo, e alguns estudos têm apontado os desafios de se avaliar o processo reflexivo<sup>6,7,8</sup>. No entanto, é importante destacar que muitos estudantes, especialmente nas instituições tradicionais, procuram na formação – ortodoxia, saberes práticos – e nem percebem o que se propõe em uma formação reflexiva. Isso porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incitam à reflexão, porque os objetivos ligados a uma formação reflexiva não foram suficientemente explicitados para permitir optar por outra orientação ou por abandonar as imagens estereotipadas da formação profissional<sup>23</sup>.

Para isso, a capacitação dos tutores é fundamental, caracterizada por uma formação integrada e contínua especialmente na realização do *feedback*<sup>15,18,24</sup>. A capacitação dos tutores deve favorecer a construção de um perfil de tutor capaz de motivar o estudante para a prática reflexiva. Rees e Shaeard (2004)<sup>25</sup> verificam em seus achados que os alunos com visões mais positivas do portfólio eram mais confiantes na construção desses, recebiam melhores notas e eram mais propensos a avaliar suas habilidades de reflexão. Timmins e Dunne (2010)<sup>24</sup> afirmaram que a pouca orientação a respeito da estrutura explica a pobre estrutura encontrada nos portfólios de seus estudantes.

### **5.2.5.3. Experiências e materiais**

As experiências e materiais relevantes apresentados no portfólio proporcionam evidências primordiais para o processo de aprendizagem. Sordi e Silva (2010)<sup>21</sup> afirmaram que não se trata de apenas examinar a capacidade do estudante em compilar materiais, mas sua sensibilidade para selecionar os materiais com maior potencial formativo e que se revelaram proveitosos para atingir os objetivos propostos.

Em estudo realizado por Coffey (2005)<sup>11</sup>, os alunos foram convidados a rever a prática clínica existente e escolher uma área de prática em que eles poderiam concentrar sua experiência de aprendizagem. Eles eram incentivados a procurar a melhor evidência disponível para apoiar as decisões de cuidados de enfermagem em

sua área escolhida de prática. A busca de evidências retrata aqui um papel crucial. Seja científica ou não, a evidência deve proporcionar conexões teóricas e práticas que promovam aprendizagem profunda. Ainda assim, as experiências e materiais são primordiais para o processo reflexivo, tanto em quantidade quanto em qualidade. O auxílio e a orientação na escrita reflexiva demarcam a apresentação da experiência e do material. Esses, por si sós, não demonstraram o desenvolvimento das competências desejadas, as evidências precisam ser alicerçadas pelo processo reflexivo para auxílio na tomada de decisão e solução dos problemas encontrados pelos estudantes.

Algumas experiências apontaram como foi oportunizado o processo de reflexão, sendo citados roteiros de orientação para reflexão, perguntas de autoavaliação (metacognição) a cada etapa desenvolvida; e propostas de aprendizagem reflexiva a partir das evidências encontradas ou das tarefas realizadas<sup>2,5,10,11,16,26</sup>.

Ross et al. (2009)<sup>7</sup> apresentaram uma definição que abrange vários tipos de portfólios (baseado em papel ou em formato eletrônico) utilizados na educação médica: descreve a experiência do aluno e sua própria aprendizagem (por exemplo, doentes avaliados ou artigos lidos); requer alguma transformação intelectual por parte do aluno; reúne mais de um item (caso clínico, tarefa, relatório, atividade reflexiva); e um diário de aprendizagem, como um conjunto de reflexões dos alunos na sua aprendizagem.

Já Cotta et al. (2011)<sup>2</sup> apresentaram uma estrutura clara e interessante de um portfólio coletivo a partir dos seguintes componentes: 1) Minha trajetória: memórias redigidas no início e final do semestre. Cada aluno escreve sobre sua inscrição histórica no mundo e sobre o grupo; 2) Aprendendo com o grupo: atividades orientadas e realizadas em grupo, de acordo com as temáticas trabalhadas (resenhas, sínteses ou resumos de artigos científicos e de capítulos de livros) e através de narrativas (relatos de experiências vivenciadas nos diferentes cenários de práticas); 3) Espaço de criatividade: espaço livre, onde o grupo exerce sua criatividade utilizando charges, poemas, músicas, fotos, desenhos presentes na mídia escrita e eletrônica. Essas atividades devem ser acompanhadas de reflexões críticas.



#### **5.2.5.4. Avaliação**

Quanto à avaliação, McKenna et al. (2010)<sup>27</sup> apontaram que uma avaliação se torna eficaz desde que três condições sejam cumpridas: a tutoria esteja disponível para os estudantes; o portfólio seja inteligente, conciso e com diretrizes claras; e os alunos criem uma obra que reflita seus interesses de aprendizagem.

O *feedback*, elemento destacado neste estudo, deve permitir que o momento da avaliação seja um espaço para a aprendizagem<sup>28</sup>; à medida que esse processo é contínuo e processual, fomentando no estudante um movimento de buscas e reflexões e concedendo a possibilidade de refazer e reconstruir seu processo de aprendizagem.

Os elementos de sucesso deste critério são apresentados nas experiências vividas e ressignificadas via registros reflexivos, pela mediação do tutor e pela possibilidade da avaliação de afetar o sujeito. A transparência valorativa recupera sua dimensão educativa<sup>21</sup>.

É importante destacar que, nos processos inovadores de avaliação, buscam a formação de um profissional crítico reflexivo, a intenção não é controlar e classificar, mas melhor compreender e interagir<sup>36</sup>. Sordi e Silva (2010)<sup>21</sup> destacaram em seu estudo a existência de uma cultura de avaliação pautada no padrão de certo/errado tornado natural e que interferiria na livre expressão dos alunos, preocupados em satisfazer eventuais expectativas do professor, tomada de modo absolutizado.

#### **5.2.6. Conclusão**

O sucesso do portfólio depende de condições propícias e integradas capazes de promover nos agentes da prática educativa uma atitude de aprendizagem diferenciada. Essa atitude se dá primeiramente pela compreensão dos papéis no processo de aprendizagem e pela lógica de formação adotada, seguida da vivência do estudante no processo de construção do portfólio e do apoio constante do tutor, que deve atuar como guia. Logo, a prática da avaliação auxiliará a construção da aprendizagem do educando e, conseqüentemente, credenciará seu preparo para a atuação na realidade.

Como limitações deste estudo, ressaltam-se a falta de descrições completas do contexto, conteúdo e estrutura dos portfólios em muitos artigos e a ausência de clareza nos desenhos dos estudos.

Tendo em vista a variação nos formatos dos portfólios, sugere-se que os detalhes de estrutura destes (finalidade, conteúdo, orientação e avaliação) sejam claramente especificados nos estudos, auxiliando, dessa forma, os pesquisadores e docentes no enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas.

### 5.2.7. Referências

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

36. COTTA R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, p. 415-421, 2011.

37. COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2012. Disponível em: <[http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=11538&var=1](http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=11538&var=1)>. Acesso em: 24 mar. 2012.

38. DRIESSEN, E. et al. The use of qualitative research criteria for portfólio assessment as an alternative to reliability evaluation a case study. **Medical education**, n. 39, p. 214-220, 2005.

39. GRANT, A. J.; VERMUNT, J. D.; KINNERSLEY, P. Houston. Exploring students' perception on the use of significant event analysis, as part of a portfólio assessment process in general practice, as a tool for learning how to use reflection in learning. **BMC Medical Education**, v. 7, p. 1-8, 2007.

40. McMULLAN, M. Using portfólios for clinical practice learning and assessment: the pre-registration nursing student's perspective. **Nurse Education Today**, v. 28, p. 873-879, 2008.

41. ROSS, S.; MACLACHLAN, A.; CLELAND, J. Students' attitudes towards the introduction of a Personal and Professional Development portfólio: potential barriers and facilitators. **BMC Medical Education**, v. 9, p. 1-6, 2009.
42. ELLIS, J. S. et al. Tutor perceptions of the use of a reflective portfólio within a pastoral tutor system to facilitate undergraduate personal development planning. **Eur. J. Dent Educ.**, v. 10, p. 217-225, 2006.
43. PINCOMBE, J. et al. Eportfólio in midwifery practice: "the way of the future". **Women and Birth**, v. 23, p. 94-102, 2010.
44. MILLER, P. A.; TUEKAN, R. The feasibility and acceptability of using a portfólio to assess professional competence. **Physiotherapy Canada**, v. 63, p. 79-85.
45. COFFEY, A. The clinical learning portfólio: a practice development experience in gerontological nursing. **Internacional Journal of Older People Nursing**, v. 14, p. 75-83, 2005.
46. LOPEZ-FERNANDEZ, O.; RODRIGUEZ-ILLERA, J. Investigating university student's adaptation to a digital learner course portfólio. **Computers & Education**, v. 52, p. 608-616, 2009.
47. DRIESSEN, E.; TARTWIJK, J. V.; VLEUTEN, C. V. D.; WASS, V. Portfólios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. **Medical education**, v. 41, p. 1224-1233, 2007.
48. DOLAN, G.; FAIRBAIRN, G.; HARRIS, S. Is our student portfólio valued? **Nurse Education Today**, v. 24, p. 4-13, 2004.
49. DYSTHE, O.; ENGELSEN, K. S.; LIMA, I. Variations in higher education portfólio assessment: discussion of quality issues based on a survey in Norway across institutions and disciplines. **Assessing Writing**, v. 12, p. 129-148, 2007.
50. LONKA, K. et al. Portfólios as a learning tool in obstetrics and gynaecology undergraduate training. **Medical Education**, v. 35, p. 1125-1130, 2001.
51. SKARABAL, M. Z. et al. Portfólio use and practices in US Colleges and Schools of pharmacy. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 76, p. 1-8, 2012.
52. MURPHY, J. E.; AIREY, T. C.; BISSO, A. M.; SLACK, M. K. Student evaluations of the portfólio process. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 75, p. 1-7, 2011.

53. KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios:** para el aprendizaje y la evaluación. Madri: Narcea S.A. de Ediciones, 2007.
54. DUQUE, G. et al. Learning while evaluating: the use of an electronic evaluation portfólio in a geriatric medicine clerkship. **BMC Medical Education**, v. 6, p. 1-7, 2006.
55. SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Interface**, v. 14, p. 943-53, 2010.
56. SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo** – Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed., 2000. 265 p.
57. PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
58. TIMMINS, F.; DUNNE, P. J. Na exploration of the current use and benefit of nursing student portfólios. **Nurse Education Today**, v. 29, p. 330-341, 2009.
59. REES, C.; SHEARd, C. Undergraduate medical student's views about a reflective portfólio assessment of their communication skill learning. **Medical education**, v. 38, p. 125-128, 2004.
60. TOMPKINS, M.; PAQUETE-FRENETE, D. Learning portfólio models in health regulatory colleges of Ontario, Canada. **Journal of Continuing Education in the Health**, v. 30, p. 58-64, 2010.
61. Mc KENNA, V.; CONNOLY, C.; HODGINS, M. Usefulness of a competency-based reflective portfólio for student learning on a Masters Health Promotion Programme. **Health Education Journal**, v. 70, p. 170-175, 2010.
62. FRIEDRICH, D. B. C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, p. 1-8, 2010.
63. SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 562-570, 2009.
64. SHÖN CHUN, R. Y.; BAHIA, M. M. O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. **Re. CEFAC**, s. n., 2009.
65. TOCHEL, C. et al. The effectiveness of portfólio for post-graduate assessment and education: BEME Guide n 12. **Medical Teacher**, v. 31, p. 299-318, 2009.

66. RICKARDS, W. H. et al. Learning, Reflection, and Electronic portfólios: stepping toward and assessment practice. **The Journal Gen Educ.**, v. 57, p. 32-49, 2008.
67. TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide n 45. **Medical Teacher**, v. 31, p. 790-801, 2009.
68. SALTMAN, D. C.; TAVABIE, A.; KIDD, M. R. The use of reflective and reasoned portfólios by doctors. **Journal of Evaluation in Clinical Practice**, v. 18, p. 182-185, 2012.
69. GORDON, F. Assessing students' personal and professional development using portfólios and interviews. **Medical Education**, v. 37, p. 335-340, 2003.
70. MARIN, M. J. S. et al. O uso do portfólio reflexivo no curso de medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 191-192, 2010.

## 6. ARTIGOS ORIGINAIS

### 6.1. Instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo: estratégias para o exercício do consenso e gestão de conflitos

#### 6.1.1. Resumo

**Introdução:** o portfólio coletivo reflexivo tem sido utilizado como método pedagógico na formação dos profissionais de saúde e tem sido considerado importante ferramenta no fomento de habilidades específicas do trabalho em equipe. **Objetivo:** avaliar a experiência de construção e utilização dos instrumentos de planejamento e aprendizagem para a construção do portfólio reflexivo coletivo, a partir da percepção dos estudantes, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos, a gestão de conflitos e o fomento do consenso no trabalho em equipe. **Método:** observação participante e entrevistas com 114 estudantes de graduação de cursos na área da Saúde e a realização de nove grupos focais que construíram o portfólio reflexivo na disciplina Políticas de Saúde em uma universidade pública brasileira. **Resultados:** foram construídos dois instrumentos: o Planejamento de Aprendizagem do Processo de Construção do Portfólio (PAPP) e o Relatório de Trabalho em Equipe (RTE). Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo, em que foram extraídos três dimensões, de acordo com a percepção dos estudantes na utilização dos instrumentos: a dimensão operacional, a dimensão de aprendizagem e a dimensão do trabalho em equipe. Os achados apontam a importância desses instrumentos de avaliação na capacitação dos

estudantes para a construção do portfólio, na condução de estratégias para atingir as metas de aprendizagem propostas, bem como no sucesso do trabalho em equipe, à medida que auxilia o manejo dos conflitos. **Conclusão:** a organização e planejamento do trabalho em equipe são essenciais para o bom êxito na construção do portfólio coletivo e para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Portfólio reflexivo, capacitação, manejo de conflitos, inovação, instrumentos de avaliação.

### 6.1.2. Introdução

O portfólio tem-se consolidado como eficiente e eficaz método de ensino aprendizagem e avaliação, validado e atestado por vários estudos e pesquisas em todo o mundo<sup>1,2,3,4</sup>. Diversas são as suas tipologias, desenhadas segundo as necessidades e realidades de cada contexto estudantil, sendo uma delas o portfólio reflexivo coletivo idealizado a partir das demandas do atual cenário de trabalho, que exige a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e com capacidade para trabalhar em equipe<sup>3</sup>.

Sem embargo, o trabalho em equipe apresenta alguns desafios, especialmente no que se refere aos conflitos referentes à tomada de decisão, ao gerenciamento dos recursos, à efetiva participação de todos da equipe, ao exercício da liderança e ao compromisso na realização das atividades propostas durante o processo de construção do portfólio.

Blanco (2009)<sup>5</sup> destacou que o conflito é inerente à condição humana. Em qualquer situação da vida cotidiana podem aparecer conflitos como consequência da relação entre duas ou mais pessoas, devido à discrepância de pontos de vista ou por diferentes visões de uma mesma situação. No trabalho em equipe, o importante é transformar os conflitos em experiências positivas, levando ao crescimento individual e coletivo.

Mais especificamente, o portfólio coletivo, como método ativo de ensino, aprendizagem e avaliação, tem como meta fomentar o trabalho em equipe e o desenvolvimento de parcerias, promovendo a interação entre os estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Não obstante, a capacidade de planejar as

atividades que requerem o desenvolvimento dos trabalhos em equipe constitui um grande obstáculo. Para realizar um trabalho com êxito, é necessário sequenciar as diversas atividades, à procura de minimizar os inconvenientes e riscos, estabelecendo as prioridades e definindo as tarefas e papéis de cada membro do grupo nos diferentes momentos de realização das atividades<sup>5</sup>.

Assim, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos, a gestão de conflitos e o fomento do consenso no trabalho em equipe, criaram-se dois instrumentos: o *Planejamento de Aprendizagem do Processo de Construção do Portfólio* (PAPP) e o *Relatório de Trabalho de Equipe* (RTE). Destarte, este estudo tem por objetivo avaliar a experiência de construção e utilização dos instrumentos de planejamento e aprendizagem para a construção do portfólio reflexivo coletivo pelos estudantes.

### **6.1.3. Métodos**

#### **6.1.3.1. Desenho e sujeitos do estudo**

Trata-se de estudo exploratório descritivo de análise qualitativa, utilizando as técnicas de entrevista, observação participante e grupos focais. Participaram do estudo 114 estudantes de graduação dos cursos na área de Saúde de uma universidade pública brasileira que cursavam a disciplina Políticas de Saúde nos anos 2012 e 2013, totalizando três semestres letivos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, utilizando-se de um roteiro com perguntas abertas – Os instrumentos foram utilizados?, De que forma?, Quais os benefícios os instrumentos trouxeram para o grupo?, Os instrumentos te auxiliaram no processo de aprendizagem?, Quais as dificuldades encontradas para o manuseio dos instrumentos? e De que forma? – todas as entrevistas foram gravadas para facilitar a transcrição posterior. Realizaram-se três grupos focais no final de cada semestre letivo, totalizando nove grupos. Utilizou-se um roteiro-guia com as seguintes perguntas: os instrumentos de planejamento para o trabalho em grupo auxiliaram a construção do portfólio?; Se sim, De que forma?; Se não, por quê?;



Quais os aspectos dificultadores e os facilitadores na utilização dos instrumentos?; e, se necessário, que mudanças fariam nos instrumentos?

A observação participante ocorreu durante as atividades em sala de aula e nas reuniões que os grupos realizavam extraclasse para discussão e construção do portfólio. Nesses momentos, os grupos utilizavam os instrumentos de planejamento – o PAPP e o RTE – para esse fim. De forma complementar, utilizaram-se as anotações realizadas em diário de campo.

### **6.1.3.2. Análise dos dados**

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo<sup>6,7</sup>. Após a interpretação global das respostas, passou-se a organização do material de acordo com as unidades de contexto e a elaboração de categorias gerais para obter um panorama abrangente do material analisado. Posteriormente, as categorias foram agrupadas após leituras reelaboradas de forma mais sintética e contrapostas às observações e estudos bibliográficos, para direcionar as discussões e conclusões do estudo.

### **6.1.3.3. Concepção do objeto de estudo: o portfólio coletivo**

A construção do portfólio coletivo é utilizada como método didático de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Políticas de Saúde para os cursos de graduação na área da Saúde em uma universidade brasileira, objetivando trabalhar com esse método ativo em turmas numerosas.

Os portfólios são construídos coletivamente por grupos compostos por cerca de seis estudantes. No início de cada semestre letivo, os *objetivos de aprendizagem* referentes à construção do portfólio coletivo são apresentados aos estudantes e reconstruídos conjuntamente entre docente e estudantes.

Seguindo as orientações presentes na literatura<sup>3,8,9</sup> e objetivando garantir a construção de uma estrutura clara com critérios e pautas bem definidas, os estudantes são esclarecidos de todas as fases que devem compor a construção de um portfólio, ou seja: *o planejamento*, em que os estudantes pensam, escolhem e expressam os

objetivos, as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), os conteúdos e as estratégias de aprendizagem; *o monitoramento das atividades*, em que os documentos e textos são cuidadosamente analisados, o cumprimento dos prazos (exercício da gestão do tempo) e a superação das dificuldades são exercidas; *o processo de avaliação*: contínua e longitudinal realizada mensalmente, constituindo-se em quatro avaliações ao longo de cada semestre letivo.

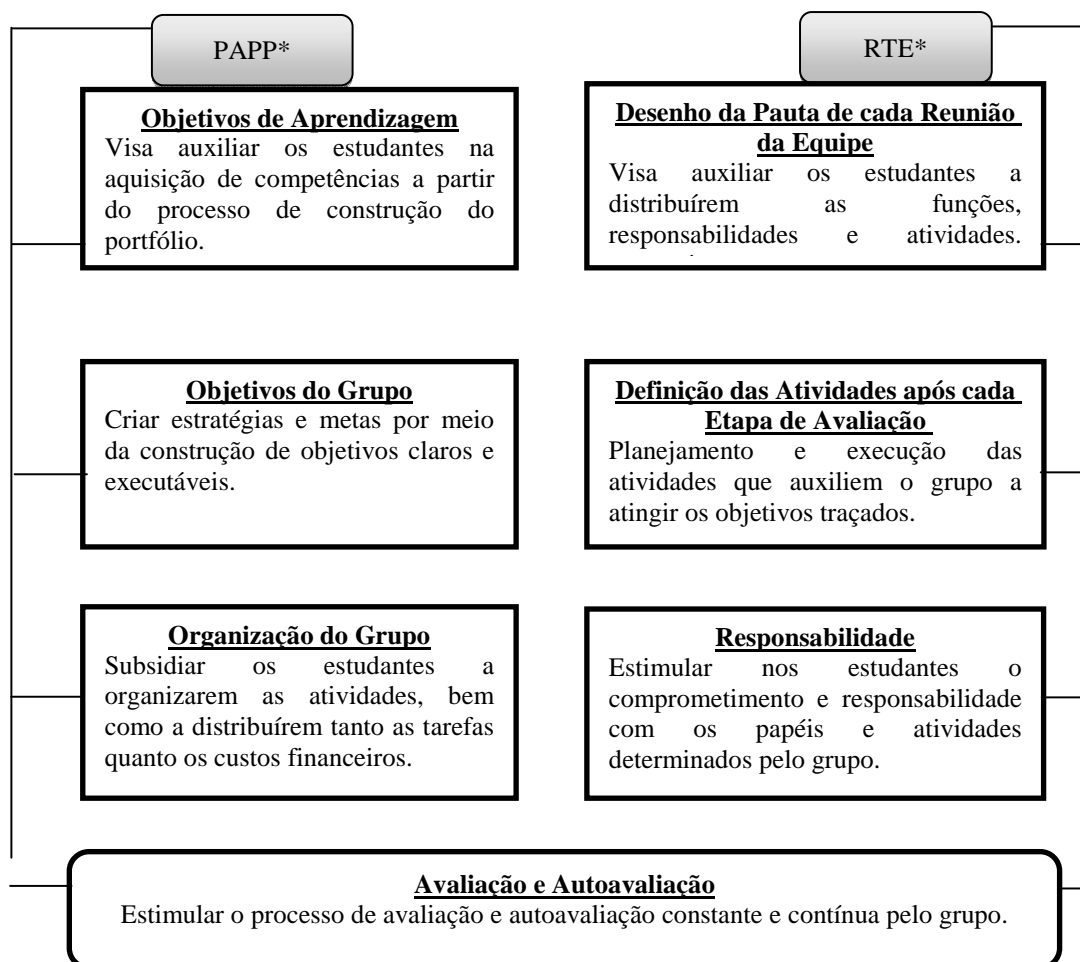
Para construção do portfólio coletivo, propõe-se que este seja dividido em quatro apartados<sup>9</sup>: 1) *Construção individual em um primeiro momento e coletiva posteriormente ao conceito de Portfólio* – a primeira atividade que se propõe aos estudantes é que eles realizem uma pesquisa na literatura científica sobre os conceitos, definições, propósitos e dimensões/características que deve contar um portfólio reflexivo (ambiente extraclasse) e a partir daí construam um conceito de portfólio, em um primeiro momento individual e posteriormente em grupos. 2) *Minha trajetória*: cada aluno descreve sobre sua inscrição histórica no mundo – *quem sou eu, de onde eu vim e para onde eu vou*; e coletivamente os membros do grupo escrevem sobre a percepção que têm sobre seus colegas – *quem sou eu na visão do outro*. Essas memórias são redigidas no início e reconstruídas no final do semestre letivo. 3) *Aprendendo com o grupo*: atividades realizadas em grupo de acordo com as temáticas trabalhadas na disciplina (relatos de experiências vivenciadas nos diferentes cenários de práticas, resenhas, sínteses, resumos, relatos de práticas, situações, problemas, enfim, todas as atividades trabalhadas na disciplina e realizadas em grupo. 4) *Espaço de criatividade*: lugar onde o grupo exercita, com liberdade, a criatividade; uso de charges, poemas, músicas, fotos, desenhos presentes na mídia escrita e eletrônica e, ou, criados pelo grupo, acompanhados de reflexões críticas.

#### **6.1.3.4. Instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio reflexivo coletivo**

Tendo em vista o modelo de aprendizagem cooperativo, cujo objetivo é a busca de estratégias de grupo que desenvolvam a comunicação interpessoal, a empatia e a busca de soluções aos problemas e conflitos, construídas coletivamente de modo a favorecer o trabalho em equipe e o desenvolvimento de competências

relacionadas a iniciativa, liderança e responsabilidade, construíram-se dois instrumentos: o PAPP e o RTE.

As dimensões presentes no PAPP e RTE, os respectivos objetivos e exemplos de atividades estão apresentados na Figura 1.



\***PAPP** – *Planejamento de Aprendizagem do Processo de Construção do Portfólio (PAPP)*

\***RTE** – *Relatório de Trabalho em Equipe*

Figura 1 - Dimensões, características e objetivos dos instrumentos de planejamento do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo.

### 6.1.3.5. Aspectos éticos

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), REF. Nº. 135/2012/CEPH/05-12-28, de

acordo com a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi solicitado consentimento livre e esclarecido dos indivíduos para participarem do estudo, garantindo-se a confidencialidade das informações e o seu anonimato.

#### 6.1.4. Resultados

Os achados deste estudo apontaram para a identificação de três dimensões relacionadas à utilização, pelos estudantes, dos instrumentos de planejamento (PPA e RTE): operacional, processo de aprendizagem e trabalho em equipe (Quadro 1).

Quadro1 - Dimensões relacionadas à utilização, pelos estudantes de graduação de uma universidade pública federal, dos instrumentos de planejamento e aprendizagem do processo de construção do portfólio coletivo reflexivo (PPA e RTE)

| <b>DIMENSÕES</b>                | <b>ELEMENTOS IDENTIFICADOS</b>  |
|---------------------------------|---|
| <b>OPERACIONAL</b>              | Relacionados ao uso dos instrumentos (definir os objetivos e metas, traçar as estratégias de mudança) |
|                                 | Facilitadores do processo (planejamento, organização e o alcance das metas propostas)                 |
|                                 | Dificultadores do processo (trabalhoso, dificuldade de compreensão dos itens)                         |
| <b>PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> | Clara compreensão das metas e objetivos de aprendizagem do portfólio                                  |
|                                 | Exercício da prática de reflexão (autorreflexão pelo grupo)   |
| <b>TRABALHO EM EQUIPE</b>       | Pactuação e consenso – gerenciamento dos conflitos  |
|                                 | Distribuição equitativa das tarefas e atividades  |

Na dimensão operacional, os estudantes identificaram os aspectos dificultadores e facilitadores no uso dos instrumentos propostos, conforme se ilustra nos depoimentos da Figura 2. Os estudantes relataram claramente a necessidade de compreender a função dos instrumentos para a utilização mais adequada aos fins a que eles se destinam, ou seja, racionalizar e otimizar o processo de construção do portfólio em equipe.

## UTILIDADE

*“Inicialmente, não entendia os instrumentos nem tampouco o porquê deles, o que colocar, como preencher e de que forma ajudaria na construção do portfólio, depois vi que nos ajudou a organizar nosso tempo, somos de cursos diferentes.” E12*

*“Depois que compreendi o porquê dos instrumentos, percebi que poderiam ajudar a organizar melhor nossas atividades e atingir as metas do grupo.” E49*

*“No início, tivemos muitas dificuldades com os instrumentos, primeiro que não sabíamos para que preenchê-los e também seria um trabalho a mais... depois fomos entendendo que poderia ajudar, principalmente, na organização das atividades e dos horários de encontro...” E24*

*“Achei o instrumento útil para organizar e planejar as atividades do portfólio; não tinha na universidade algo que me ajudasse a planejar trabalhos.” E20*

## APRENDIZAGEM

*“Utilizar os instrumentos deu a oportunidade do grupo entender o que se queria com o portfólio. De colocar no papel onde íamos chegar, não temos o costume de fazer isso na universidade.” E44*

*“No início achei muito chato e trabalhoso, mas depois gostei, me ajudou a entender como fazer conexões e reflexão, tão falados pela professora.” E13*

*“Os instrumentos ajudaram a gente na avaliação; víamos onde a professora queria mudança e fazíamos um link com a avaliação.” E54*

*“Agora no final do portfólio, vi o quanto os instrumentos ajudaram; antes não tinha essa ideia, vi agora que ajudou o grupo a ter um bom resultado no portfólio... poxa conseguimos!” E16*

*“Ajudou o grupo a refletir que não estava aprendendo com o portfólio; logo após a avaliação, dissemos: – peraí, tem alguma coisa errada; depois disso, o grupo mudou e pudemos aproveitar melhor o portfólio.” E35*

## TRABALHO EM EQUIPE

*“Uma coisa boa destes instrumentos foi que a gente não precisava ficar cobrando; tava lá, tinha que anotar no papel, não era ninguém que mandava no grupo, fazia parte do portfólio, do trabalho.” E5*

*“Achava bom todo mundo ter que assinar, ter que assumir as responsabilidades; não pesava só para alguns, todo mundo tinha que trabalhar.” E11*

*“Nos trabalhos de grupo sempre sobra mais para alguns; acho que os instrumentos ajudaram a diminuir um pouco disso.” E21*

*“O portfólio tem um custo; com os instrumentos pudemos organizar melhor nossas finanças, não pesava pra ninguém, e todos tinham que quitar as contas.” E70*

Figura 2 - Aspectos facilitadores e dificultadores no uso dos instrumentos de planejamento (PAPP e RTE) para a construção do portfólio pelos estudantes de uma universidade federal.

Não obstante, as *dificuldades* dos estudantes relacionadas ao uso dos instrumentos referem-se a dois momentos distintos. Primeiramente, no início do semestre letivo, quando eles foram apresentados aos instrumentos, relatando dificuldades na forma de escrever e preencher os itens, de registrar os objetivos formulados e especificar as funções e atividades identificadas. E, em um segundo momento, relataram dificuldades relacionadas à utilização do instrumento, expondo as dificuldades inerentes ao processo.

Já os aspectos *facilitadores* na dimensão de utilidade dos instrumentos expressavam como estes os ajudavam no aspecto de organização do grupo, bem como na gestão do tempo para o preparo das atividades.

Quanto à *dimensão de aprendizagem*, os estudantes relataram que os instrumentos auxiliaram na compreensão do processo de trabalho dado pelo portfólio, especialmente no auxílio para atingir as metas construídas na parceria entre docentes e discentes. De igual importância, destaca-se o relato dos estudantes de que os instrumentos auxiliaram no processo de autoavaliação do grupo, ao incentivar reflexões sobre o andamento das atividades e sobre o tipo de aprendizagem proporcionada pelo portfólio.

Em relação à dimensão do trabalho em equipe, os estudantes destacaram (Figura 2) que os instrumentos ajudaram no exercício da pactuação e do consenso, minimizando e, ou, ajudando no gerenciamento de conflitos, especialmente quanto ao aspecto financeiro e à divisão dos trabalhos e atividades.

A partir dos relatos e avaliações dos estudantes, o PPA e o RTE foram reestruturados e adaptados às necessidades, de forma a torná-los mais objetivos e de fácil manuseio, cumprindo, assim, os fins centrais do planejamento e organização do trabalho.

#### **6.1.4.1. Espaços de utilização e compreensão dos instrumentos**

Como forma de tornar mais claro o propósito dos instrumentos de planejamento do trabalho em equipe para a construção do portfólio, a Figura 3 permite a visualização de quatro subespaços representativos das principais características discursivas dos estudantes e os resultados de utilização do PPA e RTE, obtidos pela análise dos respectivos instrumentos preenchidos e pela

observação do manuseio dos grupos durante as avaliações pelos docentes e reuniões com os estudantes. Os eixos representam a trajetória de compreensão desses instrumentos – *O que é?* – para a compreensão da prática – *Como fazer?* À medida que os estudantes avançam no processo de compreensão e utilização dos instrumentos, subespaços são criados retratando o aproveitamento ou não dos estudantes quanto à utilização do PAPP e RTE na prática.

Assim no eixo x apresenta-se a trajetória percorrida pelos grupos na compreensão dos instrumentos (O que se pretende? Por que? Para que?), a medida que o grupo caminha nesta compreensão vai adquirindo experiência no uso e aumentando os benefícios do processo de organização e planejamento das atividades na construção do portfólio. O eixo y representa a compreensão que se dá pela experimentação e uso do PAPP e RTE (O que? Quando? Como?), a medida que o grupo caminha neste eixo observa-se o aumento dos benefícios do uso dos instrumentos de planejamento na construção do portfólio. Assim, os quadrantes apresentam quatro subespaços: Quadrante 1 – os grupos que utilizaram os instrumentos e perceberam os benefícios de sua utilização; Quadrante 2 – os grupos que utilizaram os instrumentos, mas não perceberam claramente os benefícios em sua utilização; Quadrante 3 – aqueles que não fizeram uso dos instrumentos de forma adequada nem perceberam sua importância e benefícios; e Quadrante 4 – os que perceberam a importância dos instrumentos, mas não fizeram uso adequado destes. A trajetória de compreensão do PAPP e RTE (do que é e do como fazer) influencia diretamente o benefício final desses, seja na organização, na convivência e, ou, pactuação dos grupos. Cabe destacar que os outros fatores influenciavam na utilização dos instrumentos, além da compreensão: o tempo e a motivação. Salienta-se que os quadrantes onde os grupos mais se distribuíram foram 1 e 2.

|   |   | <i><b>EIXO X: Compreensão DO QUE É: O que se pretende? Por quê?</b></i>   |   |
|---|---|---|---|
|   |   | -   | +   |
| <i><b>EIXO Y: Compreensão DE COMO FAZER: O que? Quando? Como?</b></i> | + | <b>Quadrante 2</b><br>Utilizaram os instrumentos, mas não viram benefícios na sua utilização.                           | <b>Quadrante 1</b><br>Utilizaram os instrumentos e perceberam os benefícios de sua utilização.                  |
|   | - | <b>Quadrante 3</b><br>Não fizeram uso dos instrumentos de forma adequada nem perceberam sua importância nem benefícios. | <b>Quadrante 4</b><br>Perceberam a importância dos instrumentos, mas não fizeram uso adequado dos instrumentos. |

Figura 3 - Representação dos eixos de compreensão das técnicas e dos quadrantes de utilização e benefícios dos instrumentos PAPP e RTE, pelos estudantes de graduação na área da Saúde de uma universidade federal.

### 6.1.5. Discussão

Os achados deste estudo apontaram para uma interessante trajetória traçada pelos estudantes no processo de aprendizagem e utilização do PPA e RTE durante todo o processo de construção do portfólio (Figura 4).

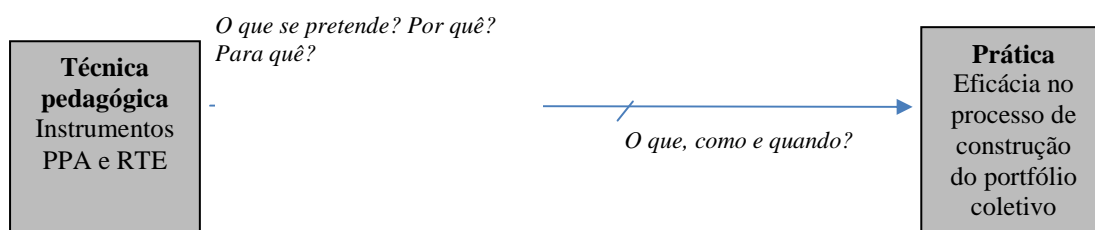


Figura 4 - Trajetória vivenciada pelos estudantes de graduação da área de Saúde na compreensão e utilização dos instrumentos de planejamento para construção do portfólio.

Fonte: Adaptado e modificado de RUÉ, J., 2009<sup>10</sup>.

Tal trajetória é marcada pelo processo de compreensão do que são os instrumentos (O que se pretende?, Por quê?, Para quê?), e a compreensão de como



fazer (O que?, Como?, Quando?), ou seja, a compreensão do funcionamento (prática destes instrumentos), constituindo, assim, elementos de eficácia na construção do portfólio.

Segundo Salomon (2006)<sup>11</sup>, o ser humano estruturalmente é um ser que pensa e age. Assim, tanto o processo de conhecer quanto o de agir, iniciam-se com a problematização – *por quê?* É por meio da reflexão, portanto, que descobrimos que nosso pensamento quase sempre reage a interrogativos. “Tanto no processo de conhecer quanto no de agir ao tomar consciência do problema e ao formulá-lo, ainda que mentalmente apenas, o ser humano recorre a interrogativos” (p. 7), como os aqui apresentados: o que se pretende?, Por quê?, Para quê?

A necessidade de compreensão do processo, mesmo que este se dê no decorrer de todo o desenvolvimento do portfólio, é, assim, condição primordial para o sucesso dos instrumentos, bem como a eficácia destes para a construção do portfólio coletivo. Estudos salientam a necessidade de informações claras e de apoio aos estudantes para a introdução adequada do portfólio. Informações e apoio são potencialmente capazes de melhorar a compreensão pelos educandos do que se quer com o portfólio e, ao mesmo tempo, diminuir um pouco a ansiedade destes, melhorando a motivação para a realização das atividades inerentes ao portfólio. Dessa forma, o bom uso dos instrumentos (PPA e RTE) promove eficácia na utilização do portfólio coletivo<sup>12, 13,14,15,16</sup>.

Um dos aspectos mais citados pelos estudantes, especialmente na dimensão utilidade, refere-se à organização e ao planejamento. Blanco (2009)<sup>5</sup> definiu planejamento como o processo de estabelecer objetivos e escolher os meios mais eficazes para alcançá-los. Para planejar, devem-se buscar e avaliar toda a informação relevante que se possui, incluindo os prováveis desenvolvimentos futuros para, posteriormente, a partir dos recursos necessários, obter como resposta um plano de atuação que obtenha os resultados pretendidos. Assim, um erro grave na gestão do portfólio seria a busca imediata e excessiva pela obra, sem ter prestado atenção devida a uma série de tarefas de preparação, organização e planejamento, que são imprescindíveis para garantir a qualidade da gestão e o êxito do trabalho.

Um importante aspecto que os resultados deste estudo evidenciaram refere-se à possibilidade que o uso dos instrumentos de planejamento proporcionou aos estudantes de fazerem a autoavaliação, aspecto esse essencial no exercício do processo de reflexão sobre a própria aprendizagem que o portfólio deve viabilizar.

Nesse contexto, salienta-se a experiência relatada por um dos grupos em uma das avaliações mensais: os estudantes relataram que em dado momento, quando estavam reunidos para construir o portfólio, quando foram preencher os instrumentos de planejamento, tiveram um *insight* e começaram a questionar o porquê de o aprendizado não estar sendo reflexivo e, a partir daí, traçaram estratégias para a mudança – agendaram mais reuniões, discutiram mais sobre o próprio processo de trabalho do grupo e articularam alternativas e atividades –, que dessem sentido reflexivo e crítico ao portfólio. É interessante salientar que essa mudança de atitude do grupo ficou claramente evidenciada no portfólio a partir da terceira avaliação (são realizadas quatro avaliações no semestre).

Percebe-se, dessa forma, que o processo de construção do portfólio, tendo o PAPP e RTE como instrumentos de planejamento, favoreceu o estímulo ao pensamento reflexivo, à medida que os estudantes tomaram consciência daquilo que pensam, do que fazem e se envolvem, procurando soluções lógicas, racionais e criativas para os problemas identificados, o que também envolveu intuição, emoção, autorreflexão e interação. Esses achados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Exley e Dennick (2009, p. 12)<sup>17</sup>: “ao revisar e refletir sobre suas ações, os estudantes podem aprender de seus êxitos e fracassos e, desse modo, desenvolver suas destrezas e sua compreensão assim como planejar sua aprendizagem futura”.

Como obstáculos relativos à dinâmica do trabalho em grupo, ressalta-se a divisão equitativa das tarefas e atividades, evitando, assim, a sobrecarga de alguns membros das equipes em detrimento de outros. Estes constituem conflitos inerentes ao trabalho de grupo e, como consequência, a aquisição de competências – habilidades, atitudes e conhecimentos –, pelo grupo como um todo e pelos indivíduos individualmente.

Uma forma de enfrentar esses obstáculos e minimizar os efeitos indesejáveis referentes aos conflitos inerentes do trabalho em equipe é o uso de instrumentos de planejamento e organização das atividades, de modo a favorecer a melhor gerência dos conflitos, harmonizando-os a partir de regras traçadas pelo grupo. Nessa linha, o grupo de posse de instrumentos de planejamento tem a possibilidade de traçar e pactuar algumas regras que auxiliam no cotidiano do trabalho em grupo, evitando a fragmentação de atividades e sobrecarga de trabalhos

de alguns membros do grupo, práticas essas tão comuns nos trabalhos tradicionais, capacitando, assim, o estudante a construir uma compreensão mais profunda (KOLB, 1984 citado por EXLEY; DENNICK, 2009)<sup>17</sup>.

#### **6.1.6. Considerações finais**

As dimensões encontradas nos relatos dos estudantes na utilização dos instrumentos de planejamento PAPP e RTE – a utilidade, o processo de aprendizagem e o trabalho em equipe – retratam a necessidade dos estudantes de compreenderem como e por que utilizar esses instrumentos, para a partir daí fazerem uso, visualizando na prática a utilidade no processo de construção do portfólio, ou seja, a partir do valor dado, do significado revelado pelo seu uso, os estudantes perceberam, na práxis, os benefícios no processo de organização e planejamento do portfólio coletivo.

O portfólio coletivo reflexivo exige para sua eficácia, uma organização capaz de fazer que o trabalho em grupo realmente funcione, quer dizer, que todos os membros do grupo contribuam de forma equitativa com suas habilidades, conhecimentos e atitudes, proporcionando, assim, mecanismos para que a aprendizagem e a avaliação aconteçam de formas significativa e formativa, respectivamente.

Além disso, o trabalho interdisciplinar no mundo do trabalho exige a formação de profissionais que saibam lidar com conflitos, que consigam formar consensos e se organizem de tal forma que as ações programadas tenham um olhar integral sobre os principais problemas de saúde que afetam a população. Assim, os instrumentos mostraram-se parte dos objetivos de aprendizagem do portfólio na aquisição de habilidades específicas para o trabalho em equipe.

#### **6.1.7. Apoio**

Este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Processo N°. 23038.009788/2010-78, AUX-PE-Pró-Ensino Saúde 2034/2010.

### 6.1.8. Referências

1. GADBURY-AMYOT, C.; KIM, J.; PALM, R.; MILLS, E.; NOBLE, E.; OVERMAN, P. 2003. Validity and reliability of portfólio assessment of competency in a baccalaureate dental hygiene programme. **Journal of Dental Educacion**, **67** (9): 991-1002.
2. DRIESSEN, E. W.; OVEREEM, K.; TARTWIJK, J.; VLEUTEN, C. P. M.; MUIJTJENS, A. M. M. 2006. Validity of portfólio assessment: which qualities determine ratings? **Medical education**, **40**: 862-866.
3. COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. 2011. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev. Panam Salud Pub.**, **30** (5): 415-421.
4. COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. 2013. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **CIÊNCIA & SAÚDE COLETIVA**, **18**(6):1847-1856.
5. Blanco, F. (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid.
6. BARDIN, LAURENCE. 2010. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70
7. MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.
8. LIZARRAGA, M. L. S. A. 2010. **Competências cognitivas em educação superior**. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
9. COTTA, R. M. M. et al. 2012. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, **17**(3): 787-796.
10. RUÉ, J. **El aprendizaje autónomo em educación superior**. Madrid: NARcea S.A. de Ediciones, 2009.
11. SALOMON, D. V. 2006. **A maravilhosa incerteza – Pensar, pesquisar e criar**. Sao Paulo: Martins Fontes. 412 p.
12. DRIESSEN, E. et al. 2005. The use of qualitative research criteria for portfólio assessment as an alternative to reliability evaluation a case study. **Medical education**, **39**: 214-220.

13. DRIESSEN, E.; TARTWIJK, J. V.; VLEUTEN, C. V. D.; WASS, V. 2007. Portfolios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. **Medical education**, **41**: 1224-1233.
14. COFFEY, A. 2005. The clinical learning portfolio: a practice development experience in gerontological nursing. **Internacional Journal of Older People Nursing**, **14**: 75-83.
15. ROSS, S.; MACLACHLAN, A.; CLELAND, J. 2009. Students' attitudes towards the introduction of a personal and professional development portfolio: potential barriers and facilitators. **BMC Medical Education**, **9**: 1-6.
16. TIMMINS, F.; DUNNE, P. J. 2009. An exploration of the current use and benefit of nursing student portfolios. **Nurse Education Today**, **29**: 330-341.
17. EXLEY, K.; DENNICK, R. 2009. **Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos**. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones. 20 p.
18. EXLEY, K.; DENNICK, R. 2009. **Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos**. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones. 206 p.

## 6.2. Inventário de análise da qualidade do portfólio coletivo reflexivo: uma proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem

### 6.2.1. Resumo

**Introdução:** ressalta-se o potencial do portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação, ao estimular o desenvolvimento de competências. Entretanto, é consenso a fragilidade do processo de avaliação e validação deste método no cotidiano das universidades. **Objetivo:** avaliar e validar a qualidade do portfólio coletivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação na formação de profissionais de saúde e apresentar o instrumento criado e testado por nossa equipe para esse fim. **Métodos:** análise documental, realizada por meio de um Inventário de Análise de Qualidade do portfólio adaptado e testado para este estudo. Analisaram-se 70 portfólios coletivos construídos nos anos 2008 a 2013. Para análise de reprodutibilidade, utilizou-se o teste de Kappa ponderado entre os três avaliadores, verificando-se o nível de concordância entre eles. Foram feitas análises descritivas dos dados (média e desvio-padrão), bem como o teste de Médias (Teste t) para comparação dos resultados dos anos de produção do portfólio (2008 a 2013). Os dados foram analisados por meio dos *softwares* SPSS 17.0 e Stata 11.0. **Resultados:** os constructos (*layout* e organização, pensamento compreensivo, reflexivo, crítico e criativo) apresentaram valores de Alpha Cronbach acima de 0,7, determinando alta confiabilidade do instrumento. A utilização do teste Kappa ponderado determinou elevada e significativa concordância entre os avaliadores (concordância média > 90%). Destaca-se que alguns itens e constructos atingiram valores maiores do que 4 com diferença significativa no decorrer dos anos, indicando que todos os constructos foram mais bem avaliados a partir do ano 2011, o que pode ser justificado pela implantação do instrumento de avaliação e autoavaliação, o que demonstra aperfeiçoamento do uso do portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Conclusão:** o sucesso do portfólio depende de estratégias que proporcionem aos estudantes maior clareza e formas de desenvolvimento deste como método, especialmente nos âmbitos da reflexão e da crítica. A análise indicou que a reflexão, a crítica e a criatividade se aperfeiçoaram nos anos 2011 e 2012 logo após a introdução do instrumento de avaliação e autoavaliação.

**Palavras-chave:** Metodologias inovadoras, portfólio reflexivo, instrumento de avaliação.

### 6.2.3. Introdução

O portfólio tem sido definido como coleção de evidências e reflexões que os estudantes apresentam para demonstrar resultados de aprendizagem específicos nas disciplinas, qualificando-o como método eficaz para avaliar o desenvolvimento pessoal e profissional<sup>1</sup>. Configura-se, portanto, como um método construído pelos estudantes que deve destacar um conjunto de evidências que permitam a avaliação de seus conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), assim como do próprio processo de aprendizagem protagonizado por eles<sup>2,3,4</sup>. Os estudantes nesse contexto são considerados agentes – “alguém que age e ocasiona mudanças e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independente de as avaliarmos ou não segundo algum critério externo”<sup>5</sup> ( p. 33).

Várias são as tipologias do portfólio<sup>6,7</sup>, sendo uma delas o portfólio coletivo, que proporciona a aquisição de competências em grupo fomentando o trabalho em equipe e capacitando os futuros profissionais para a solução de problemas e a tomada de decisões. Essa visão da realidade social pressupõe que a formação de cidadãos se dê a luz de uma nova racionalidade. Os estudantes devem ser preparados para darem respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na sociedade contemporânea, especialmente quando se retratam os complexos e desafiadores problemas na área da Saúde. Assim, o desenvolvimento de capacidades, no sentido de tornar as pessoas e as organizações mais reflexivas, competentes e eficazes, é incontornável na formação dos novos cidadãos<sup>8</sup>.

Destarte, ressalta-se o potencial do portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação, ao estimular o desenvolvimento de competências, como: a tomada de decisões, o saber trabalhar em equipes de forma interdisciplinar e, quiçá, transdisciplinar e o saber comunicar-se, além de estar em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo, fortalecendo a autonomia no processo de aprendizado.

Não obstante, pese a todos os pontos positivos a favor do portfólio reflexivo, sendo consenso a fragilidade do processo de avaliação e validação deste método no cotidiano das universidades. Driessen et al. (2006)<sup>9</sup> retrataram em seus estudos que a avaliação de portfólios é complexa devido ao seu formato aberto, dinâmico e flexível. De acordo com os autores, a riqueza e complexidade dos portfólios não

podem ser capturados por critérios analíticos de avaliação, e listas de verificação extremamente técnicas podem facilmente banalizar a avaliação, defendendo métodos de avaliação mais globais com avaliadores capacitados para tal. Desde essa perspectiva, torna-se essencial a construção de instrumentos de análise do portfólio, à medida que cada portfólio é desenhado para atender à necessidade de aprendizagem de cada estudante ou grupo de estudantes e em seu contexto específico de aprendizagem.

Diante da fragilidade dos processos avaliativos do portfólio como método, este estudo tem por objetivos avaliar e validar a qualidade do portfólio coletivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação na formação de profissionais de saúde, bem como apresentar o instrumento criado e testado por nossa equipe para esse fim.

#### **6.2.4. Métodos**

##### **6.2.4.1. Contexto**

A construção do portfólio coletivo é utilizada como método didático de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de Políticas de Saúde para os cursos de graduação na área da Saúde em uma universidade pública brasileira, objetivando trabalhar com este método ativo em turmas numerosas. O propósito primordial da construção do portfólio é promover o aprendizado sobre as políticas de saúde, estimulando o espírito crítico e permitindo o decifrar da realidade, visando à aquisição da autonomia de juízo e corresponsabilização na construção do conhecimento no exercício do trabalho em equipe. Os portfólios são construídos coletivamente por grupos compostos por aproximadamente seis estudantes. No início do semestre letivo, os objetivos de aprendizagem referentes à construção do portfólio são construídos conjuntamente entre docente e estudantes. A fim de garantir uma estrutura clara com critérios e pautas bem definidas, os estudantes são esclarecidos de todas as fases que devem compor a construção de um portfólio, ou seja, o planejamento (antes da atividade), o monitoramento das atividades e o processo de avaliação realizada ao longo do período letivo mensalmente (quatro avaliações no semestre), em momentos presenciais, permitindo, assim, que o processo avaliativo e



o *feedback* ocorra em tempo real num processo constante de diálogo entre docentes-estudantes e estudantes-estudantes<sup>3,4,10</sup>. O professor acompanhado de estudantes de pós-graduação se reúnem com os grupos, analisa e discute os itens presentes no portfólio, promovendo discussões e questionamentos diante das evidências. É importante destacar que um instrumento de avaliação pelo docente e de autoavaliação pelos estudantes foi construído e implementado no ano 2011, a partir da experiência da professora e de ampla fundamentação teórica, sendo testado e discutido com os estudantes. Sua estrutura é composta por objetivos de aprendizagem do portfólio e aspectos de classificação e avaliação (necessita melhorar, progride adequadamente, progride notavelmente, destaca).

Objetivando organizar a construção do portfólio, propõe-se que este seja dividido em quatro apartados (COTTA et al., 2012)<sup>10</sup>: 1) *Busca e produção conceitual*: a primeira atividade que se propõe aos estudantes é que estes realizem uma busca na literatura científica sobre os conceitos, definições e propósitos dos portfólios (ambiente extraclasse) e elaborem um conceito individual e coletivo baseado na literatura consultada, complementando com uma listagem das características que devem estar presentes em um portfólio reflexivo. 2) *Minha trajetória*: memórias redigidas no início e final do semestre. 3) *Aprendendo com o grupo*: atividades orientadas e realizadas em grupo de acordo com as temáticas trabalhadas e através de narrativas (relatos de experiências vivenciadas nos diferentes cenários de práticas); 4) *Espaço de criatividade*: espaço livre, onde o grupo exerce sua criatividade utilizando charges, poemas, músicas, fotos, desenhos presentes na mídia escrita e eletrônica, acompanhadas de reflexões críticas.

#### **6.2.4.2. Inventário de avaliação**

Um Inventário de Análise da Qualidade dos portfólios foi criado a partir dos estudos realizados por Driessen et al. (2006)<sup>9</sup>, Gadbury-Amyot et al. (2003)<sup>11</sup> e Cotta et al. (2011)<sup>10</sup> e (2013)<sup>3</sup>, com o objetivo avaliar os portfólios através de uma análise documental.

Mais especificamente, os itens presentes (20 questões, Tabela 1) no inventário foram formulados a partir dos estudos referenciados anteriormente, dos objetivos de aprendizagem propostos pela docente responsável pela disciplina no

início do processo de construção do portfólio e pelos critérios de avaliação e autoavaliação contidos no instrumento de avaliação.

Para mensuração dos critérios, foi criada uma escala de Likert. Esta é um tipo de escala somada de resposta psicométrica com o intuito de mensurar, com base em categorias de níveis de concordância, uma informação/afirmação-alvo de análise. A escala foi construída com cinco pontos, obedecendo à seguinte ordem: claramente não contemplado, parcialmente não contemplado, neutro, parcialmente contemplado, claramente contemplado.

Os construtos foram formulados com base nos pressupostos teóricos de Lizarraga (2010)<sup>12</sup>, adaptados por Cotta et al. (2011<sup>10</sup>, 2013)<sup>3</sup>, em que se dividem as competências cognitivas em: *pensamento compreensivo*, que promove as habilidades de comparar, classificar, analisar, sintetizar e encontrar argumentos; *pensamento crítico*, que promove as habilidades de investigar a confiabilidade das fontes, interpretar causas, raciocinar analogicamente e dedutivamente; *pensamento criativo*, que se refere à possibilidade de gerar ideias, estabelecer relações, produzir imagens, criar metáforas e estabelecer metas. De forma complementar, foram incluídos aspectos teóricos relativos aos estudos de Driessen et al. (2006)<sup>9</sup> e Gadbury-Amyot et al. (2003)<sup>11</sup>.

Um estudo-piloto foi realizado pelos pesquisadores a fim de ajustar a formulação dos itens do inventário e respectivas instruções. Foram analisados 10 portfólios de estudantes que utilizavam o portfólio na disciplina de Promoção da Saúde. Vale destacar que, para cada atividade presente no portfólio, o avaliador utilizava um anexo com os itens da escala do inventário para auxílio no processo de análise dos portfólios.

#### **6.2.4.3. Procedimento**

Foram analisados 70 portfólios construídos nos anos 2008 a 2013. Três avaliadores devidamente treinados participaram da análise. Para aumentar a confiabilidade interavaliador, os avaliadores discutiram os itens de classificação de dois portfólios, que foram excluídos do estudo. As análises foram realizadas cegamente pelos pesquisadores.

#### **6.2.4.4. Análise dos dados**

Na avaliação das propriedades de medida de um instrumento adaptado, Guillemín et al. (1993)<sup>13</sup> propuseram que se avaliem a confiabilidade e validade do instrumento. Segundo Flether et al. (1996)<sup>14</sup>, a confiabilidade (fidedignidade, reprodutibilidade e precisão) é a extensão que medidas de um fenômeno estável repetidas por pessoas diferentes no uso de instrumentos iguais ou diferentes alcancem resultados semelhantes. Já a consistência interna avalia a extensão em que os itens de um questionário refletem o mesmo constructo. A avaliação da consistência interna é o processo de verificação da correlação dos itens de um instrumento entre si.

Para análise de reprodutibilidade, utilizou-se o teste de Kappa, ponderado entre os três avaliadores, verificando-se o nível de concordância entre eles. Valores de Kappa iguais a 0 – concordância pobre; de 0 a 0,20 – concordância ligeira; de 0,21 a 0,40 – concordância considerada; 0,41 a 0,60 – concordância moderada; 0,61 a 0,80 – concordância substancial; e 0,81 a 1,0 – concordância excelente.

Na análise de consistência interna, utilizaram-se o alfa de Cronbach (valores do índice acima de 0,70 indicam um bom constructo) e o coeficiente de Correlação de Pearson, correlacionando cada um dos itens entre si e com seus constructos.

Foram feitas análises descritivas dos dados (média e desvio-padrão), bem como o teste de Médias (teste t) para comparação dos resultados dos anos de produção do portfólio (2008 a 2013). Os dados foram analisados por meio dos *softwares* SPSS 20.0 e Stata 11.0.

#### **6.2.4.5. Aspectos Éticos**

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, Protocolo Número 135/2012/CEPH/05-12-28, de acordo com a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi solicitado consentimento livre e esclarecido dos estudantes para participarem do estudo, garantindo-se a confidencialidade das informações e o anonimato deles.

### **6.2.5. Resultados**

Como importante achado deste estudo, encontrou-se alta confiabilidade do instrumento de análise (Inventário de Análise da Qualidade do Portfólio Coletivo), conforme pode ser observado na Tabela 1. Os constructos (*layout* e organização, pensamento compreensivo, reflexivo, crítico e criativo) apresentam valores de Alpha Cronbach acima de 0,7, determinando alta confiabilidade do instrumento para as análises do portfólio.

Tabela 1 - Constructo, itens e confiabilidade interna do Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios construídos por estudantes de graduação dos cursos de Saúde de uma universidade pública federal, 2013.

| <b>Característica</b>          | <b>Item</b>   | <b>Alfa de Cronbach</b> |
|--------------------------------|---|-------------------------|
| <b>Layout e Organização</b>    | 1 O portfólio é de fácil manuseio, e as informações são fáceis de serem encontradas   | 0,8345                  |
|                                | 2 As etapas/subdivisões (apartados) são apresentadas de forma compreensível   |                         |
|                                | 3 Os estudantes se esforçaram muito para preparar o <i>layout</i> do portfólio  |                         |
|                                | 4 Os estudantes foram além do esperado  |                         |
| <b>Pensamento Compreensivo</b> | 5 Os estudantes comparam e avaliam os diferentes pontos de vista e possibilidades dos conteúdos presentes no portfólio                      | 0,9203                  |
|                                | 6 Há formulação de hipóteses e ideias, chegando a conclusões coerentes com os conceitos e teorias relacionadas às políticas de saúde        |                         |
|                                | 7 Existem no portfólio evidências de compreensão do funcionamento da Política de Saúde em geral e do SUS em específico                      |                         |
|                                | 8 Na construção do portfólio existem evidências de investimento na formação para a cidadania dos estudantes                                 |                         |
| <b>Pensamento Reflexivo</b>    | 9 Há revisão, construção e reconstrução de conceitos  | 0,8616                  |
|                                | 10 A análise realizada pelos estudantes é ampliada, ou seja, transcende uma lista de fatos ou situações                                     |                         |
|                                | 11 Os estudantes apresentam as fortalezas e as fragilidades no processo de construção do portfólio  |                         |
|                                | 12 Os objetivos relacionados aos pensamentos reflexivos propostos no início da disciplina foram atingidos de forma clara e lógica           |                         |
| <b>Pensamento Crítico</b>      | 13 Sempre que sejam relevantes, as afirmações são acompanhadas de evidências que dão suporte ao que está sendo afirmado no portfólio        | 0,9208                  |
|                                | 14 Os estudantes utilizaram diferentes tipos e fontes de evidências de forma crítica  |                         |
|                                | 15 Há evidência da incorporação dos conteúdos trabalhados na disciplina   |                         |
|                                | 16 Há aprofundamento e coerência teórica das evidências apresentadas no portfólio   |                         |
|                                | 17 As informações são úteis e significativas na construção da aprendizagem e se mostraram claras e coerentes com os objetivos da disciplina |                         |
| <b>Pensamento Criativo</b>     | 18 Os estudantes produzem e desenvolvem ideias  | 0,7307                  |
|                                | 19 Há evidência da transferência do processo criativo para os conteúdos relacionados à disciplina   |                         |
|                                | 20 Os estudantes utilizam Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)  |                         |

Quanto à confiabilidade entre os avaliadores, verificou-se sintonia marcante entre eles. A utilização do teste estatístico Kappa ponderado determinou elevada e significativa concordância entre os avaliadores, tomados de dois a dois. A concordância média foi superior a 90% entre os avaliadores, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Teste de Kappa e concordância entre avaliadores por item do Inventário de Análise da Qualidade dos Portfólios

| Item                      | Avaliadores 1 e 2 |        | Avaliadores 1 e 3 |        | Avaliadores 2 e 3 |        |
|---------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------|-------------------|--------|
|                           | Concordância      | Kappa  | Concordância      | Kappa  | Concordância      | Kappa  |
| 1                         | 94,85%            | 0,7831 | 97,06%            | 0,8742 | 95,59%            | 0,8132 |
| 2                         | 92,65%            | 0,7094 | 94,49%            | 0,7809 | 95,96%            | 0,8384 |
| 3                         | 90,44%            | 0,6918 | 92,28%            | 0,7527 | 92,28%            | 0,7681 |
| 4                         | 95,59%            | 0,7679 | 96,69%            | 0,8251 | 95,22%            | 0,7654 |
| 5                         | 96,69%            | 0,8419 | 97,06%            | 0,8566 | 94,49%            | 0,7333 |
| 6                         | 94,49%            | 0,777  | 98,16%            | 0,9295 | 94,12%            | 0,7633 |
| 7                         | 95,59%            | 0,8273 | 95,96%            | 0,8373 | 94,49%            | 0,7843 |
| 8                         | 94,12%            | 0,7486 | 94,12%            | 0,7342 | 92,65%            | 0,6872 |
| 9                         | 93,75%            | 0,7429 | 95,22%            | 0,7927 | 92,65%            | 0,7084 |
| 10                        | 96,32%            | 0,858  | 94,12%            | 0,7723 | 93,38%            | 0,7449 |
| 11                        | 97,43%            | 0,918  | 95,96%            | 0,8723 | 96,32%            | 0,8852 |
| 12                        | 88,60%            | 0,5107 | 95,59%            | 0,8041 | 87,87%            | 0,4848 |
| 13                        | 95,59%            | 0,7783 | 94,49%            | 0,7236 | 91,54%            | 0,6155 |
| 14                        | 93,75%            | 0,713  | 97,06%            | 0,8638 | 92,28%            | 0,6472 |
| 15                        | 94,12%            | 0,7129 | 97,06%            | 0,8486 | 93,38%            | 0,6878 |
| 16                        | 91,54%            | 0,6919 | 96,69%            | 0,8664 | 89,71%            | 0,6317 |
| 17                        | 91,91%            | 0,6065 | 94,12%            | 0,7165 | 89,71%            | 0,5412 |
| 18                        | 94,85%            | 0,7748 | 95,22%            | 0,7889 | 95,96%            | 0,8191 |
| 19                        | 91,91%            | 0,725  | 92,28%            | 0,7592 | 89,34%            | 0,6784 |
| 20                        | 98,53%            | 0,9077 | 98,16%            | 0,8863 | 99,63%            | 0,9784 |
| <b>Concordância Média</b> | <b>94,14%</b>     |        | <b>95,59%</b>     |        | <b>93,33%</b>     |        |

\* Todos os valores encontrados da estatística Kappa foram significativos a 1%.

Assim, cabe destacar que o instrumento de análise e a análise realizada pelos avaliadores demonstraram confiabilidade na avaliação realizada, dada por um processo minucioso e cuidadoso do pré-teste, bem como do conhecimento e experiência dos avaliadores na construção do portfólio.

Quanto à análise da qualidade do portfólio, os constructos no Inventário (*layout* e organização, pensamento compreensivo, reflexivo, crítico, criativo) apresentam-se na Tabela 3 com suas médias e seus desvios.



Tabela 3 - Média e desvio-padrão por item de cada constructo do Inventário de Análise da Qualidade do Portfólio

| Item      | 2008  |               | 2009  |               | 2010  |               | 2011  |               | 2012  |               | Total |               |
|-----------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|
|           | Média | Desvio-Padrão | Média | Desvio-Padrão | Média | Desvio-Padrão | Média | Desvio-Padrão | Média | Desvio-Padrão | Média | Desvio-Padrão |
| <b>1</b>  | 3,35  | 1,05          | 4,10  | 0,70          | 4,73  | 0,57          | 4,83  | 0,54          | 4,40  | 0,63          | 4,27  | 0,93          |
| <b>2</b>  | 3,16  | 0,92          | 3,81  | 0,93          | 4,50  | 0,62          | 4,81  | 0,40          | 4,29  | 0,77          | 4,11  | 0,96          |
| <b>3</b>  | 2,37  | 0,69          | 2,81  | 0,60          | 4,13  | 0,79          | 4,40  | 0,89          | 4,52  | 0,51          | 3,69  | 1,15          |
| <b>4</b>  | 2,76  | 0,43          | 3,14  | 0,36          | 3,21  | 0,46          | 4,07  | 0,68          | 3,86  | 0,84          | 3,40  | 0,77          |
| <b>5</b>  | 2,61  | 0,49          | 3,19  | 0,60          | 3,00  | 0,41          | 3,90  | 0,53          | 4,10  | 0,62          | 3,33  | 0,79          |
| <b>6</b>  | 2,57  | 0,57          | 3,38  | 0,67          | 3,42  | 0,61          | 4,31  | 0,72          | 4,19  | 0,63          | 3,54  | 0,92          |
| <b>7</b>  | 2,63  | 0,53          | 3,10  | 0,44          | 3,25  | 0,56          | 4,24  | 0,79          | 4,26  | 0,86          | 3,49  | 0,94          |
| <b>8</b>  | 2,94  | 0,42          | 3,48  | 0,75          | 3,58  | 0,61          | 4,24  | 0,88          | 4,40  | 0,54          | 3,72  | 0,85          |
| <b>9</b>  | 2,06  | 0,54          | 2,86  | 0,73          | 2,35  | 0,48          | 3,52  | 0,67          | 3,55  | 0,80          | 2,82  | 0,90          |
| <b>10</b> | 2,47  | 0,58          | 3,05  | 0,80          | 3,00  | 0,65          | 4,10  | 0,66          | 3,98  | 0,81          | 3,30  | 0,94          |
| <b>11</b> | 2,16  | 0,86          | 2,33  | 0,91          | 2,60  | 0,84          | 3,52  | 0,99          | 2,93  | 1,45          | 2,72  | 1,14          |
| <b>12</b> | 2,61  | 0,60          | 3,24  | 0,70          | 3,17  | 0,60          | 3,88  | 0,83          | 3,88  | 0,71          | 3,33  | 0,85          |
| <b>13</b> | 2,65  | 0,56          | 2,90  | 0,44          | 2,60  | 0,49          | 3,62  | 0,96          | 3,52  | 0,71          | 3,04  | 0,80          |
| <b>14</b> | 2,31  | 0,47          | 3,10  | 0,44          | 2,92  | 0,58          | 3,86  | 0,65          | 3,62  | 0,70          | 3,12  | 0,82          |
| <b>15</b> | 2,90  | 0,70          | 3,19  | 0,40          | 3,10  | 0,37          | 4,07  | 0,68          | 4,24  | 0,58          | 3,50  | 0,80          |
| <b>16</b> | 2,18  | 0,39          | 2,62  | 0,80          | 2,48  | 0,65          | 3,67  | 1,03          | 3,81  | 0,67          | 2,94  | 0,99          |
| <b>17</b> | 3,31  | 0,51          | 3,67  | 0,58          | 3,69  | 0,78          | 4,40  | 0,63          | 4,55  | 0,50          | 3,92  | 0,78          |
| <b>18</b> | 2,92  | 0,39          | 3,19  | 0,40          | 3,67  | 0,72          | 4,38  | 0,66          | 4,40  | 0,59          | 3,73  | 0,84          |
| <b>19</b> | 2,18  | 0,74          | 3,00  | 0,84          | 3,65  | 0,79          | 4,12  | 0,86          | 4,48  | 0,51          | 3,48  | 1,14          |
| <b>20</b> | 1,00  | 0,00          | 1,00  | 0,00          | 1,00  | 0,00          | 1,67  | 1,51          | 4,33  | 1,44          | 1,82  | 1,61          |

Conforme pode ser visualizado na Tabela 3, a maioria dos itens apresenta valores acima de 3 (neutro a geralmente contemplado), e nos anos 2011 e 2012 esses valores aumentaram de forma considerável. Os itens com valores menores que 3 foram encontrados no pensamento reflexivo, quando se avaliou a capacidade dos estudantes de construir e reconstruir conceitos (item 9), demonstrando dificuldade destes na apresentação de uma literatura fundamentada para a construção de conceitos de forma adequada. Outro item com valores médios menores de 3 ainda no constructo reflexão foi a apresentação das fortalezas e fragilidades no processo de construção do portfólio (item 11). Nem todos os portfólios continham esse item ou apresentavam-no somente em uma etapa. No constructo do pensamento crítico, o item 16, que trata do aprofundamento e da coerência teórica das evidências no portfólio, também apresenta média total menor que 3. Isso se dá pelo fato de que as referências bibliográficas não eram evidentes e, ou, havia poucas conexões entre os textos.

No constructo pensamento criativo, o valor menor que 2 do item 20 se deu pelo fato de que a criação de um grupo nas comunidades virtuais não era obrigatória e, sim, uma ferramenta para facilitar a comunicação e as pesquisas em equipe, além de auxiliar na tomada de decisão e os grupos a otimizarem o tempo, geralmente escasso para reuniões. Isso, de certa forma, diminuiu a média final desse constructo. Observou-se que esse item também foi o que apresentou maior variabilidade entre os portfólios analisados, especialmente nos anos pós-2010, tendo em vista que anteriormente nenhum portfólio apresentou essa característica. Quando se analisa a totalidade dos anos em estudo (2008 a 2103), destaca-se a maior variabilidade dos itens 3, 11 e 19.

Apesar de esses itens terem apresentado, em suas médias, valores abaixo de 3, verificou-se que a grande maioria dos itens, na média final, se encontram com valores acima de 3. Destaca-se, no decorrer dos anos, que alguns itens e constructos atingem valores maiores do que 4, como apresentado nos itens de *layout* e organização (item 1 nos anos 2009 a 2012 e 2 e 3 nos anos 2010 a 2012), pensamento compreensivo (itens 5, 6, 7 e 8 nos anos 2011 e 2012), reflexivo (item 10 no ano 2011), crítico (item 15 nos anos 2011 e 2012) e criativo (itens 19 e 20, nos anos 2011 e 2012). A Figura 1 demonstra a média pelos constructos, por ano de portfólio avaliado.

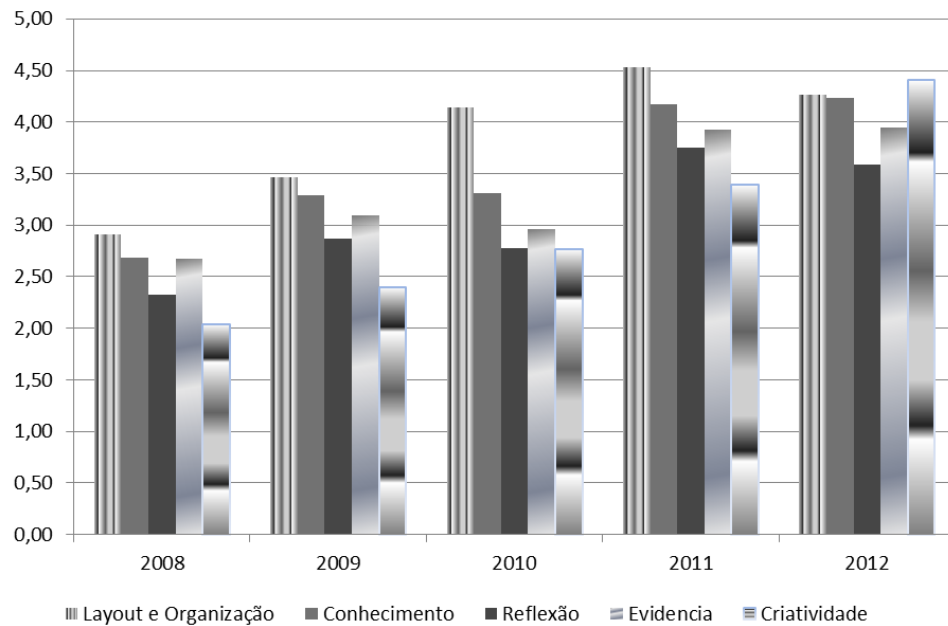


Figura 1 - Evolução das médias por constructo na análise dos portfólios construídos entre os anos 2008 e 2012 pelos estudantes de graduação dos cursos de Saúde de uma universidade federal.

Um achado interessante refere-se ao crescimento da soma média dos constructos no decorrer dos anos, apontando para a apropriação do processo de construção do portfólio. O teste de t de médias, apresentado na Tabela 4, comprova que houve diferença significativa, indicando que todos os constructos foram mais bem avaliados a partir do ano 2011. Isso aponta para a construção de portfólios de melhor qualidade na aquisição das competências, o que demonstra um aperfeiçoamento do método e da equipe. A capacidade de compreensão, reflexão, crítica e criatividade se aperfeiçoou nos anos 2011 e 2012. Esse aperfeiçoamento pode ser devido à utilização do instrumento de avaliação e autoavaliação criado, implantado e utilizado nos dois últimos anos (2011 e 2012). Esse instrumento de avaliação apresenta os objetivos de aprendizagem e as formas de avaliação de cada item, incluindo as competências (habilidades, conhecimentos e atitudes). Esse instrumento facilitou o esclarecimento do método, dos critérios de avaliação e da compreensão do processo reflexivo, crítico e criativo.

Tabela 4 - Média da escala somada de cada constructo antes (2008, 2009 e 2010) e depois (2011 e 2012) de 2011 e teste t de diferença entre as médias

| <b>CONSTRUCTOS</b>                 | <b>Antes de 2011</b> | <b>Depois de 2011</b> | <b>Diferença</b> | <b>teste t</b> | <b>p-valor</b> |
|------------------------------------|----------------------|-----------------------|------------------|----------------|----------------|
| <b><i>Layout e organização</i></b> | 14,00                | 17,60                 | 3,60             | 9,703          | 0,000          |
| <b>Pensamento compreensivo</b>     | 12,17                | 16,82                 | 4,65             | 15,128         | 0,000          |
| <b>Pensamento reflexivo</b>        | 10,41                | 14,68                 | 4,27             | 12,148         | 0,000          |
| <b>Pensamento crítico</b>          | 14,30                | 19,68                 | 5,38             | 14,895         | 0,000          |
| <b>Pensamento criativo</b>         | 7,18                 | 11,69                 | 4,52             | 15,838         | 0,000          |

Os portfólios apresentaram melhoras consideráveis nos itens de reflexão e crítica apontando para uma análise, feita pelos estudantes, mais fundamentada das evidências com visões de vários estudos e estudiosos, auxiliando na formulação de suas próprias opiniões. As análises feitas das evidências (charges, reportagens, artigos científicos) são mais que uma lista de fatos e exploram os temas, questionando os pontos de vista apresentados. Avançam ainda nas conexões e interconexões entre os textos e, ou, documentos do portfólio, na formulação de ideias e na apresentação destas de forma criativa e inovadora.

O constructo com uma média final maior em todos os anos foi *layout e organização*. Isso demonstra fácil manuseio do portfólio com presença das etapas solicitadas, acréscimo de evidências mais do que o solicitado e esforço do grupo na elaboração do portfólio, desenvolvendo a criatividade.

#### **6.2.6. Discussão**

Os achados deste estudo indicam o aperfeiçoamento do portfólio coletivo durante os anos de sua utilização como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação, na aquisição de importantes competências pelos estudantes. O portfólio não só contribuiu para a compreensão do conteúdo referente às políticas de saúde, como ajudou no desenvolvimento de habilidades e atitudes importantes na atuação

profissional, destacando-se a capacidade de reflexão, crítica e criatividade, conforme destacado por Cotta et al. (2011, 2013)<sup>3,10</sup>.

Gadbury-Amyot et al. (2003)<sup>11</sup>, em seu estudo de validação do portfólio, sugeriram que este pode servir como medida válida e confiável para avaliar a competência do aluno. Da mesma forma, Driessen et al. (2006)<sup>9</sup> atestaram que o portfólio é um método preciso para avaliar a competência reflexiva.

Um dos grandes autores clássicos da pedagogia contemporânea, Jon Dewey<sup>15</sup>, citado por Rué (2009)<sup>16</sup>, identificou quatro aspectos centrais, fundamentais em toda a aprendizagem: a experiência, os dados para reflexão, manejo e geração de ideias e fixação do aprendido. Para Dewey, a reflexão é mais que um ingrediente necessário para o êxito e considerada uma experiência inteligente em si mesma. Assim, a formação reflexiva torna-se imprescindível no contexto de formação profissional, no entanto exige condições de efetividade que se incorpora não só ao desejo de reflexão, mas às atividades e materiais determinados, o que a constitui como metodologia para o desenvolvimento do conhecimento<sup>16</sup>.

Logo, as mudanças percebidas nos portfólios ao longo dos anos demonstraram a importância das estratégias criadas para auxiliar os estudantes no processo de aquisição das competências (instrumento de avaliação e autoavaliação, definição dos objetivos de aprendizagem...), conforme demonstrado por Driessen et al. (2006)<sup>9</sup>, que apontaram para a importância da capacitação e do exercício dos estudantes para a realização do processo de reflexão. É nítido perceber que, após a implementação do instrumento de avaliação e autoavaliação em 2011, os itens dos constructos são aprimorados, o que se manifesta no aumento da pontuação dos constructos. O portfólio aperfeiçoa-se como método de aprendizagem, para além de uma pasta de arquivos (com características importantes no *layout* e na organização), constituindo um método que fomenta a tríade do pensamento crítico-reflexivo-criativo e avançando como método eficaz na avaliação de competências.

No processo de ensino, aprendizagem e avaliação propiciado pelo portfólio, o estudante deve, desde o início, receber todas as orientações norteadoras tanto no que se refere aos objetivos de aprendizagem e metas a serem alcançadas quanto nas competências que se pretendem desenvolver e nos critérios de avaliação dessas, tudo de forma transparente e consensual. Coll (2004)<sup>17</sup> destacou que o estudante tenha interesse e se sinta motivado, devendo saber o que se pretende e compreender claramente o porquê e para quê fazer algo. “Se um aluno não conhece o propósito de

uma tarefa, a compreensão daquilo que implica a tarefa e as suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade” (p. 35)<sup>17</sup>. Isso exige do estudante uma atuação diferente, de buscas, pesquisas, criação e recriação de seu saber, tornando-se autônomo no processo de aprender. Já o professor sai de seu papel de detentor do saber para uma função de guia, de provocador epistemológico, de orientação dos estudantes no trajeto de construção da aprendizagem.

### **6.2.7. Conclusão**

O portfólio coletivo apresenta-se como um método importante na formação por competências, necessitando, portanto, de recursos estruturais e organizacionais que proporcionem a qualidade necessária para atingir as metas propostas.

O sucesso do portfólio depende de estratégias que proporcionem aos estudantes maior clareza e formas de desenvolvimento desse método, especialmente nos âmbitos da reflexão e da crítica. A análise dos 70 portfólios mostrou que a reflexão e a crítica se aperfeiçoaram nos anos 2011 e 2012, o que pode ser justificado pela introdução do instrumento de avaliação e autoavaliação.

A estrutura (*layout* e organização) apresentou valores significativos e maiores que 4 (que é a medida para a escala geralmente contemplada) durante todos os anos estudados, exibindo características particulares e específicas dos grupos na forma de organizar e apresentar as ideias, bem como apontando elementos para o desenvolvimento da criatividade. Nas avaliações de portfólio, apontadas pela literatura, existe pouca evidência sobre essa categoria, mas neste estudo esta se apresenta como característica determinante e essencialmente capaz, dentro de um contexto curricular tradicional de criar alternativas de inovação.

Pode-se inferir, portanto, que o Inventário de Análise da Qualidade do Portfólio, instrumento elaborado para a análise dos portfólios coletivos, apresentou-se como proposta inovadora e norteadora da análise da qualidade do portfólio, podendo ser adaptado a realidades e contextos de aprendizagem diferenciados.

### 6.2.8. Fontes de financiamento

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil), entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos – Processo N° 23038.009788/2010-78, AUX- PE-Pró-Ensino Saúde 2034/2010 – e é parte de um projeto de tese intitulado: “Avaliação e validação do portfólio coletivo crítico-reflexivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências”.

### 6.2.9. Referências

EXLEY, K.; DENNICK, R. **Ensenanza em pequeños grupos em educacion superior**. Tutorias, seminários e outros agrupamentos. 2. ed. Madrid: Narcea, 2009.

1. GONZALEZ, S. **Técnicas docentes y sistemas de evaluacion em educaion superior**. Madrid: NArcea, 2010.
2. COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, 2013.
3. COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev. Panam Salud Pub.**, v. 30, n. 5, p. 415-421, 2011.
4. SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
5. TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide. **Medical Teacher**, v. 31, n. 45, p. 790- 801, 2009.
6. TEKIAN, A.; YUDKOWSKY, R. Assessment portfólios. In: DOWNING, E. M.; YUDKOWSKY, R. B. Y. **Assessment in health professions education**. Routledge, 2009. p. 287-304.
7. ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda., 2001.
8. DRIESSEN, E. W.; OVEREEM, K.; TARTWIJK, J.; VLEUTEN, C. P. M.; MUIJTJENS, A. M. M. Validity of portfólio assessment: which qualities determine ratings? **Medical education**, v. 40, p. 862-866, 2006.

9. COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciên. Saúde Colet.**, v. 17, p. 787-796, 2012.
10. GADBURY-AMYOT, C.; KIM, J.; PALM, R.; MILLS, E.; NOBLE, E.; OVERMAN, P. Validity and reliability of portfólio assessment of competency in a baccalaureate dental hygiene programme. **Journal of Dental Educacion**, v. 67, n. 9, p. 991-1002, 2003.
11. LIZARRAGA, M. L. S. A. **Competencias cognitivas em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2010.
12. GUILLEMIN, F.; BOMBARDIE, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal Clinical Epidemiol**, v. 43, n. 12, p. 1417-32, 1993.
13. FLETCHER, R. H.; FLETCHER, S. W.; WAGNER, E. H. **Epidemiologia clínica: elementos essenciais**. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas, 1996.
14. DEWEL, J. **Democracia y educacion**. Buenos Ayres: Losada, 1967.
15. DEWEL, J. **Democracia y educacion**. Madid: Morata, 2004.
16. RUÉ, J. **El aprendizaje autónomo em educación superior**. Madrid: NARcea S.A. de Ediciones, 2009.
17. COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, I.; MIRAS, M.; ONRUBEA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.



### **6.3. Representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio coletivo reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação**

#### **6.3.1. Resumo**

**Introdução:** o portfólio emerge num contexto de mudanças necessárias na formação dos profissionais de Saúde, em que os estudantes se tornam protagonistas essenciais para atestar a atuação do portfólio como método inovador do fenômeno da aprendizagem e avaliação. **Objetivos:** identificar e analisar as representações sociais dos estudantes no processo de ensino, aprendizagem e avaliação proporcionado pela construção do portfólio. **Metodologia:** pesquisa qualitativa, que utiliza como pressuposto teórico a Teoria das Representações Sociais. Participaram do estudo 114 estudantes de graduação de cursos na área da Saúde de uma universidade pública brasileira. Utilizou-se a triangulação de técnicas: observação participante, entrevista e grupo focal. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. **Resultados:** os achados apontaram para os seguintes núcleos de sentido do portfólio como método de aprendizagem: facilidades na compreensão do conteúdo, autonomia, liberdade e postura crítico-reflexiva. Como método de avaliação, identificou-se o erro como oportunidade, interação com o professor e ambiente diferenciado pela transparência de critérios de avaliação não punitivos. Pontos de convergência e, ou, conflitos também foram identificados: o tempo como fator dificultador na construção das atividades e no trabalho em equipe, a reflexão ora como descoberta, ora como incômodo e o portfólio como método inovador em um contexto de ensino tradicional. **Conclusão:** o processo de aprendizagem vivenciado permitiu que os estudantes representassem esse fenômeno social conjugando elementos de integração e reflexão tão necessários para a solução dos problemas complexos da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Representações sociais, ensino na saúde, portfólio reflexivo.

### 6.3.2. Introdução

No mundo contemporâneo, faz-se imperativa a necessidade de transformação nas formas de ser, pensar, agir e estar, visando a uma formação acadêmica estudantil que atenda às mudanças que a sociedade demanda, o que exige capacitação pessoal e profissional para a tomada de decisão e solução de problemas cada vez mais complexos.

Nesse contexto, no Brasil, o novo paradigma de ensino proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos da área da Saúde aponta para a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, dando protagonismo aos estudantes<sup>1</sup>.

Destarte, o portfólio reflexivo insere-se nesse novo paradigma, o que demanda dos principais atores desse processo – estudantes e professores – uma profunda reflexão sobre seus papéis no ambiente educacional. Assim, os portfólios reflexivos constituem instrumentos de diálogo entre educador e educando, devendo ser continuamente (re)elaborados na ação e partilhados, recolhendo diferentes modos de ver e interpretar o mundo em seu cotidiano de vida, estudo e trabalho e impulsionando a tomada de decisões. Ao professor cabe um constante processo de autorreflexão, indicando novas pistas e abrindo novas hipóteses, por meio do *feedback*, permitindo a reorientação em tempo útil para o formando<sup>2</sup>.

Uma vez que o processo educativo se relaciona intimamente com o contexto social e que este varia conforme suas finalidades, cenários e agentes envolvidos, torna-se importante a compreensão do fenômeno educativo dado pela construção do portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação. Entende-se como agente “alguém que age e ocasiona mudanças e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independente de as avaliarmos ou não segundo algum critério externo” (SEN, 2000, p. 33).

Desde essa perspectiva, este estudo teve por objetivo identificar e analisar as representações sociais dos estudantes de graduação dos cursos na área de Saúde do processo de ensino, aprendizagem e avaliação proporcionado pela construção do portfólio coletivo.

### **6.3.4. Métodos**

#### **6.3.4.1. Desenho do estudo**

Pesquisa qualitativa, que utiliza como pressuposto teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS)<sup>3</sup>, visando à compreensão do fenômeno de estudo. Tem-se como premissa que os pensamentos e ações da vida cotidiana dos agentes (os estudantes) em sua constante comunicação com os do mundo que os rodeiam favorecem a construção da vida social e individual e, por sua vez, interferem nas representações do processo de ensino, aprendizagem e avaliação construídos.

Participaram do estudo 114 estudantes de graduação de cursos da área de Saúde, de um total de 119 (5 não aceitaram participar) que cursaram a disciplina Políticas de Saúde nos anos 2012 (I e II semestres) a 2013 (I semestre) em uma universidade pública brasileira. Os portfólios foram construídos coletivamente por grupos compostos por aproximadamente seis estudantes.

O portfólio foi construído em quatro apartados<sup>4</sup>: 1) Construção do conceito de Portfólio com destaque para as dimensões que o caracterizam como reflexivo – primeiro individualmente (ambiente extraclasse) e em um segundo momento em pequenos grupos (em sala de aula), a partir de pesquisa na literatura científica. 2) Minha trajetória: cada aluno descreve sobre sua inscrição história no mundo: “quem sou eu, de onde eu vim e para onde eu vou”; e coletivamente os membros do grupo escrevem sobre a percepção que têm sobre seus colegas: “quem sou eu na visão do outro”. Essas memórias são redigidas no início e reconstruídas no final do semestre letivo. 3) Aprendendo com o grupo: atividades realizadas em grupo de acordo com as temáticas trabalhadas na disciplina (relatos de experiências vivenciadas nos diferentes cenários de práticas, resenhas, sínteses, resumos, relatos de práticas, situações, problemas, enfim, todas as atividades trabalhadas na disciplina e realizadas em grupo. 4) Espaço de criatividade: lugar onde o grupo exercita, com liberdade, a criatividade; charges, poemas, músicas, fotos, desenhos, notícias e reportagens presentes na mídia escrita e eletrônica e, ou, criados pelo grupo e acompanhados de reflexões críticas.

#### **6.3.4.2. Os rumos da pesquisa: as representações sociais sobre o processo de construção do portfólio reflexivo**

O pressuposto teórico-metodológico da TRS de Serge Moscovici (2003)<sup>3</sup> privilegia a relação entre o sujeito e o contexto social e apresenta uma perspectiva de estudo que articula áreas de conhecimento e as entende como contribuições complementares, e não excludentes, para desvelar uma realidade ou fenômeno em sua totalidade/complexidade. Esse autor partiu de duas premissas: primeira, considera que não existe um corte entre o universo exterior e o do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos e que o objeto está inscrito em um contexto dinâmico; segunda, vê a representação social como uma preparação para a ação.

Jodelet (1991 citado por SILVA, 2010)<sup>5</sup> destacou que a representação social é uma forma de conhecimento corrente caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a dado conjunto social (grupo, classe etc.) ou cultural (p. 668). Por sua vez, Minayo (1999) destacou que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (p. 108).

Na mesma linha da proposta de Moscovici (2003)<sup>3</sup>, Minayo (1999) afirmou que para que a pesquisa educacional possa impactar a prática educativa é preciso adotar “um olhar psicossocial”, preenchendo o sujeito social com o mundo interior e restituindo o sujeito individual ao mundo social. A teoria das representações sociais aponta para a compreensão e o desvelamento dos sentidos atribuídos ao portfólio como um método de aprendizagem e avaliação a partir da perspectiva dos estudantes de graduação dos cursos da área da Saúde. Nesse sentido, a teoria moscoviciano pode auxiliar na compreensão de questões surgidas acerca da aprendizagem e da avaliação no contexto das transformações pelas quais as sociedades vêm passando, especialmente as referentes à formação dos profissionais de saúde.

A fim de apreender os discursos dos estudantes sobre o fenômeno social da aprendizagem dada pela construção do portfólio, de forma coerente com a teoria

proposta, utilizou-se, assim, a triangulação de técnicas qualitativas: observação participante, entrevista e grupo focal. A observação participante se deu na atuação da pesquisadora em sala de aula (aulas práticas) e nas visitas aos grupos em reuniões agendadas para a construção do portfólio (extraclasse). O diário de campo foi utilizado como ferramenta essencial na coleta de dados por meio do registro de todas as observações identificadas a partir das falas, atitudes, gestos, expressões entre outros, consideradas relevantes de acordo com os objetivos do estudo.

As entrevistas foram realizadas por três pesquisadores previamente treinados, com duração de aproximadamente 40 minutos. Um roteiro aberto com 20 perguntas orientava os pesquisadores. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelos pesquisadores. As falas foram numeradas de 1 a 114 e apresentadas nos resultados com os seguintes códigos (E1, E2, E3..... E114). Os grupos focais foram realizados nos finais de semestres letivos com aproximadamente 12 estudantes, sem a presença da professora responsável pela disciplina. O debate acontecia a partir de um roteiro-guia, que norteava as discussões do grupo. Os grupos focais foram gravados e filmados, sendo posteriormente transcritos pela equipe pesquisadora.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, Protocolo Número 135/2012/CEPH/05-12-28, de acordo com a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi solicitado consentimento livre e esclarecido dos estudantes para participarem do estudo, garantindo-se a confidencialidade das informações e o seu anonimato.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo<sup>7,8</sup> à luz da TRS. Após a interpretação global das respostas, passou-se à organização do material de acordo com as unidades de contexto e a elaboração de categorias gerais, para obter um panorama abrangente do material analisado. Posteriormente, as categorias foram agrupadas e, após leituras, reelaboradas de forma mais sintética e contrapostas às observações e aos estudos bibliográficos para direcionar as discussões e conclusões do estudo.

As três perguntas norteadoras deste estudo: Como os estudantes interpretam sua realidade estudantil?, Como interpretam o portfólio como metodologia inovadora do processo ensino, aprendizagem e avaliação? e O portfólio proporciona aos estudantes a possibilidade de modificarem suas condutas pessoais e sociais? – nortearam a organização dos dados desde duas perspectivas: a posição do estudante

nos cenários de aprendizagem e a apreensão do portfólio como inovador no âmbito social (nas dimensões de aprendizagem e avaliação).

### **6.3.5. Resultados**

#### **6.3.5.1. O estudante nos cenários de aprendizagem**

A realidade estudantil foi expressa pelos estudantes a partir dos seguintes questionamentos: Quem somos? e Como aprendemos?

Os estudantes retratam uma posição passiva diante da instituição, do curso e dos professores detentores do saber. Expressam perceber a passividade perante a forma tradicional do ensino tradicional, entretanto não apontam caminhos de ação e, ou, reação.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que manifestam insatisfações, estas vêm acompanhadas pela indiferença: “sempre foi assim”. São protagonistas de um ensino conteudista recebido pelos estudantes sem questionamento (Quadro 1).

Quadro 1 - Percepção dos estudantes do processo ensino e aprendizagem vivenciado no contexto universitário, segundo depoimentos nos grupos focais realizados no final do período letivo dos anos 2011, 2012 e 2013

“O que eu acho é que a maioria das disciplinas tem muita decoreba. Às vezes, conseguimos assimilar, outras vezes não. É uma abordagem muito mecânica e não temos espaço para falar.”

“Somos forçados a decorar, nos falta tempo; é muita coisa para aprender em pouco tempo, é muito conteúdo.”

“Aqui funciona assim: você estuda, tira nota e depois esquece. O sistema é nota para coeficiente de rendimento, se você tem coeficiente bom, você tem chances de bolsa, de estágios melhores. Você é a nota que tira.”

“Gente, sempre foi assim, e acho que não muda, por que mudar dá trabalho. O portfólio é trabalhoso e nós não estamos acostumados a coisas trabalhosas.”

Continua...

#### Quadro 1 - Cont.

“É verdade, foi muito difícil para mim no início do portfólio, não conseguia entender, como fazer, como usar a criatividade, a universidade não nos ensina a fazer isso...”

“Mas acho que não é só culpa dos professores ou do sistema, não dá para tirar a culpa da gente não, estamos aqui para pensar, temos que questionar mais.”

“Penso que a prova tem seu lugar, vê o potencial individual, força a gente a estudar... mas não pode ficar só nisso.”

“Nossa realidade de aprendizagem é muito teórica, nós fazemos estágio só no final, eu aprendo muito com a prática, por isso sinto falta de métodos criativos como o portfólio.”

Na perspectiva dos estudantes, o sistema educacional gira em torno da pontuação e de provas classificatórias e não da aprendizagem. A avaliação é vista como uma forma de provar o saber e classificar os estudantes entre aqueles que estão aptos ou não para o exercício profissional e atuação na sociedade. Dessa forma, os estudantes estudam para tirar boas notas nas avaliações e não para aprenderem.

#### **6.3.5.2. A apreensão do portfólio como método de aprendizagem inovador**

Os achados deste estudo revelam os seguintes núcleos de sentido a partir da apreensão dos estudantes sobre o portfólio como método de aprendizagem: facilidades na compreensão do conteúdo, autonomia, liberdade, postura crítico-reflexiva. Quanto ao portfólio como método de avaliação, foram considerados os seguintes núcleos de sentidos: o erro como oportunidade, a interação com o professor e o ambiente diferenciado pela transparência de critérios de avaliação não punitiva. Alguns pontos de convergência e, ou, conflito também foram identificados, sendo eles: o tempo como fator dificultador na construção das atividades e no trabalho em equipe, a reflexão ora como descoberta, ora como incômodo e o portfólio como método inovador em um contexto de ensino tradicional.

Em se tratando do processo de aprendizagem, o portfólio propicia tanto a compreensão dos conteúdos quanto das habilidades e atitudes necessárias ao estudante e futuro profissional de Saúde para atuar nos moldes do paradigma da

Produção Social da Saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS), conforme pode ser observado pelos depoimentos dos estudantes no Quadro 2.

Quadro 2 - Representações dos estudantes quanto ao processo de APRENDIZAGEM propiciado pelo portfólio.

| <b>Compreensão do conteúdo (Políticas de saúde – SUS)</b>  |
|--|
| <p>“A busca das reportagens, textos, músicas, charges, nos ajudava a fazer relação da teoria com a prática, às vezes lia uma reportagem do cotidiano sobre o setor saúde e dizia “Ah! é isso que a professora quis dizer.” (E15)</p> <p>“O legal do portfólio é que através das buscas que eu fiz, eu aprendia, eu formava meu conhecimento sobre o SUS, hoje saio da disciplina com outra ideia do SUS que não é só para pobres, e foi eu que descobri isso. A professora falava na sala, eu lia nos artigos que ela recomendava, mas no portfólio eu buscava por mim mesma, eu vi e aprendi que o SUS é nossa política e não é só para os pobre mas para todos.” (E09)</p> <p>“O portfólio me ajudou a interligar as coisas, no início achava os textos muito difíceis, mas tinha que ler muito para fazer as reflexões, pensava – Meu Deus, não vou conseguir!!! – mas isso me ajudou e entender os paradigmas de saúde e o quanto está enraizado na gente um olhar biológico e fragmentado do ser humano, no portfólio tinha a chance de não decorar isso, fazia desenhos e usava da criatividade para expressar o que estava aprendendo e sentindo.” (E10)</p>  |
| <b>Autonomia e Liberdade</b>   |
| <p>“No portfólio podemos colocar aquilo que a gente achar interessante, mesmo que a professora oriente sobre os passos que a gente deve seguir. Não é uma coisa fechada, podemos exercer nossa criatividade, colorir, pintar, desenhar, sintetizar, fazer esquemas fazendo relação com que estamos aprendendo em sala de aula.” (E55)</p> <p>“O interessante é que a gente faz no portfólio, a gente pesquisa, tem um pouco da gente no portfólio. Mesmo que a professora avalia e fala a opinião dela, a gente pode fazer por a gente mesmo. Por exemplo, tinha uma parte que denominamos: “Olha o que achamos”, nós é que buscamos, nós é que fizemos e encontramos e não o professor que falou com a gente, nós descobrimos, acho que assim a gente aprende melhor.”(E43)</p> <p>“Se teve algo que aproveitei com o portfólio foi aprender a buscar as coisas, a refletir sobre elas e ter que argumentar no grupo que aquilo que tinha achado era importante. Sempre recebi pronto e exigia isso do professor, receber pronto. Passei aperto no portfólio com isso, tinha que buscar, correr atrás e defender minha ideia.” (E67)</p> <p>“Não aprendo sob pressão, recuo quando a coisa me prende, parece que bloqueio, reparei isso nesse semestre, aquela disciplina que tinha uma direção boa, mas que me dava liberdade para eu fazer e construir me saí melhor. Acho que as coisas precisam ter leveza, ter prazer de fazer.” (E27)</p> |

Continua...



Quadro 2 - Cont.

| <b>Crítica-Reflexão</b>   |
|---|
| <p>“Se tem uma coisa que aprendi com o portfólio, foi a não aceitar tudo que me falam como verdade, por exemplo sempre achei que o SUS era para pobres, que o SUS era ruim. A mídia só apresenta o lado negro do SUS. Então aprendi a ter um pensamento mais crítico – será que isso é verdade? E a buscar o porquê das coisas.” (E24)</p>  |
| <p>“No portfólio a gente era forçado a pensar, a refletir, a professora sempre pedia para a gente colocar outros pontos de vista e discutir com os autores, achava difícil fazer isso, não estou acostumada, mas depois fui vendo o quanto cresci, hoje vejo uma reportagem e não aceito tudo que dizem como verdade absoluta.” (E41)</p>   |
| <p>“Engraçado falar que precisamos refletir, parece tão óbvio, a gente pensa o tempo todo, mas quando paramos para pensar sobre isso vimos o quanto estamos alienados, e o portfólio me fez ver o quanto estou assim. Colocamos no portfólio muitas coisas sobre os protestos contra a corrupção no Brasil e fiquei pensando o quanto tudo isso mexeu comigo, o quanto estava longe das coisas que acontecem no mundo.” (E33)</p> |

Os estudantes salientaram a autonomia e a liberdade como pontos-chave no processo de construção do portfólio, o que leva a uma reconstrução de seu papel como agente no processo de aprendizagem. Nos relatos, foram identificados o eu como sujeito em ação: “eu faço”, “eu pesquiso”, “eu busco”, “eu encontro”, demonstrando a mudança no seu papel de agente passivo para ativo. A liberdade de expressão e a busca ativa são destacadas nas comparações com outros instrumentos de avaliação, como as provas e trabalhos tradicionais de grupo. Nessa linha, ressalta-se a liberdade na elaboração de atividades, expressando opiniões, criando ideias, colocando o que consideram relevante e significativo para a construção de sua própria aprendizagem. Assim, autonomia e liberdade caminham juntas nesse processo. O rigor metodológico do método não retira a possibilidade de expressar e construir a aprendizagem com liberdade e autonomia; pelo contrário, incentiva o exercício dessas competências.

Também, de acordo com a percepção dos estudantes, a reflexão e a crítica são elementos de destaque do portfólio, destacando-se a possibilidade de aprender para além da compreensão dos conteúdos, ampliando os horizontes, colocando em xeque o que é apresentado pela mídia e demais fontes de informação.

Não obstante, apesar de a autonomia e criatividade serem estimulados durante toda a construção do portfólio, o fator tempo, o processo de reflexão, o uso do

portfólio em um contexto de ensino tradicional e o trabalho em equipe aparecem como fatores de incentivo e, ou, dificultadores (Quadro 3). É curioso no apontamento dos estudantes o fato de a universidade não ser um espaço para a reflexão e, sim, de decoreba e memorização de conteúdos.

Quadro 3 - Pontos de incentivo e, ou, dificultadores apresentados pelos estudantes no processo de construção.

| <b>O tempo</b>  |
|---|
| <p>“O portfólio é interessante, mas muito trabalhoso, precisa dedicar muito tempo. Fazer prova é mais fácil pelo tempo que temos.” (E83)</p> <p>“Criamos um grupo no <i>facebook</i> e isso nos ajudou muito, a gente não tinha tempo de encontrar toda semana porque no grupo tinham pessoas de turma diferentes e de cursos diferente, mas no grupo a gente conversava quase todo dia e discutíamos as reportagens, artigos e charges que encontrávamos.” (E101)</p> <p>“Tempo é algo que todo mundo reclama, mas fazer o quê? Temos que dar conta e nos virarmos para fazer o trabalho e bem. Temos é que nos organizarmos melhor- Gestão do Tempo. Todo mundo deixa para a última hora. Acho que a gente não sabe estudar.” (E72)</p>   |
| <b>A reflexão</b>   |
| <p>“Não sei, achava estranho avaliar aquilo que penso e que reflito, é algo muito meu. Tenho dificuldades de separa o que é dos autores do que é meu, as vezes acho que não tenho maturidade para discutir com autores, por isto o portfólio ajudou a exercitar o processo de reflexão.” (E75)</p> <p>“Penso que refletir é colocar minha opinião. É difícil, nunca tinha parado para pensar nisso. Às vezes, acho que o que mais vale é colocar a opinião de outros autores e não a minha”, realmente preciso exercitar a reflexão e isto a universidade não nos dá chance para fazer. (E56)</p> <p>“Na universidade não temos espaços para refletir e pensar. Aprendemos a decorar e repetir o que o professor passa. Ler <i>slides</i>, leio em casa. O Portfólio me deu a oportunidade de realmente pensar e exercitar a reflexão.” (E51)</p> |
| <b>O portfólio como método inovador em um contexto de ensino tradicional</b>  |
| <p>“Não temos o costume de fazer um trabalho assim, pra gente é difícil. Fomos entender o que era um portfólio no meio do semestre. Não sabemos fazer reflexão, usar de criatividade, isso só fazíamos no primário.” (E29)</p> <p>“Fazer o portfólio é muito bom, o ruim é que faço 33créditos só neste semestre, é o que tá na grade curricular. O portfólio exige dedicação não tenho tempo como gostaria.” (E13)</p>   |

Continua...

Quadro 3 - Cont.

|  |
|--|
| <p><b>O portfólio como método inovador em um contexto de ensino tradicional</b></p> <p>“Começamos fazer o portfólio como se fosse uma pasta, na primeira avaliação colocamos as informações e pronto. Aí a professora veio e disse que era importante colocar o que o grupo também pensava a partir do que era lido. Tive que fazer um giro de 180 graus da minha cabeça, na universidade a gente aprende a colocar as informações dos outros, a decorar o que eles falam e ficar com a opinião deles e não formar a nossa. Foi difícil para mim, o portfólio realmente mexe com a gente.” (E31)</p>   |
| <p><b>O trabalho em equipe</b></p> <p>“No final da construção do portfólio, tivemos de redigir um texto, o legal é que tivemos que trabalhar isso, chegar a um consenso, aí nós cinco estávamos lá fazendo, e no início não fluía nada, mas a gente pensava, escrevia uma frase, apagava e de repente, começou a aparecer uma chuva de ideias, todo mundo começou a falar ao mesmo tempo. Ficou legal, ficou tão bonito que a gente não acreditava tínhamos a capacidade de escrever aquele texto. Parecia uma coisa muita científica. Daí, percebemos que só conseguimos porque cada um deu uma ideia, pôs algo seu ali, aí eu falei ‘realmente nenhuma de nós somos tão boas quanto todas nós juntas, e foi muito bonito sabe? Este trabalho com o outro de cooperação’ e só foi possível porque tínhamos a liberdade de construir no portfólio e exercitamos isto.” (E05)</p> <p>“Trabalhar em equipe é algo pra mim difícil. No portfólio não dava para dividir as atividades como nos outros trabalhos e ainda era preciso chegar a conclusões e decidir tudo juntos. Acho mais fácil fazer eu mesma, pegar minha parte e fazer, as pessoas são difíceis, tem gente que não leva a sério. Por outro lado é isso que vou viver lá fora, e tenho que aprender a lidar com isto né?” (E76)</p> |

No processo de construção do portfólio, o trabalho em equipe foi crucial para determinação de uma aprendizagem consolidada. Em grupo, os estudantes destacaram a possibilidade de aprender questões que ultrapassam os conteúdos, para além do ensino tradicional. Aprendem a ser mais pacientes, a respeitar as diferenças, a ser mais solidários e compassivos e descobrir na amizade e parceria a possibilidade de construir algo juntos. O destaque, em comparação com os trabalhos tradicionais, refere-se à possibilidade de atuação de todos os membros do grupo, cada um dando sua contribuição com suas habilidades pessoais e específicas, além da possibilidade de exercitar o gerenciamento de conflitos tão comum no trabalho em equipe.

Os estudantes apontam o processo de aprendizagem propiciado pelo portfólio como profundo e não superficial, como algo que fica na memória, que não se esquece. Todos os atributos e núcleos encontrados dimensionam o portfólio como

uma possibilidade de inovar a forma tradicional de aprender. Mesclado com o antigo, tomam o novo remodelando-o para a construção de um saber que permanece e que interfere na forma de ser desses estudantes. Apreendem o portfólio como possibilidade, mesmo diante das dificuldades do meio e do tempo, de avançarem em seu processo de formação profissional.

Quanto à apreensão do portfólio como método de avaliação, a dificuldade e incorreções são percebidas como oportunidades e não como incapacidades e fraquezas (Quadro 4). Foi comum nas falas dos estudantes os seguintes termos: – “posso errar”, “sei o que errei”, “tenho a chance de concertar”, “posso corrigir” e “posso reescrever”. A oportunidade de interação com o professor nos momentos da avaliação também é destacada como ponto forte. Os estudantes ressaltam que é nessa relação dialógica entre professor e estudante que se dá a transformação do processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, de avaliação, estimulando a autonomia, a criatividade e o empoderamento.

Quadro 4 - Representações sociais dos estudantes quanto ao processo de AVALIAÇÃO propiciado pelo portfólio

| <b>O Erro como Oportunidade</b>   |
|---|
| <p>“Eu acho o portfólio um método mais justo de avaliação, porque muitas vezes a prova é uma cópia, você decora para a prova, horas depois você não se lembra de mais de nada. Além disso, você não pode errar, não pode concertar. Às vezes, nem sei por que errei e fico o resto do curso sem saber e repetindo o erro. No portfólio você realmente constrói a aprendizagem, e não esquece mais.” (E16)</p>   |
| <p>“O portfólio permite voltar naquilo que você não sabe e modificar. Passo a entender o porquê errei, onde está o problema. Acho isso bom pra gente, na universidade às vezes não temos tempo para parar e refletir sobre aquilo que fazemos. Às vezes, os professores dão as provas e a gente nem sabe onde errou e nem por que; eles não mostram a prova e a gente também não vai atrás.” (E13)</p>  |
| <p>“Lembro do dia da avaliação que a professora falou que a gente não estava colocando reflexões, nossa opinião, e que colocávamos as notícias e pronto. Dai realmente vi que estávamos fazendo uma pasta e não o portfólio. Com isso, o grupo percebeu que estávamos errando nisso e tivemos a chance de concertar e na próxima avaliação tinha mais de nós no portfólio. A gente não está acostumado com isso, a pensar sobre o que erramos.” (E07)</p> |
| <p>“Nunca gostei de me avaliar, me culpo, tanto que nunca fui atrás de professor para ver minhas notas. Deixo pra lá. Tanto que nos momento de avaliação ficava angustiada e com medo da professora. Nas avaliações do portfólio vi que não era tão ruim assim, que me ajudou a ver falhas e poder concertar.” (E10)</p>  |

Continua...

Quadro 4 - Cont.

| <b>O processo de interação</b>   |
|--|
| <p>“O trabalho de construção do portfólio me fez conhecer mais o grupo, tivemos uma interação e integração que me surpreendeu. No início não conhecia o grupo, não tinha convivência com as meninas e depois criamos laços de amizade de trabalho de grupo que vou levar comigo sempre.” (E35)</p> <p>“Sabe o que é trabalhar em equipe? Tivemos uma interação ótima. Todos do grupo se envolviam e cada um fazia o que fazia de melhor. Alguns tinham dons artísticos e habilidades de criatividade, outros escreviam bem, outros tinham espírito de liderança, então isso se somou e deu certo.” (E99)</p> <p>“A interação com a professora se dava especialmente nos momentos de avaliação. Era importante, porque aí a gente sabia o que realmente ela queria, ela sempre dava dicas para as próximas avaliações. Então a gente crescia com isso. Tinha muito medo do portfólio no início, depois que entendi...agora não quero entregar, é meu.”(E81)</p> |
| <b>Ambiente acolhedor: transparência de critérios de avaliação, não punição e avaliação apreciativa.</b>   |
| <p>“Se tem uma coisa que gostava no portfólio era saber o que iria ser cobrado, a gente nunca sabe o que querem da gente. A professora passava um material para a gente fazer a autoavaliação pelo grupo e fazia a avaliação e entregava pra gente, isso era muito bom porque a gente via o que precisava mudar.” (E18)</p> <p>“Era diferente de uma prova que a gente fica tenso. O clima era diferente, e porque a gente podia concertar a gente ficava mais tranquilo. Era possível melhorar depois, isso era bom.” (E01).</p> <p>“Era bom mostrar o que a gente tinha feito. O trabalho era muito, então a gente queria apresentar para a professora, a gente tinha orgulho do nosso portfólio. Era bom mostrar o que tínhamos aprendido e não era uma coisa tensa, de pressão.” (E44) .</p>   |

Assim, os estudantes destacam o ambiente acolhedor com transparência dos critérios de avaliação, de forma apreciativa e não punitiva, permitindo uma formação construtiva onde o erro é apresentado como uma possibilidade de aprendizado. A Figura 1 apresenta uma síntese dos resultados, apontando o portfólio como um método potencializador de mudanças e transformador do contexto estudantil.

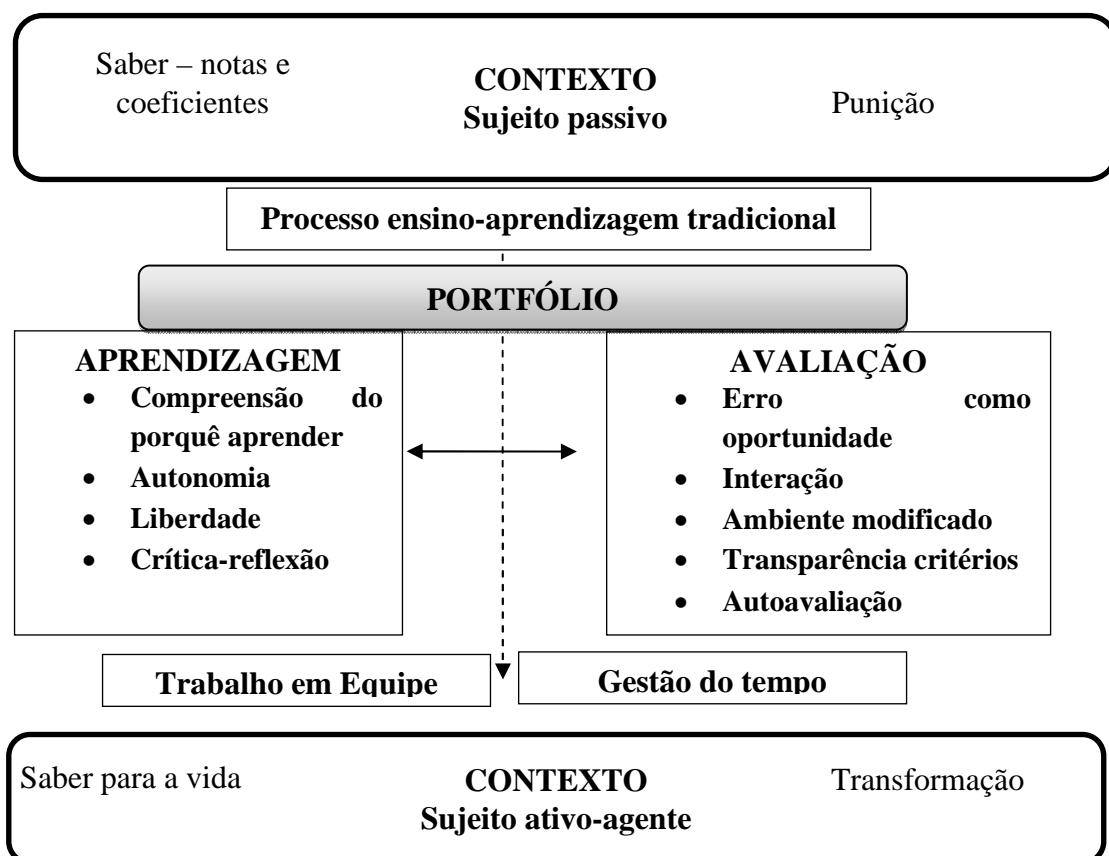


Figura 1 - Representação social dos estudantes de graduação dos cursos na área de Saúde sobre o processo de aprendizagem propiciado pela construção do portfólio, na perspectiva de mudança do cenário e do contexto estudantil em uma universidade federal.

### 6.3.6. Discussão

O contexto de educação tradicional fortemente marcado pela disciplinaridade (ALARCÃO, 2001)<sup>9</sup> dificilmente prepara nossos jovens para viverem a complexidade que caracteriza o mundo atual. O ensino fortemente influenciado pela tradição ocidental, *que privilegia grandemente o pensamento lógico matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a este paradigma* (p. 19)<sup>9</sup>. É nesse cenário que se inscreve o portfólio como método inovador de ensino, aprendizagem e avaliação, trazendo em seu bojo formativo uma práxis educativa

diferenciada, que propicia aos estudantes uma forma alternativa de aprender e abre espaços para a transformação da aprendizagem significativa e para a vida.

Moscovici (2003)<sup>3</sup>, ao apresentar a TRS, destacou basicamente a existência de dois processos distintos na transposição dos elementos objetivos para o meio cognitivo e vice-versa: objetivação, cujas ideias abstratas se transformam em imagens concretas, através do reagrupamento de ideias e imagens focadas no mesmo assunto; e a ancoragem, que se prende com a assimilação das imagens criadas pela objetivação, e essas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo, assim, novos conceitos.

Nesse contexto, o portfólio é apreendido numa perspectiva cognitiva pelos estudantes a partir destes dois processos: a objetivação, à medida que transformam uma ideia abstrata do portfólio em uma ideia concreta (seja através dos conceitos estudados e formulados); e a ancoragem, quando novas ideias desse processo inovador se reúnem às imagens de um ensino que deveria, e poderia, ser diferente (ideias anteriores), nascendo novos conceitos ou novas ideias, ou seja, o portfólio permite pensar, refletir, criar o estudante como agente desse processo.

Moscovici, desse modo, argumentou *que o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade em familiar. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação* (MOSCOVICI, 2003, p. 20)<sup>3</sup>, o que neste estudo é verificado pela familiarização dada pelos estudantes ao processo de construção do portfólio. Tal fato esse que era estranho, desconhecido, distante da realidade universitária, e passa a fazer parte do cotidiano dos estudantes.

É interessante perceber que esse processo não se dá apenas no âmbito cognitivo de um objeto particular, mas também onde o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire capacidade de definição, uma função de identidade (MOSCOVICI, 2003)<sup>3</sup>. Dessa forma, salienta-se que os estudantes se colocam e se vêem como sujeitos afetados por um sistema estudantil que determina uma condição de aprendizagem associada à nota e à memorização. Segundo Jodelet (*apud* MOSCOVICI, 2003)<sup>3</sup>, a representação é uma forma de conhecimento prático e refere-se à experiência a partir do qual ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada para agir no mundo e nos outros (p. 43).

A partir da experiência vivenciada pelos estudantes neste estudo, novos caminhos são, assim, apresentados para uma atitude e uma forma de agir

diferenciada no processo de aprendizagem. A atitude mais marcante e intrigante apresentada pelos estudantes é o processo de crítica e reflexão, algo apontado por eles como não proporcionado no ambiente estudantil. É aqui que se dá a identificação dos estudantes como sujeitos ativos, em que o processo de representação demarcado por eles traz mudanças na forma de agir. É na reflexão que se identifica a possibilidade de sair de uma atitude passiva para uma atitude que proporcione mudanças no cenário de ensino tradicional. Sá Chaves (2000, p. 13) apontou que *a reflexão é um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações*. Assim, da práxis de construção do portfólio dois outros elementos se destacaram: a liberdade e a autonomia, que podem ser analisadas a partir dos conceitos dos ilustres pensadores de nossa época: Amrtya Sen (1999)<sup>10</sup> e Paulo Freire (1996)<sup>11</sup>. Esses dois conceitos se entrelaçam – a autonomia deve ser conquistada, adquirida a partir de decisões, de vivências e pela própria liberdade. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um uma atitude de ser consciente e ativo – assim, o sujeito passivo é contrário ao sujeito autônomo<sup>11</sup>. Sen (1999)<sup>10</sup>, ao discorrer sobre o desenvolvimento como liberdade, apresentou dois elementos importantes: a capacidade que representa as possíveis combinações de potencialidades e situações que uma pessoa está apta a “ser” ou “fazer” e a funcionalidade que representa as várias coisas que esta pessoa pode de fato fazer.

Nessa perspectiva, o portfólio atuou como elemento facilitador de uma educação formativa a partir do momento que permitiu os estudantes atuarem como agentes de seu próprio processo de construção da aprendizagem, com autonomia para realizarem suas buscas, reformulando suas ideias e apresentando-as de forma crítica e reflexiva, bem como abrindo espaços de liberdade para criar e recriar<sup>12</sup>. Assim, o portfólio possibilitou a construção de um *lugar-ambiente* (sala de aula e trabalho em equipe cooperativo e sem punições); de um *contexto-estrutura* (possibilitou o desenvolvimento das competências compreensiva, reflexiva, crítica e criativa e um processo de avaliação transparente); e de *tempo* (momentos de avaliação definidos e critérios de gestão do tempo), propiciando condições para que os estudantes desenvolvessem aptidões para serem, fazerem e agirem no mundo de forma significativa e resignificada.



### **6.3.7. Considerações finais**

Considerando os achados deste estudo, destaca-se que o processo de aprendizagem vivenciado pelos estudantes a partir da construção dos portfólios permitiu que estes representassem esse fenômeno social, apontando elementos que o caracterizam como método que investe na transformação de uma prática de ensino tradicional para uma prática inovadora. Isso com vistas à qualificação de futuros profissionais de saúde que conjuguem elementos de integração e reflexividade tão necessários na solução dos problemas complexos da sociedade contemporânea.

A realidade estudantil foi interpretada pelos estudantes como um sistema regido por notas e coeficientes de rendimento que os classifica como aptos ou não aptos. Um contexto que determina uma formação do fazer e não do ser. Os discentes interpretam o portfólio como um método inovador que permitiu a aprendizagem autônoma, libertadora, reflexiva, crítica, criadora, reunindo, assim, os elementos de uma formação para o ser. Traz subsídios para que no processo de reflexão-ação emergja a identidade (ser estudante) capaz de trazer mudanças no contexto estudantil. No entanto, devido a elementos que influenciam essas modificações, como o formato curricular tradicional, disciplinar e conteudista, surgem conflitos referentes à gestão do tempo, em geral escasso, e ao trabalho em equipe, o que pode se transformar em elementos dificultadores do processo de aprendizagem inovador.

Cabe destacar, ainda, a importância do portfólio como método inovador do processo de avaliação. Na percepção dos estudantes, a avaliação proporcionada pelo portfólio é parte integrante do processo de aprendizagem, o que contribui para uma argumentação favorável às metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem.

Sugere-se, assim, que outros estudos sejam realizados a fim de corroborar evidências significativas e suficientes que subsidiem as mudanças necessárias no processo ensino-aprendizagem, seja na (re)formulação de currículos mais integrados, seja na capacitação de professores no uso de metodologias ativas e inovadoras, seja na organização da estrutura institucional, (re)qualificando a forma de ensinar, aprender e avaliar.

### 6.3.8. Referências

1. COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, **18**(6):1847-1856, 2013.
2. SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos** – Estratégia de formação e de supervisão. Portugal: Universidade de Aveiro, 2000.
3. MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
4. COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panam Salud Pub.**, **30**(5): 415-421, 2011.
5. SILVA, E. **As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
6. MINAYO, M. C. O Conceito de representação social na sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
7. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
8. MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, [s.d.].
9. ALARCÃO I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda., 2001.
10. SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
11. FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
12. COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciê. Saúde Colet.**, **17**(3): 787-796, 2012.

## 7. ARTIGOS PUBLICADOS

### 7.1. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde<sup>1</sup>

Revista Panamericana Salud Publica, 2011, vol. 30, n. 5, p. 415-421, ISSN 1020-4989

#### 7.1.1. Resumo

**Objetivo:** Avaliar a experiência inovadora da construção de portfólios, destacando-se o fomento ao conhecimento, comprometimento e engajamento dos discentes às propostas e desafios da Política Nacional de Saúde Brasileira – Sistema Único de Saúde (SUS). **Métodos:** Utilizou-se a pesquisa qualitativa como modelo de abordagem. Realizou-se a análise documental da totalidade de portfólios (25), produzidos nos anos 2008, 2009 e 2010, na disciplina Políticas de Saúde da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil. O tratamento dos dados deu-se por meio de análise temática. **Resultados:** A construção dos portfólios enfocou-se na educação centrada em competências, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para que os estudantes atuem de maneira ativa, responsável, crítica e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto futuro profissional do SUS. Observou-se envolvimento com as

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo nº 23038.009788/2010-78, AUX- PE- Pró-Ensino Saúde 2034/2010.

atividades propostas, destacando-se a competência – gestão da informação: busca ativa, seleção, análises críticas, resenhas, sínteses e avaliação da informação. O desenvolvimento de competências na construção dos portfólios mostrou-se um meio orientado à formação do futuro profissional de saúde-cidadão, acadêmica e pedagógica, afirmando que o papel da universidade e do docente deve orientar-se a um desenvolvimento do aluno direcionado ao fomento de sua capacidade de decisão e pensamento reflexivo. **Conclusões:** Observaram-se gradativa abertura e flexibilidade ao pensamento crítico dos estudantes, integrando novas dimensões à perspectiva inicial, remodelando o pensamento anterior, a partir das inúmeras possibilidades apresentadas pela proposta transformadora do SUS: promoção da saúde, universalidade, centrado no cidadão, cujo processo se encontra em construção.

**Palavras-chave:** Políticas de Saúde, Ensino, Saúde Pública.

### **7.1.2. Introdução**

Os debates atuais acerca das metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem vêm imbuídos da necessidade de reflexões e revisões sobre as práticas profissionais inseridos num cenário em que predominam vultosas transformações no âmbito tecnológico e da produção de informação e conhecimento (1). A mudança de foco no processo de educação, alvo das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visa ao fomento do sentido da autonomia, criatividade e responsabilidade, possibilitando que o aluno aprenda a buscar soluções e resolver problemas profissionais com autonomia (2, 3).

Ao transcender esse debate para o campo da saúde, torna-se, assim, importante refletir sobre o perfil profissional que se objetiva formar na atualidade, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) brasileiras dos cursos da área da Saúde, os quais preveem mudanças curriculares, pautadas no conceito ampliado de saúde e na consideração do território dos indivíduos como locus da prática clínica. A formação profissional deve focar as diretrizes e princípios do SUS, ou seja, a universalidade, integralidade, equidade, descentralização, participação e controle social e regionalização/hierarquização, considerando, assim, as necessidades de saúde individuais e coletivas, reorientando o

modelo assistencial com foco na doença para o modelo de Produção Social da Saúde, que valoriza a promoção da saúde, salientando-se os seus determinantes sociais (4).

Desde essa perspectiva, as DCN dos cursos da área da Saúde colocam em desafio a ruptura das formas cristalizadas tradicionais de ensino-aprendizagem, visando à formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela recuperação da dimensão essencial do trabalho em Saúde: a produção de cuidados em resposta às demandas sociais (5).

Utilizar metodologias ativas e inovadoras significa, assim, apostar em uma educação que desenvolva processos críticos de ensino-aprendizagem que desperte a criatividade e se baseie nela, que apresente as situações como problemas a resolver – cuja formação deve ser o mais próximo possível da vida real (4,6).

Nessa perspectiva, entre os recursos inovadores do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, destaca-se o portfólio como instrumento-estratégia de estimulação do pensamento reflexivo. De acordo com Klenowski (7), o portfólio pode ser definido como um conjunto de trabalhos no qual o estudante retrata sua história de vida, seus progressos e realizações, destacando-se sua participação na seleção e julgamento dos conteúdos procurados, o que promove uma reflexão e desenvolvimento da capacidade crítica. Assim, o portfólio apresenta-se como instrumento capaz de levar o aluno a colecionar suas reflexões e impressões sobre a disciplina, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos estudados, às técnicas de ensino, sentimentos e situações vividas nas relações interpessoais, oferecendo subsídios para a avaliação do estudante, do educador, dos conteúdos e das metodologias de ensino-aprendizagem (4).

Destaca-se como papel do portfólio, enquanto potencial processo pedagógico que auxilia os alunos a se transformarem em pessoas ativas, em investigadores críticos, sempre abertos ao diálogo e ao novo. Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades, tendo como principal fator de aprendizagem a construção pelo próprio aluno e, ou, grupo de alunos. Pouco a pouco, ao longo do semestre letivo o estudante vai organizando suas produções, as quais evidenciam seu processo de construção do saber (6,7,8). Assim, o portfólio caracteriza-se como instrumento de avaliação formativa por promover uma aprendizagem pautada no *feedback* professor-aluno, por desenvolver competências e habilidades, respeitando o ensino em diferentes contextos (7) e focando em resultados centrados no processo e não de forma pontual/quantitativa como nas avaliações tradicionais.

Diante disso, este estudo teve por objetivo avaliar a experiência inovadora de construção de portfólios coletivos na disciplina Políticas de Saúde em uma universidade pública, destacando-se o fomento ao conhecimento, comprometimento e engajamento dos discentes às propostas e desafios do SUS.

### 7.1.3. Métodos

Esta pesquisa apresentou a metodologia qualitativa como modelo de abordagem, utilizando a análise documental como técnica de investigação.

Segundo Gil (9), a análise documental diz respeito a uma técnica em que as fontes utilizadas, os documentos, ainda não sofreram tratamento analítico.

Cellard (10) ressaltou a relevância da análise documental, pela possibilidade de realização de reconstruções e por permitir acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. O documento permite que se opere um corte longitudinal que favoreça a observação de um processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas (11).

Realizou-se a análise dos portfólios produzidos na disciplina Políticas de Saúde pelos alunos de graduação dos cursos de Nutrição e Enfermagem da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil, sendo essa a única disciplina que utilizava como método de ensino-aprendizagem a construção de portfólios. Foram inseridos no *corpus* documental todos os portfólios constantes no recorte temporal compreendido entre os anos 2008, 2009 e 2010, num total de 25 portfólios, construídos de forma coletiva.

Os portfólios foram datados cronologicamente (P2008, P2009, P2010) conforme o ano em que foram desenvolvidos e numerados aleatoriamente (n. 1, n. 2, ..., n. 25), de forma a possibilitar uma organização do acervo para posterior análise e apresentação dos dados.

A análise e tratamento dos dados se deram por meio da técnica de análise temática, com recorte do texto em unidades comparáveis, sob a forma de categorização.

Para Bardin (12), a categorização tem por finalidade fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, que passam a dados organizados.

Inicialmente, procedeu-se a uma leitura flutuante dos portfólios para estabelecimento das categorias presentes no *corpus* documental. Após o

agrupamento das categorias, foram formuladas competências adquiridas pelos estudantes com a utilização do portfólio como instrumento de aprendizagem, baseado nas proposições do informe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizado pela Comissão Internacional sobre Educação (13), quando recorre ao conceito de competência e concretiza os objetivos do sistema educativo em quatro linhas fundamentais:

- 5- Aprender a SER – o atuar com autonomia, juízo, responsabilidade pessoal.
- 6- Aprender a CONHECER – o assimilar conhecimentos científicos e culturais gerais e específicos, que se completarão e atualizarão ao longo de toda a vida.
- 7- Aprender a FAZER – o adquirir procedimentos que ajudem a afrontar as dificuldades que se apresentem na vida e na profissão.
- 8- Aprender a CONVIVER e a trabalhar juntos – o compreender melhor aos demais, o mundo e suas inter-relações.

A educação centrada em competências possibilita um enfoque que contempla aprendizagens necessárias e substanciais para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto profissional (3). A competência supõe a interação entre seus três componentes essenciais, a saber: um *conjunto de capacidades (habilidades)*; um *conjunto de conhecimentos gerais* procedentes de disciplinas científicas; uma *atitude apropriada para o desempenho de uma função*.

A construção dos portfólios em equipes visou ao desenvolvimento das cinco competências descritas por Fallows y Steven (14):

- Habilidade de comunicação em geral.
- Gestão da informação: busca, seleção, análises e avaliação da informação procedente de diversas fontes.
- Habilidades para utilização de novas tecnologias.
- Trabalho em equipe, ética, reconhecimento da diversidade, exercício da alteridade, resiliência, compaixão, solidariedade, paciência e escuta qualificada.
- Competências pessoais como “gestão do tempo”, “responsabilidade”, “planejamento”.

*Aspectos éticos:* este estudo é parte de um projeto de inovação em docência universitária, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, onde se realizou o trabalho – Protocolo nº 091/2010, em consonância com o disposto na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

#### 7.1.4. Resultados

Durante todo o processo de construção dos portfólios, os docentes responsáveis pela disciplina atuaram como investigadores críticos do que ocorria na sala de aula, orientando e problematizando os textos, artigos, charges, músicas e reflexões do grupo, sempre com o intuito de preservar a autonomia do aluno e resgatar o seu papel como sujeito que busca e constrói seu próprio conhecimento.

Para a análise dos portfólios, consideraram-se todas as construções, reflexões e documentos que o compunham.

Os portfólios eram subdivididos nos seguintes apartados: 1) *minha trajetória* (*memórias redigidas no início e no final do semestre*) – cada aluno escreveu sobre sua inscrição histórica no mundo e do grupo – conjuntamente, os membros do grupo também escreveram sobre a percepção que tinham sobre seus colegas (características pessoais, afetos, qualidades...); 2) *aprendendo com o grupo*: trabalhos, resenhas, sínteses, resumos, relatos de práticas, situações problemas..., enfim, todas as atividades orientadas na disciplina e realizadas em grupo; e 3) *espaço de criatividade* (espaço livre onde o grupo exercia sua criatividade – charges, poemas, músicas, fotos, desenhos..., presentes na mídia escrita e eletrônica, bem como criadas pelo grupo; sempre acompanhadas de reflexões críticas).

Assim, a análise dos portfólios possibilitou a identificação das competências adquiridas pelos alunos, conforme demonstrado no Quadro 1.



## Quadro 1 - Competências desenvolvidas pelos estudantes na construção dos *Portfólios*

- 
- **Aprender a SER:** observado em – *minha trajetória (memórias)* – possibilidade de autoconhecimento e (re)conhecimento pela equipe de trabalho.
  - **Aprender a CONHECER:** observado em *atividades orientadas* – possibilidade de aprendizado e construção de conceitos por meio de leitura de textos, artigos, reportagens, elaboração de resenhas e sínteses individuais e coletivas, conectando-as a vivências ligadas à realidade social e política.
  - **Aprender a FAZER:** observado em *atividades orientadas* e *espaço de criatividade* – desenvolvimento de análises críticas e reflexivas; busca e seleção de charges, reportagens, poesias, músicas... – sempre conectadas a reflexões críticas.
  - **Aprender a CONVIVER e a TRABALHAR JUNTOS:** presente em todo o portfólio – a possibilidade de convivência e trabalho em equipe propiciou uma aproximação do grupo, maior cumplicidade, exercício de paciência, alteridade, solidariedade e escuta mais qualificada.
- 

Neste estudo, optou-se por trabalhar com as competências *aprender a CONHECER e aprender a FAZER*, entendendo-se o portfólio como ferramenta facilitadora da aquisição dessas competências, ao fomentar nos discentes atitudes mais ativas perante o mundo, estimulando a busca por conhecimentos sobre política de saúde brasileira e consequente comprometimento e engajamento no SUS.

Destarte, a análise dos portfólios apontou para um gradativo envolvimento dos estudantes com as atividades propostas, destacando-se a competência – *Gestão da informação*: busca ativa e avaliação da informação procedente das mais diversas fontes de conhecimento, sobre as questões relacionadas ao SUS – reportagens e textos selecionados conforme os conteúdos e temáticas a serem trabalhados na disciplina. O estímulo à criatividade e a busca ativa e crítica das informações disponíveis estimularam nos acadêmicos a geração de ideias novas, variadas e originais. Paralelamente, trabalhou-se o desenvolvimento *Habilidades de comunicação* escrita, como competência transversal na educação universitária.

Relativo à competência *Aprender a Conhecer*, o portfólio mostrou-se como importante ferramenta capaz de estimular a compreensão e conhecimento sobre o SUS, bem como dos diversos interesses que interferem na implementação dessa política, como apresentado no Quadro 2, como também nos depoimentos dos discentes registrados nos portfólios.

Quadro 2 - Competências e respectivas unidades de registro, resultado da análise dos portfólios

| <b>APRENDER A CONHECER</b>  | <b>APRENDER A FAZER</b>  |
|---|--|
| <p><b><u>Gestão da informação</u></b><br/>(seleção, análises críticas, resenhas e sínteses de artigos científicos e avaliação da informação)</p> <p><b><u>Conhecimento crítico-reflexivo</u></b><br/>(aperfeiçoamento de suas capacidades de refletir e compreender as informações, avaliar e atuar sobre elas)</p> <p><b><u>Visão ampliada da saúde</u></b><br/>(percepção da importância dos determinantes sociais do processo saúde-doença)</p> <p><b><u>Visão ampliada do Sistema Único de Saúde</u></b><br/>(mudança de percepção sobre a política nacional de saúde com o despertar dos estudantes sobre o seu papel potencial na transformação da imagem do SUS)</p> | <p><b><u>Sujeito de seu processo de aprendizagem</u></b><br/>(busca, seleciona, lê, analisa, reflete, apreende e constrói seu conhecimento)</p> <p><b><u>Capacidade de avaliação e de autoavaliação</u></b><br/>(situações vivenciadas pelos estudantes que os levavam a rever, reconstruir, reestruturar e reelaborar os seus conceitos e preconceitos)</p> <p><b><u>Habilidades de comunicação escrita</u></b><br/>(interpretação e desenvolvimento da escrita e do estímulo à criatividade a partir da elaboração de resenhas, sínteses individuais e coletivas e outros)</p> <p><b><u>Transformação: estudantes-cidadãos</u></b><br/>(emancipação, autonomia e compromisso social e político dos estudantes)</p> |

“O portfólio foi uma experiência importante [...]. Passamos a ficar mais atentos ao mundo que nos rodeia, a prestar atenção no nosso cotidiano no que diz respeito a saúde e sistemas sanitários. Músicas, notícias na televisão, reportagens em revistas, filmes... tudo isso que antes não tinha importância para nós, passou a ser visto com outros olhos.” (P2008, n. 9)

“A elaboração do portfólio [...] nos proporcionou [...] melhor conhecimento do mundo que está ao nosso redor, e a realidade do país em que vivemos [...], opiniões e concepções que eu tinha e que foram totalmente transformadas [...].”(P2008, n. 8).

Pela análise dos portfólios, observou-se que, ao problematizar as temáticas referentes ao SUS, muitos estudantes mostraram-se capazes de avaliar criticamente os mais diferentes interesses que permeiam a saúde, possibilitando uma visão mais ampliada, pautada na importância de seus determinantes sociais no processo saúde-doença – *aprender a conhecer*. Como ilustração, destacam-se os trechos extraídos dos portfólios relativos à análise de charges, reportagens, poemas, letras de músicas e filmes.

[...] a saúde não pode ser objeto de mercado, pois este tende a excluir os indivíduos de baixa renda que não possuem condições de adquirir o serviço e que mais necessitam dele [...]. (P2010, n. 2 e n. 4)

“Os dois filmes (*Um ato de coragem* e *A procura da felicidade*) confirmam as seguintes características do modelo neoliberal: excludente, desigual, sem participação social, não possibilitando acesso a toda a população, além de não oferecer um serviço integral e mediante a necessidade.” (P2010, n. 2)

Relativo à competência *Aprender a Fazer*, a busca dos alunos pelas fontes de informações que contribuam para a reflexão de questões intrinsecamente ligadas à saúde traz para o centro o estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem (Quadro 2).

[...] pensar em políticas públicas requer reflexões que se estendam a temas além de moradia, saneamento básico, salário mínimo, merenda escolar, saúde. Antes mesmo de pensar em políticas públicas, se faz importante pensar em seres humanos que se fazem de satisfações, desejos e anseios [...]. (P2010, n. 4)

Nesse sentido, ressalta-se a importância do portfólio no desenvolvimento de competências necessárias ao futuro profissional de Saúde: cognitiva (reflexão), psicológica (consciência do seu papel profissional) e atitudinal (mudança de postura na formação e prática do aluno baseado nas DCN e na consolidação do SUS) (15).

Outrossim, merecem destaque na análise dos portfólios a mudança de concepção e a crítica aos métodos e paradigmas estabelecidos acerca do SUS e das políticas de saúde. Os alunos relataram que a todo o momento se viam diante de situações que o levavam a rever, reconstruir, reestruturar e reelaborar os seus conceitos e preconceitos, renovando-se constantemente.

Antes, eu pensava que profissionais da saúde só poderiam atuar na cura de doenças, mas percebi que a prevenção é a melhor solução [...] digo que o SUS é um sonho no qual temos que trabalhar para que ele vire realidade. (P2008, n. 7)

A experiência de construção de portfólios, nesse sentido, além de propiciar estreitamento na relação entre ensino e pesquisa, motivou o autoconhecimento e o conhecimento dos colegas de equipe, implicando compromisso do estudante com o seu meio e estimulando-o a rever e repensar estratégias para superação dos

obstáculos que se interpõem ao desenvolvimento das atividades propostas, o que é demonstrado no depoimento que se segue:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar e ela.” (P2008, n. 1)

Pela Figura 1, pode-se visualizar a visão dos estudantes sobre o SUS antes e depois da construção do portfólio coletivo.

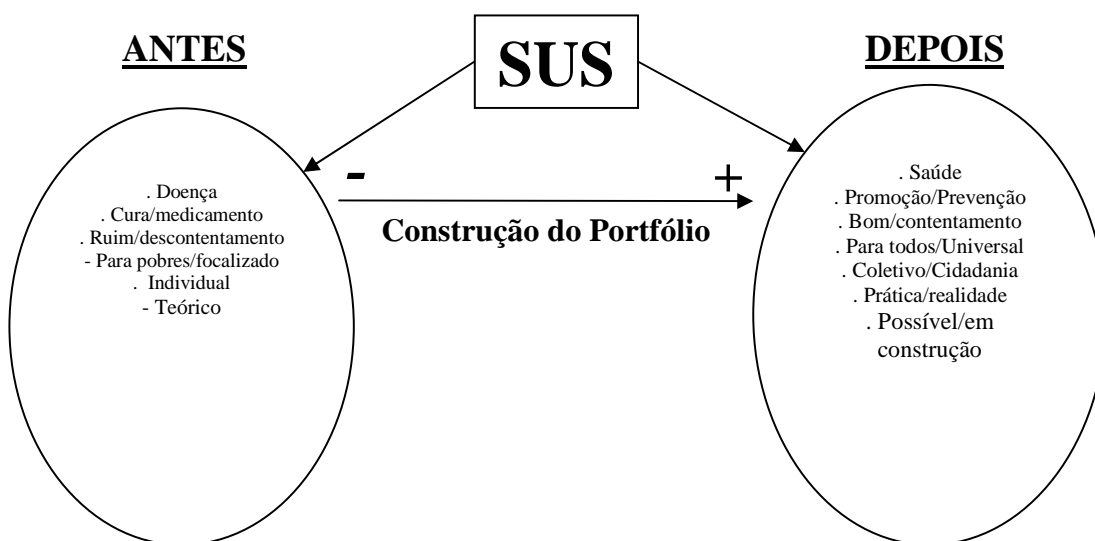


Figura 1 - Visão dos estudantes sobre a Política Nacional de Saúde – o SUS, antes e depois da construção dos portfólios.

Romper com o paradigma presente nas práticas sanitárias do SUS, impregnado pela visão biologicista e curativista, requer mudança ativa na formação dos profissionais de saúde. As análises extraídas dos portfólios nos permitem afirmar que os alunos apreenderam a importância de revisar conceitos e práticas, além de ter disponibilidade para executá-la, sendo, portanto, uma aquisição da competência *aprender a CONHECER* (Figura 1).

Antes a primeira coisa que vinha a minha cabeça quando pensava em SUS era hospital, internação, remédio para os pobres, e hoje vejo que por trás dessas três letras existe muito mais do que isso: vigilância sanitária, prevenção de doenças dentre outras coisas [...]. (P2008, n. 7)

[...] antes de saber sobre saúde pública era muito fácil criticar o sistema de saúde. [...] Não vou mais dizer que o SUS é um sistema direcionado a atender os mais pobres, mas que é um sistema que tem como uma de suas diretrizes a universalidade [...]. (P2008, n. 7)

A construção do portfólio assegurou a possibilidade de aprender por si mesmos e com o grupo, exercitando as ferramentas que os permitem ser autônomos, aprendendo a gerenciar a sociedade do conhecimento a que estamos imersos para decidir.

O antes (do portfólio): saúde, ausência de doença. Visão do SUS: programa de governo, que atende a população carente. O depois (do portfólio): saúde possui um significado mais amplo, não é só ausência de doença, é estar bem fisicamente, psicologicamente, socialmente, estar bem com o ambiente em que se vive. (P2010, n. 1)

O portfólio potencializou a construção do conhecimento, com vistas à autonomia dos sujeitos em formação, valorizando o pensamento crítico e independente, consoante com as DCN, numa dimensão que ultrapassa a reprodução de saberes tecnicistas do processo de trabalho em saúde, ampliando e diversificando o olhar e a capacidade de fazer julgamentos – aprender a CONHECER.

Há uma evolução positiva no aprendizado e na compreensão da realidade da saúde no Brasil [...] nosso foco mudou da atenção clínica/curativa para a atenção primária a saúde. (P2008, n. 2)

A partir da disciplina Políticas de Saúde e com a construção do portfólio, vejo que desenvolvi um pouco mais minha visão crítica não somente em relação às Políticas de Saúde, mas também em relação a vários outros assuntos. Fica evidente o processo por qual passei: conhecer-reconhecer- aplicar-viver. (P2010, n. 4)

[...] O portfólio foi fundamental para que os conhecimentos obtidos na teoria fossem fixados e analisados, e não apenas decorados... através dele, nos tornamos pessoas mais capacitadas e preparadas para a vida profissional. (P2010, n. 5)

O pensamento crítico refere-se à capacidade de ir além dos significados aparentes e dar-se conta do que está por detrás das ideias, argumentos, teorias, ideologias e práticas sociais das quais somos testemunhas cotidianamente (20). Assim, a análise dos portfólios – estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação em Políticas de Saúde – mostrou claramente a aquisição de uma atitude de dúvida e interrogação diante do que estava posto pela mídia e outras referências, o que

contribuiu para um conjunto de mudanças das ideias e criação de juízos de valores próprios sobre as pessoas, políticas e situações (Figura 1).

Termino este portfólio com sentimento de renovação, do modo de enxergar a saúde e tudo o que se relaciona a ela. (P2010, n. 2)

[...] enquanto existir comprometimento e atitude por parte dos profissionais de saúde, dos gestores e dos usuários, sempre existirão árvores e sementes fecundas que serão sempre lançadas no território da saúde brasileira. (P2008, n. 6)

Assim, pela análise dos portfólios, destacaram-se dois elementos primordiais: a avaliação crítica feita pelos alunos em relação às reportagens e charges veiculadas pela mídia impressa e eletrônica sobre o SUS; a mudança de percepção sobre a política nacional de saúde com o despertar dos estudantes sobre o seu papel potencial na transformação da imagem do SUS perante a sociedade e na melhoria da situação da saúde do país.

#### **7.1.5. Discussão**

A partir da análise realizada, ressalta-se que as buscas, seleções, análises e avaliações das reportagens e charges veiculadas pela mídia impressa e eletrônica sobre o SUS, orientadas pelos debates nos grupos, tanto no espaço da sala de aula quanto nos encontros extraclasse que a construção do portfólio demandava, gradativamente resultaram em uma transformação dos estudantes como cidadãos, levando a uma mudança de percepção sobre a política nacional de saúde. Esses achados vão ao encontro do estudo desenvolvido por Blanco (15), ao apontar que a sociedade da informação, tão influenciada pelos meios de comunicação, a publicidade e a tecnologia necessitam de cidadãos capazes de avaliar todas as propostas de ofertas que lhes são apresentadas a todo o momento.

Cabe perguntar se o sistema educativo que conhecemos fomenta o desenvolvimento de seres humanos, profissionais e cidadãos com capacidade de decisão própria. Na maioria das vezes, o que se observa é um sistema educativo cuja atuação gera condutas rotineiras e automáticas, dependentes e habitualmente pouco reflexivas. Em contrapartida, a essa maneira de educar e aprender, a experiência de três anos de construção de portfólios em equipes apresentadas neste estudo promoveu

crescimento orientado à emancipação, autonomia e compromisso social e político dos estudantes (4,16).

A indução de mudanças no eixo de formação dos profissionais de Saúde requer a articulação de saberes e práticas pautados sobre orientações sociais, que respeitem a diversidade, a formação ética, humanística e valorize a integração de saberes e a articulação destes com a realidade vivida. Sob essa ótica, a construção do conhecimento a partir da problematização da realidade intermedeia o resgate da teoria e prática, estimulando a participação ativa do estudante nesse processo (2).

A representação inicial do objeto de análise – a política de saúde brasileira, o SUS, passa por um processo de reconstituição progressiva, a partir de situações atuais e reais vivenciadas pelo estudante, em que as interpretações e (re)interpretações do mundo e a abordagem teórica se articulam dialeticamente. Os discentes saem de suas posturas de meros receptores acríticos do conhecimento, para cidadãos capazes de avaliar as situações e propostas que lhes são apresentadas continuamente (4).

Dentro dessa perspectiva, a experiência de construção dos portfólios na disciplina Políticas de Saúde pode ser considerada estratégia inovadora, ao combinar uma formação profissional crítica e reflexiva com questionamento permanente dos conhecimentos cristalizados e rechaços do controle e imposição dos pensamentos e ideias – “para que surja criatividade é necessário que haja certo grau de liberdade” (17).

Outra questão é que os estudantes não sejam capacitados para desenvolver somente conhecimentos, mas também a aplicação prática destes, o que na política de saúde tem importância vital. Pretende-se que o estudante chegue a ser autônomo, e isso passa necessariamente pelo fomento da capacidade de analisar, avaliar e emitir juízo. Assim, o desenvolvimento de competências gerais na construção do portfólio coletivo (em sala de aula e fora dela) mostrou como um meio orientado à formação do futuro profissional de saúde-cidadão não só acadêmica, mas também pedagógica, e afirmou-se que o papel da universidade e do docente não é o de mero transmissor de conhecimentos (18).

O portfólio propiciou um aprendizado muito além de um mero adestramento e de uma exclusiva profissionalização, implicando necessariamente a integração do conhecimento relativo a *como atuar, como conviver e como ser* – tudo isso voltado para uma formação ética e humanista (4,15).

Pode-se, assim, inferir que a metodologia utilizada na disciplina revelou o potencial de mudança de aptidões e atitudes, atuando fortemente nas esferas afetiva, emocional e vivencial. Estimulou também a cooperação e integração social entre os alunos, que vivenciaram e experimentaram as dificuldades do trabalho em equipe, resultantes dos fenômenos que ocorrem em qualquer dinâmica de grupos (6).

Verificou-se, dessa forma, que a utilização de portfólios como metodologia de avaliação e estímulo à aprendizagem significativa suscitou nos alunos a reflexão sobre suas experiências e o aprendizado a partir delas, mostrando-se potencialmente instigante e inovadora.

Deve-se, no entanto, estar atento a algumas limitações na utilização de portfólios coletivos. Um ponto importante refere-se à necessidade de avaliar, além da produção do grupo, a qualidade e comprometimento de cada aluno. A maioria dos alunos está acostumada com o professor direcionando à educação. Autoavaliação, pedindo *feedback*, reflexão e identificação das necessidades individuais e coletivas de aprendizagem, fundamentais para o uso de portfólio, pode ser percebida como ameaçadora, sendo necessárias instruções não apenas sobre a forma de se trabalhar com portfólios, mas também ajuda os alunos e demais docentes a entenderem o que é um portfólio e por que pode ser usado na educação (19,20).

Não obstante, o trabalho com portfólios requer investimento em capacitação dos educadores, destacando-se a importância de que os docentes passem pelo processo de construção de portfólios – exercitando, dessa forma, a competência *aprender fazendo*. Outro fator limitante refere-se ao fato de que sua construção requer muita dedicação, envolvimento e grande consumo de tempo tanto dos docentes quanto dos alunos. Cuidado especial deve ser tomado com sua estruturação, pois, quando se torna rígida e burocrática, pode desviar o foco do trabalho dos alunos, embotando a criatividade e a autonomia. Além disso, seus objetivos precisam estar muito bem delineados e claros, tanto para os docentes quanto para os discentes envolvidos no processo (20,4).



### **7.1.6. Considerações finais**

A proposta de construção dos portfólios coletivos para aquisição de competências para o trabalho no SUS baseia-se essencialmente na força criativa e de intercâmbio do trabalho em grupo, em que a educação seja um espaço inovador de construção do saber, e os alunos sejam o agente de sua própria aprendizagem. Assim, é fundamental o enfoque metodológico de caráter interativo e ativo, baseado na comunicação dialógica entre professor-aluno e aluno-aluno.

O que se observa quando se trabalha com temáticas relacionadas às políticas é a necessidade de motivar o educando para o aprender. Tradicionalmente, a aprendizagem foca em modos de avaliação baseados em exames centrados na identificação dos resultados de forma pontual em ocasiões de provas. Como resultado, têm-se alunos que estudam para serem aprovados e não para aprender, postura essa que dificulta a compreensão e aquisição de competências, bem como o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas que potencializem o aprendizado autônomo. Assim, neste estudo o portfólio surge como estratégia de avaliação com real impacto na motivação e aprendizagem significativa, que tanto o professor quanto o estudante transformam sua forma de ver, pensar e agir.

Destaca-se ainda a importância da formação docente para implementação das metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, especialmente no tocante ao método de construção do portfólio, bem como a necessidade de motivação dos alunos para engajamento nesse processo.

Por fim, a experiência de construção de portfólios em grupos mostrou-se importante para uma formação em consonância com as DCN e Política Nacional de Saúde brasileira, quando os estudantes exercitaram a elaboração e exercício de conteúdos, conhecimentos e experiências, favorecendo o trabalho criativo, coletivo, problematizador e transformador da realidade.

### 7.1.7. Referências

1. MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLE, C. A. B.; PORTO-PINTO, C. et al. 2008. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ver. C S Col.**, **13**(2 supl): 2133-44.
2. FERREIRA, M. L. S. M.; COTTA, R. M. M.; LUGARINHO, R.; OLIVEIRA, M. S. 2010. Construção de espaço social unificado para formação de profissionais da saúde no contexto do Sistema Único de Saúde. **Ver. Bras. de Educação Médica**, **34**(2): 304-9.
3. LIZARRAGA, M. L. S. A. **Competencias cognitivas em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2010.
4. COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R. et al. 2010. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ver. C S Col.** [periódico na internet], 2010 out. [Citado em 2 de outubro de 2010]. Disponível em: <[http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=5343&var=1](http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=5343&var=1)>.
5. CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. 2004. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, **20**(3): 780-88.
6. NOGUERO, F. L. 2007. **Metodologías participativas em La enseñanza universitária**. 2. ed. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
7. KLENOWSKI, V. 2007. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación**. 3. ed. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
8. VILLAS BOAS, B. M. F. 2004. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus.
9. GIL, A. C. 1999. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas.
10. CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GRULX, L. H.; PAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. 2008. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 295-316.

11. TREMBLAY, M. Y. 1968. **Initiation a la recherche das lês sciences humaines**. Montrel: McGraw-Hill.
12. BARDIN, L. 2008. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
13. DELORS, J. 1996. **La educacion encierra um tesoro**. Madrid: Santillana.
14. FALLOWS, S.; STEVEN, G. (Coord.). 2000. **Integrating key skills in higher education**. Employability, transferable skills and learning for life. London: Kogan Page.
15. BLANCO, A. (Coord.). 2009. **Desarrollo y evaluación de competências em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones.
16. MEJIA, A.; ORDUZ, M. S.; PERALTA, B. M. 2006. Como formarmos para promover pensamiento crítico en el aula? Una propuesta de investigacion accion apoyada por uma herramienta conceptual. **Rev. Iberoamericana de Educacion**, **39**(6).
17. TEICHLER, U. 2009. **Sistemas comparados de educación superior em europa**. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro. Barcelona: Ed. Octaedro.
18. FERNANDEZ-BALBOA, J. M. 2004. Recuperando el valor ético-político de La pedagogia: las diferencias entre la pedagogia y La didatica. En: FRAILE, A. **Didatica de La educacion física** – Una perspectiva crítica e transversal. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 315-30.
19. SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. 2009. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em Medicina. **Rev. Bras. de Educação Médica**, **33**(4): 562-70.
20. TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. 2009. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide no. 45. **Medical Teather**, **31**(9): 790-801.

## 7.2. Portfólios reflexivos: uma proposta de ensino, aprendizagem e avaliação centrada em competências<sup>2</sup>

Revista Ciência e Saúde Coletiva 2013, vol.18, n.6, pp. 1847-1856. ISSN 1413-8123.

### 7.2.1. Resumo

**Objetivo:** Analisar a experiência de construção de portfólios coletivos na disciplina Políticas de Saúde em uma universidade pública, identificando as principais competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante durante a construção desta estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação. **Métodos:** Pesquisa qualitativa, que utilizou para tratamento dos dados a análise documental e a análise de conteúdo. Foram analisados 34 portfólios coletivos, produzidos nos anos 2008, 2009 e 2010. **Resultados:** Consideraram-se as competências “Aprender a ser” e “Aprender a conviver e a trabalhar juntos”, baseadas nas proposições do informe da UNESCO para Educação. Observou-se que a construção do portfólio facilita a aquisição dessas competências ao fomentar nos discentes a possibilidade do exercício de vivências pessoais e relacionais, facilitando a descoberta de potencialidades para a prática profissional no campo da saúde. A lógica da proposta de reflexão sobre o “*ser e estar no mundo*”, no âmbito do ambiente universitário, centrou-se no investimento de uma escola reflexiva frequentada por pessoas que pensam, sentem, agem, interagem e colaboram entre si, enfim que exercitem o *conviver* e o *trabalhar em conjunto*. **Conclusões:** Os portfólios mostraram-se estratégicos para o exercício das competências “*Aprender a Ser*” e “*Aprender a conviver e trabalhar juntos*”, investindo na formação de profissionais comprometidos com a cidadania, responsabilidade e justiça social, dimensões essas preconizadas pela política de saúde brasileira – o SUS.

**Palavras-chave:** Saúde pública; competência; ensino.

---

<sup>2</sup> Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo n.º. 23038.009788/2010-78, AUX- PE- Pró- Ensino Saúde 2034/2010.

### 7.2.2. Introdução

O novo paradigma de ensino proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área da Saúde no Brasil, pensado à luz das orientações internacionais, se assenta no pressuposto de mudança do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, em que o estudante passa a ser o protagonista. Tal proposta requer renovação profunda da docência universitária, com reformulação de uma série de conceitos em que se baseia o ensino superior “tradicional”, cujo ponto central deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem (1,2,3,4).

Na prática, isso significa preparar os estudantes para um aprendizado autônomo, definido, por Freire (5), como um aprendizado que respeita a curiosidade do educando, sua inquietude e linguagem, incentivando a liberdade e a busca de identidade no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aprendizado autônomo dá mais importância ao domínio de ferramentas de aprendizagem do que a mera acumulação de conteúdos, outorgando um novo papel aos materiais didáticos, que passam a ser recursos capazes de gerar conhecimentos de aprendizagem significativa e que facilitam a inserção do estudante no processo de aprendizagem (6).

Impõe-se, portanto, a utilização de novos instrumentos pedagógicos que permitam alcançar maiores competências e autoaprendizagem. Nessa perspectiva, o portfólio representa ferramenta útil não só como instrumento de avaliação de desempenho, mas também como ferramenta para estimular a aprendizagem através da prática – *o aprender fazendo* (7,8,6). Trata-se de encarar a educação a partir de uma perspectiva diferente – “se aprende o que se faz e o que se faz se aprende. Esqueço o que ouço, me lembro o que vejo e aprendo o que faço” (9,51).

Nesse contexto, o portfólio coletivo surge, então, como instrumento orientado especialmente para a mudança de aptidões e atitudes, articulando os âmbitos afetivos, emocionais e vivenciais dos sujeitos com aqueles relacionados aos conhecimentos, capacidades e habilidades, favorecendo a cooperação e interação social entre estudantes-estudantes e professores-estudantes, vivendo e experimentando as dificuldades do trabalho em equipe (9,8).

Dito de outra forma, o portfólio coletivo como método de aprendizagem ativo e inovador “se baseia no protagonismo do aluno e do grupo; do primeiro como ser individual que pode aportar muito a seu próprio processo de ensino-aprendizagem e

do segundo como espaço privilegiado de aprendizagens”. De igual maneira, como metodologia ativa “se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimentos etc.), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo” (9,93).

O portfólio refere-se, assim, a uma ferramenta que implica ativamente o estudante no processo ensino-aprendizagem, cujo enfoque metodológico se baseia na comunicação dialógica entre os diferentes sujeitos implicados; a intenção é que os estudantes não desenvolvam apenas conhecimentos, mas também a aplicação prática destes, “se pretende que os alunos cheguem a ser autônomos, o qual passa necessariamente por fomentar-lhes a capacidade de analisar, avaliar e emitir juízos” (10,63).

Para que isso aconteça, é necessária, entretanto, a existência de espaços que possibilitem o empoderamento dos sujeitos, no sentido de ampliar a inclusão e estabelecer parcerias, em um contexto de solidariedade e alteridade. Segundo Martins et al. (11), entende-se por empoderamento (*empowerment*) o processo através do qual os indivíduos, comunidades ou grupos de pessoas adquirem maior controle sobre as decisões e ações que afetam sua vida (12), ampliando as possibilidades de controle dos aspectos significativos relacionados à sua própria existência.

Este estudo teve por objetivo analisar a experiência de construção de portfólios coletivos na disciplina Políticas de Saúde em uma universidade pública, identificando as principais competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante durante a construção desta estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação. Ressalta-se o papel do portfólio como fomento à teorização surgida do trabalho em grupo, à potencialização do pensamento crítico e reflexivo, ao intercâmbio de conhecimentos e experiências, constituindo-se em pontos de partida para as reflexões individuais e coletivas dos discentes aos desafios impostos à implementação de uma política de saúde universal, equitativa e inclusiva como pretende ser o Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, em um contexto adverso de iniquidades sociais regido pela lógica de mercado.

### 7.2.3. Métodos

O modelo de abordagem é a pesquisa qualitativa, tendo como técnica de investigação a análise documental.

Os estudos baseados em documentos como material primordial que extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta, denominam-se análise documental (13). Para Gil (14), a análise documental diz respeito a uma técnica em que as fontes utilizadas ainda não sofreram tratamento analítico, sendo representados pelos documentos autênticos, denominados documentos de primeira mão ou fontes primárias; no caso deste estudo, esse *corpus* constituiu-se pelos portfólios. Para Cellard (15), a análise documental permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. O documento possibilita que se opere um corte longitudinal que favorece a observação de um processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas.

Desde essa perspectiva, foram analisados um total de 34 portfólios construídos por grupos com média de seis alunos, nos anos 2008, 2009 e 2010. Os portfólios configuraram-se em metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação utilizada na disciplina Políticas de Saúde para os cursos de graduação de Enfermagem e Nutrição, cujo propósito foi promover o aprendizado sobre as políticas de saúde, destacando-se o SUS, enquanto política sanitária brasileira. O SUS surge como resultado da grande luta pela democratização da saúde no Brasil, buscando a ampliação da organização popular, a universalização do acesso, a equidade, a integralidade e o reconhecimento da saúde como direito universal do ser humano e dever do Estado em provê-la. A criação do SUS abre perspectivas para apoiar ações que possam remeter à questão social, prevendo a participação popular na gestão pública (11).

Os portfólios foram datados cronologicamente (P2008, P2009, P2010), conforme o ano em que foram desenvolvidos e numerados aleatoriamente (n. 1, n. 2, ..., n. 34), de forma a possibilitar uma organização do acervo para posterior análise e apresentação dos dados.

A análise e tratamento dos dados se deram por meio da técnica de análise temática, com recorte do texto em unidades comparáveis, sob a forma de categorização.

As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico agrupados em razão das características comuns desses elementos. A categorização tem por finalidade fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, que passam a dados organizados, e comporta duas etapas: o inventário, no qual os elementos são isolados; e a classificação, etapa em que os elementos são repartidos, ou organizados (16).

Inicialmente, procedeu-se a uma leitura flutuante dos portfólios, para estabelecimento das categorias presentes no *corpus* documental. Após o agrupamento das categorias foram formuladas competências adquiridas pelos estudantes com a utilização do portfólio como instrumento de aprendizagem, baseado nas proposições do informe da UNESCO realizado pela Comissão Internacional sobre Educação (3), em que aloca o conceito de competência quando concretiza os objetivos do sistema educativo em quatro linhas fundamentais (Figura 1).



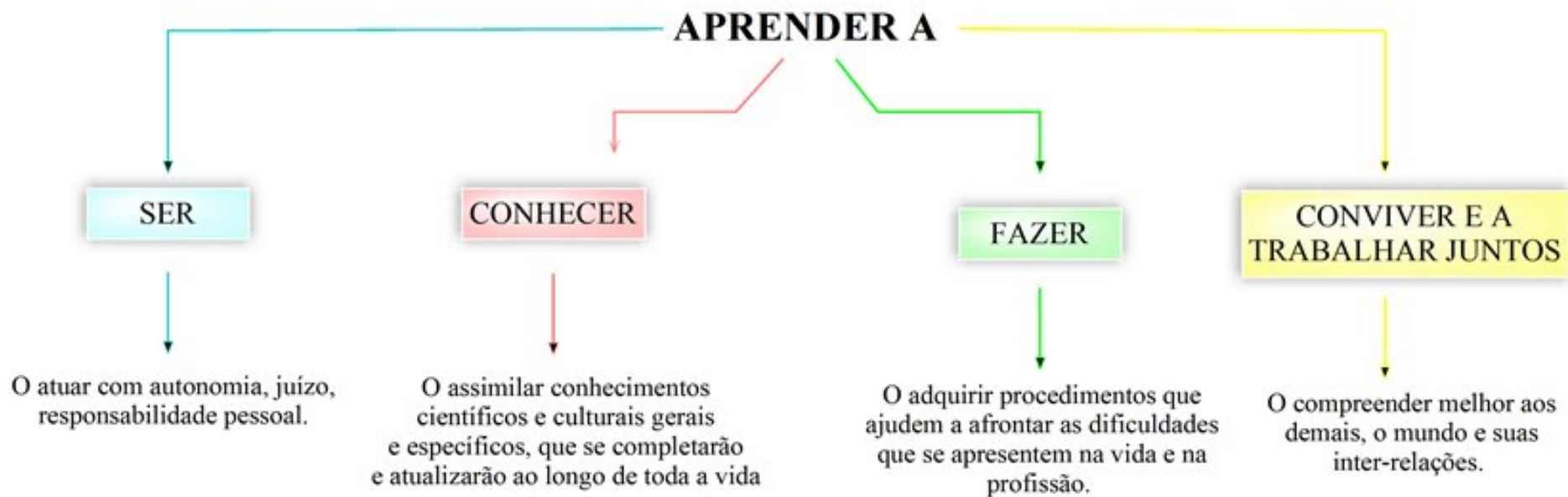


Figura 1 - Linhas fundamentais da educação centrada em competências.

Fonte: Adaptado de LIZARRAGA (17).

A educação centrada em competências possibilita um enfoque que contempla aprendizagens necessárias e substanciais para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social quanto profissional (17).

O conceito de *competência* ocupa neste estudo uma posição central, abrangendo quatro pilares fundamentais: “*saber e compreender*” (conhecimento teórico de determinada área de conhecimento acadêmico, a capacidade de saber e compreender – no caso desta disciplina, o conhecimento se refere à política e saúde em geral e ao SUS, em específico); “*saber como agir*” (aplicação prática e operacional do conhecimento a circunstâncias e contextos específicos); “*saber como ser*” (valores relacionados à posição e enfrentamento diante da vida frente a determinadas circunstâncias do contexto social, da realidade e das inter-relações) (2); “*saber conviver junto*” (atitudes que favoreçam o agir em projetos comuns, integração entre os indivíduos, desenvolvimento da compreensão mútua e paz) (9). “Associado ao conceito de competência está o conceito de *resultados da aprendizagem* que reporta ao que um estudante deve saber, compreender e, ou, ser capaz de fazer no final de um período de aprendizagem, que pode ser uma unidade, um módulo, uma disciplina, um ano ou ciclo de formação” (2,37).

Em termos das metodologias de aprendizagem, esta mudança de paradigma – de conteúdo para competências, de processo para resultados – acarreta também a necessidade de se implementarem estratégias e técnicas pedagógicas mais ativas e inovadoras, como é o caso do portfólio.

Este estudo é parte de um projeto de inovação em docência universitária, desenvolvido no Programa de Inovação em Docência Universitária (PRODUS) dos cursos na área da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Protocolo nº 091/2010, em consonância com o disposto na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

#### **7.2.4. Resultados**

Todas as construções, reflexões e documentos que compunham os 34 portfólios estudados fizeram parte das análises realizadas neste estudo, sendo esses subdivididos em apartados, conforme descrito na Figura 2.



Figura 2 - Apartados – Subdivisões propostas para a estruturação dos portfólios.

A análise dos portfólios possibilitou a identificação das competências exercitadas pelos alunos, conforme representado na Figura 3.

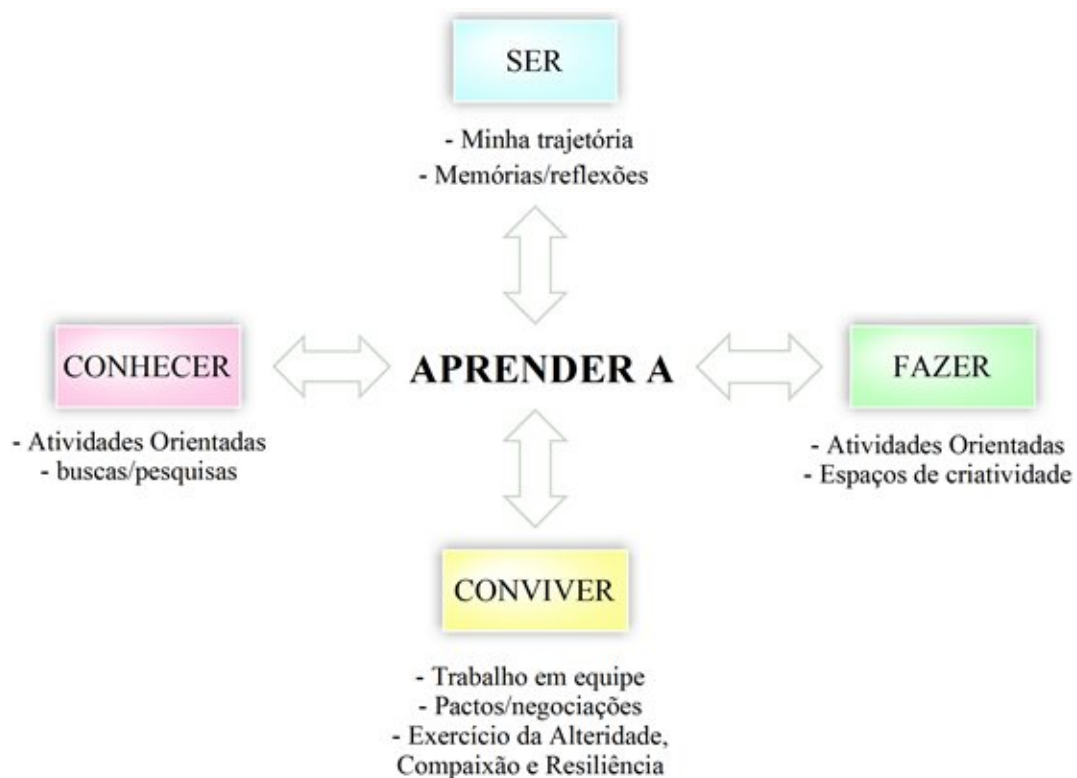


Figura 3 - Competências exercitadas pelos estudantes na construção dos portfólios.

Neste estudo, optou-se por trabalhar com as competências *aprender a SER e aprender a CONVIVER e a trabalhar juntos*, entendendo-se o portfólio como ferramenta facilitadora da aquisição dessas competências, ao fomentar aos discentes a possibilidade do exercício de vivências pessoais e relacionais, facilitando a descoberta de potencialidades para a prática profissional no campo da saúde.

#### 7.2.4.1. Aprender a SER: Quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu vou?

Neste estudo, o *aprender a SER* (Figura 1) foi representado pelas atividades desenvolvidas *no apartado – minha trajetória (memórias)*, conforme demonstrado na Figura 2, onde a lógica da proposta de reflexão sobre o “*ser e estar no mundo*”, no âmbito do ambiente universitário, centrou-se no investimento de uma escola reflexiva frequentada por pessoas que pensam, sentem, agem, interagem e colaboram entre si, enfim que exercitem o *conviver* e o trabalhar em *conjunto* (18,8).

Pela análise dos portfólios, percebeu-se que os alunos ao descreverem sobre sua inscrição histórica no mundo resgataram vivências, experiências e projetos de

vida inscritos no passado, presente e futuro. Construir um relato que versasse sobre “*quem sou eu, de onde eu vim e para onde vou*” motivou nos estudantes diversos sentimentos e abriu a possibilidade para, por exemplo, o resgate e a reflexão sobre os acontecimentos e as pessoas que participaram da construção de suas histórias de vida e, muitas vezes, estavam escondidas no passado – lembraram a infância, as histórias familiares, as alegrias, tristezas, perdas e conquistas; a reflexão sobre suas escolhas no presente e suas relações com a opção por ser um profissional da saúde, a busca pela independência ao deixarem o seio familiar e as experiências vividas morando fora de casa; e o pensar sobre as expectativas e incertezas que o futuro reservava, tanto no âmbito da disciplina Políticas de Saúde quanto nas aspirações, sonhos e ilusões sobre a formação profissional e o ideal de profissional a que aspiravam ser.

O que se percebeu foi que essas narrativas foram vivenciadas com tanta intensidade que os alunos relataram quanto foi difícil falar (escrever) sobre si próprios, mas que, quando conseguiram superar essa etapa e escreverem suas memórias, essa experiência os transformou e os ajudou a se conhecerem e compreenderem melhor pessoas e circunstâncias que fazem parte das suas histórias de vida. As reflexões provocaram nos estudantes algo parecido a uma catarse, decorrente de intenso exercício de introspecção/reflexão e (re)visitas a tempos e lugares “esquecidos”.

O exercício do grupo em se reunir e escrever sobre as impressões/percepções que têm dos colegas – “quem é você pelo meu olhar?”, ofereceu, no entanto, para quem falou/escreveu sobre o outro a oportunidade de prestar atenção às pequenas coisas que caracterizaram o ser e estar no mundo do colega e, a partir daí, rever conceitos e pré-conceitos, transformando-se. E para quem escuta/lê sobre “quem sou eu no olhar do outro” foi apontado pelos alunos como uma experiência que, ao mesmo tempo que incomodava e gerava tensão, surgiu como oportunidade de rever posturas e atuações que se tem na vida, sendo igualmente transformadora. Os trechos a seguir (grifos e destaques nossos) extraídos dos portfólios ilustram o exposto:

**[...] hoje sou mais madura e responsável [...] aprendi a conviver com as divergências [...] foi muito importante e interessante contar sobre minhas vivências, meus medos e sonhos e poder lembrar tudo que passei e todos os desejos que realizei [...] falar de mim é uma oportunidade de repensar minhas atitudes e condutas** como forma de melhorar o futuro [...] (P2010, n. 6).

[...] O que o portfólio me fez aprender? [...] **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver** [...] **é mais do que todos os outros aprendizados...** ajudou-me a começar a ver a importância que tem o APRENDER A SER [...] (P2008, n 8).

[...] adquirimos **autoconfiança** e desenvolvemos **habilidades necessárias para trabalharmos em grupo** [...] **o grupo me proporcionou** a chance *de me conhecer melhor, de descobrir meus pontos fracos e melhorá-los a cada dia* [...] essa convivência fez de mim uma pessoa melhor [...] (P2010, n. 5).

Os depoimentos presentes nos portfólios apresentam relatos sobre o crescimento e transformações pessoais a partir dos contextos sociais e das inter-relações vivenciadas pelo trabalho em grupo.

[...] Hoje, após 4 meses de curso percebo que cresci. **aprendi a ouvir, expor minhas opiniões** [...] (P2010, n. 3).

[...] **após cursar a disciplina Políticas de Saúde**, transformações visíveis são observadas em minha vida [...] **hoje sou diferente, mais crítica, reflexiva** [...] (P 2010, n. 10).

[...] **Na disciplina adquirimos** não só um **conhecimento teórico para a profissão, mas para a vida**, o que nos possibilitou uma visão mais ampla [...] (P2008, n. 9).

[...] o que *aprendi com o portfólio e com a disciplina Políticas de Saúde é que tudo na vida é um processo em construção* [...] (P 2010, n. 11).

Pode-se inferir que a construção dos portfólios potencializou nos acadêmicos as habilidades de comunicação – *capacidade de escuta e de explanação das ideias*, possibilitando o exercício das competências de avaliar, analisar e emitir juízo.

A formação do indivíduo crítico-reflexivo, proporcionada pelo portfólio, foi, assim, especialmente verificada quando os estudantes relataram a transformação da visão que tinham sobre o SUS antes da disciplina – uma política ineficiente e precária, para uma visão positiva que foi sendo construída ao longo do curso – uma política que tem como princípios a equidade, integralidade e universalidade, conforme se ilustra na Figura 4. Esse processo de transformação crítica dos estudantes foi decorrente do exercício das habilidades de comunicação, gestão da informação (busca, seleção, análises e avaliação das informações procedentes de diferentes fontes), liderança, cooperação e relações humanas (trabalho em equipe,

ética e reconhecimento da diversidade), além de competências pessoais (gestão do tempo, responsabilidade e planejamento), tudo isso com motivação (19,9,10).



Figura 4 - Representação gráfica dos estudantes sobre os aspectos negativos e positivos relativos à implantação/implementação do SUS.

Fonte: Portfólio, 2010, nº 1.

#### **7.2.4.2. Aprender a CONVIVER e Trabalhar juntos**

Neste estudo, analisou-se também a competência *Aprender a Conviver e Trabalhar juntos*, presente na construção de todos os apartados do portfólio, onde se verificou a possibilidade de convivência e trabalho em equipe, proporcionando maior aproximação e cumplicidade do grupo, exercício de paciência, alteridade, solidariedade, respeito e escuta mais qualificada, habilidades essas importantes para o exercício da cidadania.

O trabalho em equipe realizou-se através das atividades desenvolvidas ao longo da construção do portfólio e durante todo o semestre, ora em sala de aula, ora em ambientes extraclasse. A análise dos portfólios evidenciou o desenvolvimento gradativo da construção coletiva das atividades – pouco a pouco e a cada avaliação dos portfólios pelo docente (quatro avaliações ao longo do semestre), os estudantes iam se transformando, passavam de uma postura mais individualista para uma atitude mais coletiva e de trabalho em equipe (Figura 5).





Figura 5 - Representação gráfica dos estudantes acerca das mudanças de percepções e conceitos, oportunizados pelo trabalho em grupo durante a construção dos portfólios.

Quanto mais a disciplina se desenvolvia, mais o sentimento de grupalidade ia se sedimentando nas equipes. No *aprender fazendo*, os alunos construíram uma estória diferente, passando de uma simples divisão de tarefas e atividades individuais para a construção coletiva de um trabalho, aliado a uma profunda mudança na visão sobre o processo saúde-doença, o SUS e a postura como estudante.

A construção coletiva, dinâmica e participativa dos portfólios propiciou aos estudantes o exercício da competência *aprender a conviver e a trabalhar juntos*, sendo percebida como importante exercício para o trabalho em equipe.

[...] A **construção do portfólio** me acrescentou uma maior **experiência para trabalhar em grupo**, pois percebi que o **empenho e colaboração de todos** foram importante (P2009, n. 6).

[...] a **estrutura menos formal (do portfólio)** suscitou nosso **espírito criativo** e nos permitiu desenvolver esse **lado pouco valorizado no mundo acadêmico** [...] para mim a mais importante contribuição do portfólio foi no âmbito pessoal. **Sempre fui muito individualista, tive poucas amizades e extremamente perfeccionista** [...] o **trabalho em equipe** me fez ser um ser



**humano melhor**, me mostrou que **juntos somos** sempre mais e aquilo que falta em mim sobra no outro [...] (P 2008, n. 8).

Saber valorizar a diferença e a confiar na capacidade do outro ajudaram os estudantes a compreenderem melhor os colegas, nas suas complexidades. O outro demarca aqui papel primordial no convívio e nas relações que pressupõem alteridade e resiliência, virtudes essências para o trabalho em equipe.

[...] **O portfólio** nos permitiu **resgatar valores** como **união, respeito, cooperação, participação, envolvimento e comprometimento** [...] o **desafio é saber valorizar a diferença** e tornar os inevitáveis conflitos em impulsionadores do crescimento e da produtividade [...] (P 2008, n. 9).

[...] **Trabalhei minha paciência e minha tolerância**. Devido ao fato de não ser capaz de fazer tudo sozinha **tive que aprender a confiar na capacidade dos outros** também (P. 2008, n. 8).

[...] **O portfólio é uma obra de arte da vida**. Ou melhor, **das vidas. Vidas que se encontram, que se tocam, que se amam ou se odeiam**, mas sempre se permutam, produzindo **uma nova forma de viver o mundo** (P2010, n. 11).

#### 7.2.5. Discussão

O processo de ensino-aprendizagem está centrado em dois grandes eixos, que atuam de forma conjunta e complementar no ato educativo. De um lado, tem-se o eixo didático, referindo-se aos métodos e técnicas utilizados para o ensino (nesse caso, tem-se o portfólio como instrumento pedagógico inovador e participativo); e, por outro, o eixo centrado na aprendizagem, que diz respeito às competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, representadas pelos quatro pilares da educação, demonstrados na Figura 1 (17,9).

Não obstante, de acordo com Nogueiro (9), as instituições formadoras não têm privilegiado em seus processos educativos o desenvolvimento dos eixos “*Aprender a ser*” e “*Aprender a conviver e trabalhar juntos*”, objetos de estudo deste artigo, focando seus processos de ensino-aprendizagem essencialmente nos aspectos técnicos, o “*Aprender a fazer*”. À medida que se entende que a educação deve se atentar para o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o não só para o mundo do trabalho, mas também para a vida, ressalta-se a necessidade de

incorporação de estratégias pedagógicas inovadoras, que operem sobre essas lacunas, contribuindo para a formação de indivíduos em todas as suas dimensões, e é nesse contexto que se inserem os portfólios.

A educação, dessa maneira, para o trabalho na saúde, voltada para a problematização da realidade e para o perfil profissional consoante às DCN – formar egressos críticos, reflexivos, humanistas, éticos, com formação generalista, capazes de conhecerem e intervirem sobre os problemas/situações de saúde-doença (1), requer a aquisição de algumas competências e habilidades desenvolvidas/adquiridas durante a graduação. De forma complementar, as competências relativas ao “*aprender a ser*” dizem respeito ao desenvolvimento integral da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, formulação do pensamento crítico, seus juízos de valor), elementos nucleares para a inserção no mundo como profissional-cidadão (SANTANA et al., 20). É nesse contexto que se inserem os portfólios coletivos como estratégias privilegiadas de ensino-aprendizagem e avaliação, já que estimulam o exercício do pensamento crítico, a autonomia e o comprometimento como o trabalho em equipe, criando a cultura de aprendizado ao longo da vida. “O aluno tem que se convencer de que tem que ir à procura do saber” (18,26). Nessa perspectiva, os relatos extraídos dos portfólios apontam para a possibilidade de crescimento nos processos de interação pessoal – “*aprendi a ouvir, expor minhas opiniões*” – e profissional – “*visando ser um profissional mais crítico, reflexivo*”.

O ato de trabalhar com o outro, relacionado ao “Aprender a conviver junto”, conforme evidenciado nos depoimentos, foi potencializado durante toda a construção dos portfólios, proporcionando o desenvolvimento das competências/habilidades de comunicação, liderança e tomada de decisões, além de atitudes de resiliência, compaixão, alteridade, pactuações e exercício contínuo do compromisso ético, humanístico e social com o trabalho e com a equipe multiprofissional em saúde, num processo de construção de soluções coletivas e democráticas para os problemas apresentados (1,8).

A construção dos portfólios ao longo do semestre letivo estimulou a discussão e argumentação dos grupos de trabalho sobre questões referentes às políticas de saúde com ênfase no SUS, estimulando o exercício do trabalho em equipe. Os estudantes, em seus depoimentos, destacaram a importância de que o

trabalho em equipe se inicie no âmbito universitário, propiciando o aprimoramento das relações interpessoais e a valorização da comunicação (21).

Destarte, investir na formação por portfólios reflexivos significa uma aposta em uma nova epistemologia ligada à práxis, onde a ação é ao mesmo tempo condição e garantia da aprendizagem. Nessa proposta, o estudante passa de uma postura dependente, receptiva, passiva, individual e pouco comprometida, para uma atitude autônoma, participativa, de equipe, comprometida e implicada com o seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Há que se ressaltar, todavia, que no contexto da disciplina de Políticas de Saúde o portfólio apresenta-se como um método a serviço dos objetivos de aprendizagem, e não um fim em si mesmo. A ideia de educação por meio de portfólios representa um cenário de aprendizagem em que o aluno, mediante a criatividade, é agente de sua própria aprendizagem (NOGUERO, 9). A verdadeira aprendizagem há que compreender mudanças construtivas, com transformações em nível formativo, cognitivo, atitudinal e referentes a habilidades e destrezas, o que foi identificado pelos estudantes nos portfólios construídos.

#### **7.2.6. Considerações finais**

No processo de construção de portfólios reflexivos, o papel do professor e dos estudantes vai se transformando gradativamente. Na fase inicial da disciplina ou módulo, o professor apresenta-se como de vital importância na estruturação dos procedimentos e na reflexão contínua, diminuindo progressivamente, à medida que os discentes vão-se empoderando, percebendo-se capazes de estruturar, construir e desconstruir hipóteses de trabalho, selecionando as informações e refletindo criticamente sobre os fatos, as teorias e os valores nelas presentes de forma implícita ou explícita.

Parafraseando Chaves (19), o portfólio reflexivo se refere a um método de aprendizagem dinâmico definido em função de um objetivo que deve ser bem delineado, que integra um processo de descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão, as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidências (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, autorreflexões, charges, poemas, músicas...); constitui um documento

autêntico (existe ligação direta entre os fatos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência); permite que se acompanhem o crescimento e a mudança no conhecimento do estudante ao longo do tempo; é uma construção única, uma criação singular dos discentes e representa sínteses pessoais e coletivas de compreensão integrada e integradora das dimensões teóricas e práticas do conhecimento, do ensino, da aprendizagem, dos contextos e valores dos acadêmicos. Podendo inferir, portanto, que os portfólios aqui analisados se revelaram transformadores e transformantes.

Os portfólios mostraram-se estratégicos para o exercício das competências “*Aprender a Ser*” e “*Aprender a conviver e trabalhar juntos*”, investindo na formação de profissionais comprometidos com a cidadania, responsabilidade e justiça social, dimensões essas preconizadas pela política de saúde brasileira – o SUS.

#### **7.2.7. Referências**

- 1 BRASIL. Ministério da Educação. 2001. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília.
- 2 BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK. 2005. **A framework for qualifications of the european higher education area**. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- 3 DELORS, J. 1996. **La educacion encierra um tesoro**. Madrid: Santillana.
- 4 ZABALZA, M. A. 2009. **Competencias docents del profesorado universitario – Calidad y desarrollo profesional**. Narcea, S.A. Ediciones. 2. ed. Madrid, Espanha. 229 p.
- 5 FREIRE, P. 2009. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- 6 LÓPEZ, M. A. F.; MARTÍNEZ, M. I.; PÉREZ, C. L.; CABEZAS, I. L.; MOLINA, G. M. 2010. **El portafolio como instrumento de reflexión y autoaprendizaje de los estudiantes universitarios**. La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa: Universidade de Vigo. p. 825-30.

- 7 TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. 2009. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide no. 45. **Medical Teacher**, **31**(9): 790-801.
- 8 COTTA, R. M. M. et al. 2007. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Rev. C S Col.** [periódico na internet] 2010 out. [Citado em 02 de outubro de 2010]. Disponível em: <[http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=5343&var=1](http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=5343&var=1)>.
- 9 NOGUERO, F. L. **Metodologías participativas em La enseñanza universitária**. 2. ed. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- 10 BLANCO, A. (Coord.). 2009. **Desarrollo y evaluación de competências em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones.
- 11 MARTINS, P. C. et al. 2009. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. **Physis Ver de Saúde Col.**, Rio de Janeiro, **19**(3): 679-94.
- 12 WORLD HEALTH ORGANIZATION. 1998. **Glossary of health promotion terms**. Geneva: WHOS.
- 13 PIMENTEL, A. 2001. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadern de Pesquisa**, **114**: 179-95.
- 14 GIL, A. C. 2010. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- 15 CELLARD, A. 2008. A análise documental. En: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GRULX, L. H.; PAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 295-316.
- 16 BARDIN, L. 2008. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- 17 LIZARRAGA, M. L. S. A. 2010. **Competencias cognitivas em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones.
- 18 ALARCÃO, I. 2001. **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed Editora. 144 p.
- 19 CHAVES, I. S. 2000. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade. (Cadernos didáticos, Série Supervisão).
- 20 SANTANA, F. R. et al. 2005. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem: uma visão dialética. **Rev. Eletr. Enfermagem**, Goiânia, **7**(3): 294-300. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

21 MARIN, M. J. S. et al. 2010. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, **34**(1).

## 8. CONCLUSÕES GERAIS

1. O estudo bibliográfico realizado para compreensão das tipologias, características e dimensões do portfólio no ensino da Saúde, evidenciou o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. O método se constitui numa forma de criar e construir o saber, percorrendo um caminho novo, diferente, mas ao mesmo tempo seguro que impõe certo rigor para que se alcance a meta desejada.
2. Os elementos de sucesso na construção do portfólio reflexivo identificados foram os critérios de: capacitação e treinamento, estrutura e orientações, experiências e materiais relevantes e avaliação processual e formativa. Portanto, o portfólio reflexivo, mesmo sendo prática educativa dinâmica e flexível, exige por parte do docente e do discente certa organização e planejamento de modo que o processo de formação reflexiva aconteça.
3. A fim de se desenvolver uma estrutura adequada para a construção do portfólio reflexivo, especialmente no que tange ao planejamento do grupo e ao manejo de conflitos, foram elaborados dois instrumentos: o *Planejamento de Aprendizagem do Processo de Construção do Portfólio* (PAPP) e o *Relatório de Trabalho de Equipe* (RTE). As dimensões encontradas nos relatos dos estudantes sobre a utilização dos instrumentos de planejamento PAPP e RTE foram: a utilidade, o processo de aprendizagem e o trabalho em equipe.

4. O portfólio coletivo reflexivo exige para sua eficácia uma organização capaz de fazer que o trabalho em grupo realmente funcione, quer dizer, que todos os membros do grupo contribuam de forma equitativa com suas habilidades, conhecimentos e atitudes, proporcionando, assim, mecanismos para que a aprendizagem e a avaliação aconteçam de forma significativa e formativa, respectivamente.
5. Devido à complexidade do processo de avaliação de portfólios no ensino na Saúde, especialmente no que tange à liberdade de expressão e autonomia dos estudantes na elaboração desse portfólio, o inventário de análise de qualidade revelou-se instrumento importante para a análise documental, conjugando elementos subjetivos e objetivos, o que resulta na alta confiabilidade do instrumento e proporciona avaliação adequada, podendo ser adaptados a contextos e realidades estudantis diferenciadas.
6. No decorrer dos anos de utilização dos portfólios reflexivos no contexto pesquisado, as médias de avaliação dos constructos, presentes no inventário, aumentaram significativamente, demonstrando que a capacidade de compreensão, reflexão, crítica e criatividade se aperfeiçoaram nos anos 2011 e 2012. Esse achado coincide com a elaboração e utilização do instrumento de avaliação com critérios e objetivos bem definidos, podendo-se inferir que os estudantes tenham se beneficiado desse processo avaliativo estruturado, testado e disponibilizado de forma transparente desde o início do semestre letivo, para maior sucesso na construção do portfólio e aquisição das competências propostas por este.
7. A análise das representações sociais dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e avaliação, proporcionado pela construção do portfólio reflexivo, evidencia-se que, apesar de eles se encontrarem em um contexto pouco propício à utilização de metodologias inovadoras, o portfólio surge como possibilidade de transformação na prática educativa. A realidade estudantil foi interpretada pelos estudantes como um sistema regido por notas e coeficientes de rendimento que os classifica como aptos ou não aptos. Um contexto que determina a formação do fazer e não do Ser. Os educandos interpretaram o portfólio como um método inovador que permitiu uma aprendizagem autônoma, libertadora, reflexiva,



crítica, criativa e que reúne, assim, os elementos de uma formação para o Ser. Traz subsídios para que no processo de reflexão-ação emergja a identidade (ser estudante) capaz de trazer mudanças no contexto acadêmico. O portfólio se faz inovador também no processo de avaliação, à medida que integra o processo de aprendizagem, ou seja, consolida uma avaliação formativa.

8. O portfólio coletivo reflexivo constituiu um método adequado e eficaz para a formação por competências, no contexto de uma educação significativa e formativa, que estimula a autonomia e a corresponsabilização dos educandos pelo processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Destarte, o portfólio permite que o estudante ocupe um papel protagonista no cenário acadêmico, saindo de uma posição periférica para uma posição central no processo de formação e aprendizagem.
9. A experiência de construção de portfólios em grupos mostrou-se importante para uma formação em consonância com as DCN e Política Nacional de Saúde brasileira, ao permitir aos estudantes o exercício de competências favorecendo o trabalho criativo, coletivo, problematizador e transformador da realidade.
10. Os portfólios mostraram-se estratégicos para o exercício das competências “*Aprender a Ser*” e “*Aprender a Conviver e Trabalhar Juntos*”, investindo na formação de profissionais comprometidos com a cidadania, responsabilidade e justiça social, dimensões estas preconizadas pela política de saúde brasileira – o SUS.
11. Não obstante, novos estudos são necessários para identificar os elementos que contribuem para o processo de reflexão propiciado pelo portfólio, bem como os que evidenciam as dificuldades desse processo, de forma a apontar pistas que permitam a superação dos obstáculos acadêmicos, especialmente aqueles relacionados ao ensino tradicional.

## 9. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BLANCO, A. (Coord.). **Desarrollo y evaluación de competencias em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

CARMO, C. M. Sobre a relação do discurso e práticas midiáticas: uma reflexão sobre teoria e método em relação ao processo de recepção. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M.; CRISTIANE, Cataldi (Org.). **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. 1. ed. Viçosa, MG: PPG-LET/Arca, 2009. 190 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GRULX, L. H. PAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COTTA, R. M. M.; MENDES, F. F.; MUNIZ, J. N. **Descentralização das políticas públicas de saúde – Do imaginário ao real**. Viçosa, MG: UFV–Cebes, 1998.

COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, p. 415-421, 2011.

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, p. 1847-1856, 2013.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. [S.l. : s.n.], 2002. (XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais).

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, 1996.

DRIESSEN, E. W.; OVEREEM, K.; TARTWIJK, J.; VLEUTEN, C. P. M.; MUIJTJENS, A. M. M. Validity of portfólio assessment: which qualities determine ratings? **Medical education**, v. 40, p. 862-866, 2006.

DRIESSEN, E.; TARTWIJK, J. V.; VLEUTEN, C. V. D.; WASS, V. Portfólios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. **Medical education**, v. 41, p. 1224-1233, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDRICH, D. B. C.; GONÇALVES, A. M. C.; SÁ, T. S.; SANGLARD, L. R.; DUQUE, D. R. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino Americano de Enfermagem**, v. 18, n. 6, p. 01-08, 2010.

GADBURY-AMYOT, C.; KIM, J.; PALM, R.; MILLS, E.; NOBLE, E.; OVERMAN, P. Validity and reliability of portfólio assessment of competency in a baccalaureate dental hygiene programme. **Journal of Dental Educacion**, v. 67, n. 9, p. 991-1002, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios**: para el aprendizaje y la evaluación. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 2007.

KOTZ, S.; JOHNSON, N. L. **Encyclopedia of statistical sciences**. New York: John Wiley & Sons, 1983. v. 4, p. 352-4.

LANDIS JR.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, p. 159-75, 1977.

LÓPEZ, M. A. F.; MARTÍNEZ, M. I.; PÉREZ, C. L.; CABEZAS, I. L.; MOLINA, G. M. El portafolio como instrumento de reflexión y autoaprendizaje de los estudiantes universitarios. La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior. **Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade**. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa: Universidade de Vigo, 2010. p. 825-30.

LIZARRAGA, M. L. S. A. **Competencias cognitivas em educación superior**. Madrid: Narcea AS Ediciones, 2010.

MARIN, M. J. S.; MORENO, T. B.; MORAVCIK, M. Y.; HIGA, E. F.; CRUZIAN, S.; FRANCISCHETTI, I.; ILIAS, M. O uso do Portfólio Reflexivo no Curso de Medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 191-198, 2010a.

MARTINS, P. C. et al. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 679-94, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MITRE et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13 (Supl. 2), p. 2133-2144, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUERO, F. L. **Metodologías participativas em La enseñanza universitária**. 2. ed. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, v. 114, p. 179-95, 2001.

RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no ensino superior. **Estudos em avaliação educacional**, n. 28, 2003.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo** – Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 265 p.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos de análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

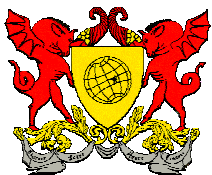
TARTWIJK, J. V.; DRIESSEN, E. W. Portfólios for assessment and learning: AMEE Guide n<sup>o</sup>. 45. **Medical Teacher**, v. 31, n. 9, p. 790-801, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o dialogo entre professor e aluno. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Glossary of health promotion terms**. Geneva: WHOS, 1998.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario** – Calidad y desarrollo profesional. 2. ed. Madrid, Espanha: Narcea S.A. Ediciones, 2009. 229 p.

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
 DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO E SAÚDE  
 Av. P.H. Rolfs S/N - Campus Universitário  
 Viçosa, MG – CEP: 36571-000  
 Tel.: 031 3899-2542 Fax: 031 3899-2541

**ANEXO 1**  
**INVENTÁRIO – Análise da qualidade do portfólio**

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Numero e Ano: \_\_\_\_\_

| CARACTERÍSTICAS   | Claramente contemplado | Geralmente contemplado | Neutro                           | Geralmente não contemplado | Claramente não contemplado |
|---|------------------------|------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>LAYOUT e ORGANIZAÇÃO</b>   |                        |                        |                                  |                            |                            |
| 1- O portfólio é de fácil manuseio, e as informações são fáceis de serem encontradas                          | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/> |                            |                            |
| 2- As etapas subdivisões (apartados) são apresentadas de forma compreensível                                  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/> |                            |                            |
| 3- Os estudantes se esforçaram muito para preparar o <i>layout</i> do portfólio                               | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/> |                            |                            |
| 4- Os estudantes foram além do esperado (acrescentaram atividades ou conteúdos a mais) – mostraram iniciativa | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/> |                            |                            |

| <b>CARACTERÍSTICAS</b>  | <b>Claramente contemplado</b>   | <b>Geralmente contemplado</b>   | <b>Neutro</b>   | <b>Geralmente não contemplado</b> | <b>Claramente não contemplado</b> |
|---|---|---|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <p><b>CONHECIMENTO (fomento do pensamento compreensivo)</b></p> <p>5- Os estudantes comparam e avaliam os diferentes pontos de vista e possibilidades dos conteúdos presentes no portfólio</p> <p>6- Há formulação de hipóteses e ideias, chegando a conclusões coerentes com os conceitos e teorias relacionadas às políticas de saúde</p> <p>7- Existe no portfólio evidências de compreensão do funcionamento da política de saúde em geral e do SUS em específico</p> <p>8- Na construção do portfólio existem evidências de formação para a cidadania nos estudantes</p> | <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> | <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> | <p><input checked="" type="radio"/></p> <p><input checked="" type="radio"/></p> <p><input checked="" type="radio"/></p> <p><input checked="" type="radio"/></p> |                                   |                                   |
| <p><b>REFLEXÃO (fomento do pensamento reflexivo)</b></p> <p>9- Há revisão, construção e reconstrução de conceitos (referentes aos conteúdos relacionados a políticas de saúde)</p> <p>10- A análise realizada pelos estudantes é mais ampliada, ou seja, transcende uma lista de fatos ou situações</p> <p>11- Os estudantes apresentam os pontos fortes (fortalezas) e os pontos fracos (fragilidades) do processo de construção do portfólio</p>  | <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>                              | <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>                              | <p><input checked="" type="radio"/></p> <p><input checked="" type="radio"/></p> <p><input checked="" type="radio"/></p>   |                                   |                                   |



|   |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| (autoavaliação)   |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |
| 12- Os objetivos de aprendizagem relacionados ao pensamento reflexivo propostos no início da disciplina foram atingidos de forma clara e lógica   | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |                                   |                                   |
| <b>CARACTERÍSTICAS</b>  | <b>Claramente contemplado</b>    | <b>Geralmente contemplado</b>    | <b>Neutro</b>                    | <b>Geralmente não contemplado</b> | <b>Claramente não contemplado</b> |
| <b>EVIDÊNCIA (fomento do pensamento crítico)</b>  |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |
| 13- Sempre que sejam relevantes as afirmações são acompanhadas por evidências que dão suporte ao que está sendo afirmado no portfólio   | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |                                   |                                   |
| 14- Os estudantes utilizaram de diferentes tipos e fontes de evidências de forma crítica (questionaram os pontos de vista)  | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |                                   |                                   |
| 15- Há transferência dos conteúdos trabalhados na disciplina (em sala de aula e, ou, referentes às bibliografias estudadas e recomendadas) no portfólio (permitindo inferências e conclusões válidas) | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |                                   |                                   |
| 16- Há aprofundamento e coerência teórica das evidências apresentadas no portfólio  |                                  |                                  |                                  |                                   |                                   |
| 17- As informações são úteis e significativas na construção da aprendizagem e se mostram claras e coerentes com os objetivos de aprendizagem  | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |                                   |                                   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| <p align="center"><b>CRIATIVIDADE (fomento do pensamento criativo)</b></p> <p>18- Os estudantes produzem e desenvolvem ideias (variadas, originais e detalhadas)</p> <p>19- Há transferência do processo criativo para os conteúdos relacionados à disciplina</p> <p>20- Os estudantes utilizam as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)</p> |  |  |  |  |  |
| <p align="center"><b>CARACTERÍSTICAS</b></p>  | <p align="center"><b>Observações Explicações</b></p> |  |  |  |  |
| <p align="center"><b>FALHAS</b></p> <p>21- O portfólio está incompleto</p> <p>22- O texto não tem boa leitura devido a erros de ortografia e sentenças mal construídas (habilidades de comunicação)</p> <p>23- Os estudantes focaram apenas aspectos negativos ou positivos</p>   |  |  |  |  |  |

## INSTRUÇÃO

### 1. O portfólio é de fácil manuseio, e as informações sobre as evidências são fáceis de serem encontradas

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b>     | Todas as análises encontram-se em locais adequados. As informações são apropriadas e relevantes     |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Algumas informações e análises não se encontram em local adequado, mas são apropriadas e relevantes |
| <b>Neutro</b>                     | As informações e análises ora se encontram em local adequado, ora não e ora são relevantes, ora não |
| <b>Geralmente não contemplado</b> | As informações não se encontram em locais adequados, e apenas algumas são relevantes                |
| <b>Claramente não contemplado</b> | Totalmente desestruturado (as informações foram simplesmente colocadas umas após as outras)         |

### 2. As etapas das subdivisões são apresentadas de forma compreensível

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b>     | Todas as subdivisões estão presentes, completas   |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Todas as subdivisões presentes, mas com alguns itens internos insatisfatórios   |
| <b>Neutro</b>                     | Algumas subdivisões estão incompletas ou insatisfatórias, e alguns itens internos, insatisfatórios                    |
| <b>Geralmente não contemplado</b> | Desestruturado, mas com alguns itens internos relevantes  |
| <b>Claramente não contemplado</b> | Totalmente desestruturado e confuso (as informações foram simplesmente colocadas e acrescentadas umas após as outras) |

### 3. Os estudantes se esforçaram muito para preparar o *layout* do portfólio

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b> | O estudante deu um toque pessoal ao <i>layout</i> do portfólio, apresentando uma organização e um <i>layout</i> criativo e inovador |
|-------------------------------|---|

**Geralmente contemplado** Os estudantes apresentaram uma forma de organização e um *layout* criativo e inovador

**Neutro** Os estudantes apresentaram uma forma de organização e um *layout* criativo e inovador

**Geralmente não contemplado** Os estudantes apresentaram algumas das subdivisões/apartados de forma criativa

**Claramente não contemplado** O portfólio é bagunçado, e o estudante não se preocupou com o *layout*

4. Os estudantes foram além do esperado (acrescentaram atividades ou conteúdos a mais) – iniciativa

**Claramente contemplado** Os estudantes acrescentaram conteúdos a mais, além de apresentarem organização e um *layout* criativo e inovador

**Geralmente contemplado** Os estudantes apresentaram forma de organização e *layout* criativo e inovador

**Neutro** Os estudantes apresentaram apenas uma das subdivisões/apartados de forma criativa

**Geralmente não contemplado** Os estudantes apresentaram o portfólio somente de forma organizada, mas sem criatividade nem inovação

**Claramente não contemplado** Os estudantes não apresentaram *layout* de forma criativa nem inovadora

5. Os estudantes comparam e avaliam os diferentes pontos de vista e possibilidades dos conteúdos presentes no portfólio

**Claramente contemplado** Os estudantes compararam e avaliaram os diferentes pontos de vista (vários autores) na apresentação dos conteúdos de políticas de saúde

**Geralmente contemplado** Os estudantes compararam e avaliaram alguns pontos de vista na apresentação dos conteúdos de políticas de saúde

**Neutro** Os estudantes somente apresentaram os diferentes pontos de vista na apresentação dos conteúdos de políticas de saúde, incluindo o dele sem comparar e sem avaliar.

**Geralmente não contemplado** Os estudantes apresentaram somente o ponto de vista do autor na apresentação dos de políticas de saúde

**Claramente não contemplado** Os estudantes não apresentaram pontos de vista na apresentação dos conteúdos de políticas de saúde, copiando o texto do autor na íntegra ou apresentando ponto de vista equivocado

6. Há formulação de hipóteses e ideias, chegando a conclusões coerentes com os conceitos e teorias relacionados às políticas de saúde

**Claramente contemplado** Os estudantes formularam hipóteses e ideias e chegaram a conclusões coerentes e válidas

**Geralmente contemplado** Os estudantes formularam hipóteses e ideias e chegaram a algumas conclusões válidas ou formularam algumas hipóteses e ideias e chegaram a conclusões válidas

**Neutro** Os estudantes não formularam hipóteses, mas chegaram a algumas conclusões ou formularam hipóteses sem chegarem a conclusões

**Geralmente não contemplado** Os estudantes não formularam hipóteses e chegaram a conclusões do próprio texto

**Claramente não contemplado** Os estudantes não formularam hipóteses nem chegaram a conclusões, ou chegaram a conclusões equivocadas

7. Existem no portfólio evidências de compreensão do funcionamento da política de saúde em geral e do SUS em específico

**Claramente contemplado** Os estudantes apresentaram fortes evidências, possibilitando comparações, classificações, análises e sínteses sobre os principais conceitos, diretrizes, princípios e normas do SUS

**Geralmente contemplado** Os estudantes apresentaram algumas evidências, possibilitando pelos menos alguma comparação ou classificação, análise e síntese sobre os principais conceitos, diretrizes, princípios e normas do SUS

**Neutro** Os estudantes ora apresentaram algumas evidências, possibilitando algumas comparações, classificações, análises e sínteses sobre alguns conceitos, diretrizes, princípios e normas do SUS, ora não

**Geralmente não contemplado** Os estudantes apresentaram evidências sem comparações, classificações, análises e sínteses sobre os s conceitos, diretrizes, princípios e normas do SUS

**Claramente não contemplado** Os estudantes apresentaram evidências de forma equivocada

8. Na construção do portfólio existem evidências de investimento na formação para a cidadania dos estudantes (nos seguintes aspectos: participação, direitos e atuação profissional)

**Claramente contemplado** Os estudantes apresentaram argumentos, textos, charges ou outras evidências, com comentários que revelam uma formação cidadã

**Geralmente contemplado** Os estudantes apresentaram argumentos, textos, charges ou outras evidências que revelam uma formação cidadã

**Neutro** Apenas alguns conceitos foram apresentados de forma fundamentada, com revisão da literatura, não possibilitando a construção e reconstrução de conceitos

**Geralmente não contemplado** Os estudantes apresentaram só um argumento, ou comentário de uma formação cidadã

**Claramente não contemplado** Os estudantes não apresentaram argumentos, textos, charges ou outras evidências que revelam uma formação cidadã

9. Há revisão, construção e reconstrução de conceitos (referentes aos conteúdos de Políticas de Saúde)

**Claramente contemplado** Os conceitos são apresentados de forma fundamentada, com extensa revisão da literatura, possibilitando a construção e reconstrução de outros conceitos

**Geralmente contemplado** Os conceitos são apresentados de forma fundamentada, com revisão da literatura, possibilitando a construção e reconstrução de outros conceitos

**Neutro** Apenas alguns conceitos foram apresentados de forma fundamentada, com revisão da literatura não possibilitando a construção e reconstrução de conceitos

**Geralmente não contemplado** Os conceitos não são apresentados de forma fundamentada, com apenas uma citação da literatura, não possibilitando a construção e reconstrução de outros conceitos de forma adequada

**Claramente não contemplado** Os conceitos não são apresentados de forma fundamentada, sem revisão da literatura, não possibilitando a construção e reconstrução de outros conceitos

**10. A análise realizada pelos estudantes é ampliada, ou seja, transcende uma lista de fatos ou situações**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b>     | A análise realizada das evidências é realizada de forma reflexiva, com citação de fontes coerentes; os fatos são apresentados acompanhados de críticas e com conclusões válidas |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Algumas análises são realizadas e se chegam a conclusões coerentes, mas não em todas as subdivisões   |
| <b>Neutro</b>                     | Poucas análises são realizadas dos fatos e evidências, não se preocupando com conclusões em com todas as atividades   |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Pouquíssimas análises foram dadas; há mais lista de fatos e situações de reflexão   |
| <b>Claramente não contemplado</b> | Não há nenhuma análise das evidências, e, sim, lista de fatos ou situações foi apresentada  |

**11. Os estudantes apresentaram os pontos fortes (fortalezas) e pontos fracos (fragilidades) do processo de construção do portfólio (autoavaliação)**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Claramente contemplado</b>     | Os estudantes apresentaram na subdivisão minha trajetória, bem como ao longo do portfólio, seus pontos fortes e fracos, com clareza e explicação, na construção do portfólio |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Os estudantes apresentam seus pontos fortes e fracos ao longo da construção do portfólio   |
| <b>Neutro</b>                     | Os estudantes apresentaram alguns pontos fortes e fracos em alguma subdivisão do portfólio, mas sem nenhuma explicação sobre esses   |
| <b>Geralmente não contemplado</b> | Os estudantes apresentaram somente pontos fortes do que fracos, ou somente pontos fracos em alguma subdivisão do portfólio   |
| <b>Claramente não contemplado</b> | Os estudantes não apresentaram nem pontos fortes nem pontos fracos   |

**12. Os objetivos de aprendizagem propostos no início da disciplina foram atingidos de forma clara e lógica**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b>     | Para cada atividade, a reflexão dos estudantes estava presente          |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Para algumas atividades/subdivisões, algumas reflexões foram formuladas |
| <b>Neutro</b>                     | Somente em duas subdivisões se viu presente a reflexão dos alunos       |
| <b>Geralmente não contemplado</b> | Somente em uma atividade se viu presente a reflexão                     |
| <b>Claramente não contemplado</b> | Nenhuma reflexão foi realizada  |

**13. Sempre que relevante, as afirmações são acompanhadas por evidências que dão suporte ao que está sendo afirmado na pasta**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b>     | Apresentaram referências precisas e evidências apropriadas para cada afirmação  |
| <b>Geralmente contemplado</b>     | Apresentaram referências precisas e evidências apropriadas para cada afirmação  |
| <b>Neutro</b>                     | Ora apresentaram afirmações com evidências, ora não   |
| <b>Geralmente não contemplado</b> | As evidências apresentadas para justificar objetivos de aprendizagem e afirmações não foram apresentadas  |
| <b>Claramente não contemplado</b> | As afirmações apresentadas eram inconsistentes e sem a apresentação de evidências e referências coerentes e apropriadas ou foram apresentadas de forma equivocada |

**14. Os estudantes utilizaram de diferentes tipos e fontes de evidências de forma crítica (questionaram os pontos de vista)**

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Claramente contemplado</b> | Os estudantes utilizaram diferentes materiais e evidências (avaliações, testes, relatórios, formulários, fotografias, cartas etc.). O material foi elaborado pelos estudantes, mas ao mesmo tempo buscaram outros autores ou coletados em vários lugares, realizando uma análise crítica deles (questionam as ideias e avaliam os diferentes pontos de vista) |
|-------------------------------|---|



**Geralmente contemplado** Os estudantes utilizaram diferentes materiais e evidências (avaliações, testes, relatórios, formulários, fotografias, cartas etc.). O material foi elaborado pelos estudantes, mas ao mesmo tempo buscaram outros autores ou coletados em alguns lugares, realizando uma análise crítica (nem todas as fontes foram apresentadas).

**Neutro** Os estudantes utilizaram alguns materiais, mas questionaram e avaliaram somente em alguns

**Geralmente não Contemplado** Os estudantes só incluíram um tipo de evidência em cada atividade, utilizando apenas uma fonte sem nenhum questionamento

**Claramente não Contemplado** Os estudantes incluíram evidências e equivocadas sem questionamento das mesma

15. Há evidência da incorporação dos conteúdos trabalhados na disciplina (em sala de aula e/ou referentes às bibliografias estudadas e recomendadas) no portfólio (permitindo inferências e conclusões fundamentadas)

**Claramente Contemplado** Os estudante utilizaram dos conteúdos vistos em sala de aula para construção do portfólio de forma a transpor as ideias com reflexão, crítica e criatividade em todas as subdivisões do portfólio.

**Geralmente Contemplado** Os estudante utilizaram dos conteúdos vistos em sala de aula para construção do portfólio de forma a transpor as ideias em todas as subdivisões do portfólio.

**Neutro** Os estudantes utilizaram dos conteúdos vistos em sala de aula para construção do portfólio de forma a transpor as ideias em algumas subdivisões do portfólio.

**Geralmente não Contemplado** Os estudantes utilizaram dos conteúdos visto em sala de aula somente em uma das subdivisões, mas sem nenhuma transposição de ideias.

**Claramente não Contemplado** Os estudantes utilizaram dos conteúdos visto em sala de aula de forma isolada e superficial, sem transposição de ideias, sem conexões entre as subdivisões.

**16. Há aprofundamento e coerência teórica das evidências apresentadas no portfólio**

**Claramente Contemplado** As evidências apresentadas possuem uma fundamentação teórica e suas referências são evidentes. Os estudantes conseguem fazer conexões com os conteúdos vistos em sala de aula de forma coerente.

**Geralmente Contemplado** As evidências possuem uma fundamentação teórica e suas referências são evidentes. Os estudantes conseguem fazer algumas conexões com os conteúdos vistos em sala de aula de forma coerente

**Neutro** As evidências possuem uma fundamentação teórica e suas referências são claramente expostas, mas os estudantes não fazem conexões com os conteúdos vistos em sala de aula ou as evidências e suas referências não são evidentes, mas fazem conexões.

**Geralmente não Contemplado** As evidências não possuem uma fundamentação teórica e algumas referências são evidentes. Os estudantes fazem poucas conexões com os conteúdos vistos em sala de aula.

**Claramente não Contemplado** As evidências não possuem uma fundamentação teórica e nem suas referências são evidentes. Os estudantes não fazem conexões com os conteúdos vistos em sala de aula.

**17. As informações são úteis e significativas na construção da aprendizagem e se mostraram claras e coerentes com os objetivos da disciplina**

**Claramente Contemplado** As informações contidas no portfólio são úteis e significativas para a construção da aprendizagem dos alunos se apresentando de forma clara e coerente com os objetivos da disciplina.

**Geralmente Contemplado** As informações contidas no portfólio são significativas para a construção da aprendizagem dos alunos se apresentando parcialmente coerente com os objetivos da disciplina.

**Neutro** As informações contidas no portfólio ora se encontram significativas para a construção da aprendizagem dos alunos e se apresentam coerentes com os objetivos da disciplina ora não se encontram significativas nem coerentes.

**Geralmente não Contemplado** Algumas informações contidas no portfólio não foram significativas para a construção da aprendizagem dos alunos e não foram coerentes com os objetivos da disciplina.

**Claramente não Contemplado** As informações não foram significativas e foram equivocadas diante dos objetivos da disciplina.

**18. Os estudantes produzem e desenvolvem ideias (variadas, originais e detalhadas)**

**Claramente Contemplado** Os estudantes produziram ideias de forma variada, original e detalhada, contidas em todas as subdivisões do portfólio.

**Geralmente Contemplado** Os estudantes produziram algumas ideias de forma original.

**Neutro** Os estudantes ora produziram ideias de forma original ora não.

**Geralmente não contemplado** Os estudantes produziram ideias confusas ou não produzem ideias.

**Claramente não contemplado** Os estudantes produziram ideias equivocadas.

**19. Há evidência da transferência do processo criativo para os conteúdos relacionados à disciplina**

**Claramente Contemplado** Os estudantes desenvolveram o processo criativo transferindo-o para os conteúdos da disciplina.

**Geralmente Contemplado** Os estudantes desenvolveram o processo criativo transferindo-o parcialmente para os conteúdos da disciplina.

**Neutro** Os estudantes desenvolveram o processo criativo transferindo-o para um ou outro conteúdos da disciplina.

**Geralmente não Contemplado** Os estudantes desenvolveram o processo criativo, mas não transferiram para os conteúdos da disciplina, realizando-o de forma isolada.

**Claramente não Contemplado** Os estudantes não desenvolveram o processo criativo.

**20. Os estudantes utilizam Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)**

**Claramente Contemplado**

Os estudantes criaram e utilizaram as novas tecnologias de forma inovadora e útil.

**Geralmente Contemplado**

Os estudantes utilizam as novas tecnologias já existentes do grupo.

**Neutro**  
portfólio.

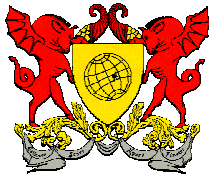
Os estudantes utilizaram apenas uma vez e sem continuidade no processo de construção do

**Geralmente não Contemplado**

Os estudantes tentaram utilizar, mas não conseguiram.

**Claramente não Contemplado**

Os estudantes não utilizaram.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO E SAÚDE  
Av. P.H. Rolfs S/N - Campus Universitário  
Viçosa, MG – CEP: 36571-000  
Tel.: 031 3899-2542 Fax: 031 3899-2541



ANEXO 2  
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: \_\_/\_\_/\_\_  
Entrevistador: \_\_\_\_\_

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Data Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Curso: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Grupo: Formado ( ) Ano: \_\_\_\_\_ ( ) Já passou pela disciplina Ano: \_\_\_\_\_ ( )

Atualmente cursando a disciplina

Se formado atua em que área? \_\_\_\_\_

Residência fixa: Viçosa ( ) Outra ( ) \_\_\_\_\_

Se não, onde reside: ( ) alojamento ( ) república ( ) aluguel sozinho

Renda familiar: \_\_\_\_\_ Recebe Alguma

bolsa: SIM ( ) NÃO ( ) Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Ensino médio: ( ) público ( ) privado

**PENSAMENTO COMPREENSIVO (conteúdos – evidências)**

1) O que é o portfólio para você?

---

---

---

---

2) No início da construção do portfólio, era claro para você os objetivos de aprendizagem? (Quer dizer, era claro o que deveria ser feito e/ou o que você alcançaria com o portfólio?)

( ) SIM ( ) NÃO

SE NÃO Por quê?

---

---

SE SIM, Por quê?

---

---

---

3) Como é/ era feita a escolha dos conteúdos e evidências para a construção do portfólio?

---

---

---

4) O portfólio te ajudou na compreensão dos conteúdos de Políticas de Saúde e do SUS?

( ) SIM ( ) NÃO  
Se NÃO, Por que?  
SE SIM, De que forma?

---

---

5) Há algo que você verificou na construção do portfólio que transcende (que vai além) os conteúdos da disciplina de Políticas de Saúde?

( ) SIM ( ) NÃO  
SE SIM, O que?

---

---

**AUTO-AVALIAÇÃO**

6) O portfólio te ajudou a perceber suas fortalezas/potencialidades e suas fragilidades/pontos fracos no processo **de formação profissional e para a vida?**

( ) SIM ( ) NÃO  
SE SIM, de que forma? Especifique:

---

---

SE NÃO Especifique:

---

---

- 7) Você conseguia trazer ou relacionar seus conhecimentos prévios (anteriores – conhecimentos de outras disciplinas ou do que você já tinha aprendido antes) com os conhecimentos adquiridos na disciplina de Políticas de Saúde?

( ) SIM ( ) NÃO  
SE SIM, De que forma?

---

---

---

**COMPETÊNCIAS DO NUTRICIONISTA OU ENFERMEIRO COMO  
PROFISSIONAL DE SAÚDE PARA ATUAR NO SUS**

- 8) Qual o papel do nutricionista ou enfermeiro, como profissional de saúde que atuar no SUS?

---

---

---

- 9) A construção do portfólio auxilia/auxiliou na formação do profissional nutricionista ou enfermeiro para atuar no SUS?

( ) SIM ( ) NÃO  
SE SIM, De que forma?

---

---

---

SE NÃO, Especifique

---

---

---

**REFLEXÃO**

- 10) Relate um(s) episódio(s)/situação(ões) reflexivo(s)- que te marcou e fez você, refletir – propiciado(s) pela construção do portfólio coletivo

---

---

---

**CLIMA - AMBIENTE**

11) O ambiente de criação do portfólio (sala de aula e extraclasse) contribuiu para o desenvolvimento criativo, crítico e reflexivo?

( ) SIM ( ) NÃO

SE SIM, De que forma?

---

---

SE NÃO Especifique:

---

---

12) O processo de construção do portfólio contribuiu para a interação com os colegas (aluno-aluno) ?

( ) SIM ( ) NÃO

Explique\_\_\_\_\_

---

---

13) O processo de construção do portfólio contribuiu para a interação com os docentes (professor-aluno) ?

( ) SIM ( ) NÃO

Explique\_\_\_\_\_

---

---

**TRABALHO EM EQUIPE**

14) Quais os pontos fortes (fortalezas) e fracos (fragilidades) do trabalho em equipe no processo de construção do portfólio?

---

---

---

15) Cite algumas características relacionadas ao trabalho em grupo propiciados pelo processo de construção do portfólio coletivo.

---

---

---



### **SATISFAÇÃO**

16) Quando você iniciou a construção do portfólio coletivo, quais os sentimentos, percepções, emoções experimentados por você?

---

---

---

17) E no final da construção do portfólio, quais os sentimentos, percepções, emoções, experimentados por você

---

---

---

18) Qual a subdivisão (etapa) do portfólio que você mais gostou de fazer? E Por que?

---

---

---

### **COMPARAÇÃO**

19) Para você existe diferença entre o portfólio e um para um trabalho tradicional feito em grupo?

( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, Especifique:

---

---

---

20) Qual a diferença entre o portfólio e a prova como métodos de avaliação?

---

---

---

---

21) Para você o que é aprender?

---

---

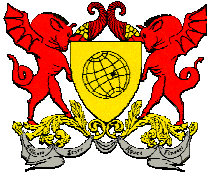
---

22) Como você aprende melhor?

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO E SAÚDE  
Av. P.H. Rolfs S/N - Campus Universitário  
Viçosa, MG – CEP: 36571-000  
Tel.: 031 3899-2542 Fax: 031 3899-2541



ANEXO 3  
ROTEIRO - GRUPO FOCAL

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

- 1) Questão chave: De um modo geral, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação desenvolvidos pela Universidade incentivam vocês a refletir?  
 O que é reflexão  
 Se sim de que forma?  
 Se não, porque? O que falta?
- 2) Questão chave: Em sala de aula e na universidade, o que motiva vocês a aprender?
- 3) Questão chave: O portfólio é um método diferenciado de ensino, aprendizagem e avaliação:  
 Em quais aspectos e dimensões?  
 Diferença entre o portfólio e os métodos tradicionais de ensino
- 4) Questão-chave: O portfólio contribuiu para o conhecimento de vocês enquanto: como:  
 Ser humano (autoconhecimento, paciência, amadurecimento)  
 Estudante (mais responsabilidade, gestão do tempo, compromisso)  
 Futuro profissional de saúde (trabalho em equipe, compreensão do SUS, lutar pelo SUS e cidadania).
- 5) Questão chave: O portfólio é um método que instiga a formação por competências (conhecimento, habilidade e atitude)  
 Se sim quais?  
 Se não por que?
- 6) Questão chave: Cite os *pontos positivos – fortalezas* e os *pontos negativos – fragilidades* da prática de construção do portfólio coletivo.
- 7) Questão chave: Comente a *sua visão do SUS e da Política de Saúde brasileira antes, durante e depois* do processo de construção do portfólio coletivo na disciplina Políticas de Saúde.
- 8) Questão chave: Pensando nas atividades desenvolvidas durante o processo de construção do portfólio, elas o ajudaram a refletirem sobre a **sua missão na sociedade?**

Se Sim, especifique:

- Participação social
- Divulgação de uma visão positiva do SUS
- Humanização

## ANEXO 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEPH

*Campus Universitário – Divisão de Saúde -Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-3783*

Of. Ref. Nº 135/2012/CEPH/05-12-28

Viçosa, 22 de outubro de 2012

Prezada Professora:

Cientificamos Vossa Senhoria de que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em sua 5ª Reunião de 2012, realizada no dia 26 de setembro de 2012 e continuação em 03 de outubro de 2012, **aprova**, sob o aspecto ético, o projeto intitulado “*Avaliação e Validação do Portfólio coletivo crítico-reflexivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências*”.

Atenciosamente,

  
Professora Patrícia Aurélio Del Nero

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEPH

Presidente

À Professora

Rosângela Minardi Mitre Cotta

Departamento de Nutrição e Saúde - DNS

## ANEXO 5

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Prezado estudante/profissional \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Avaliação e validação do portfólio coletivo crítico-reflexivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências” e este estudo conforma-se num estudo que será realizado junto aos estudantes dos cursos de graduação de Nutrição e Enfermagem que cursaram a disciplina de Políticas Públicas de Saúde na Universidade Federal de Viçosa nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 e os estudantes que estarão cursando a disciplina no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013. Você foi selecionado (a) por fazer parte do corpo discente desta instituição.

Os objetivos deste estudo são avaliar e validar o portfólio crítico-reflexivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação da disciplina de Políticas de Saúde no âmbito da formação por competências dos estudantes de nutrição e enfermagem; avaliar o portfólio coletivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação; validar o portfólio coletivo como método de ensino-aprendizagem e avaliação; identificar a aquisição de competências pela construção dos portfólios coletivos dos estudantes, no âmbito do Sistema Único de Saúde; analisar a percepção e satisfação dos estudantes em relação ao portfólio coletivo, como metodologia ativa de ensino-aprendizagem e avaliação; verificar as representações dos estudantes sobre a formação e aprendizagem por competências, promovido pela construção do portfólio coletivo.

Sua participação nesta pesquisa acontecerá por meio de entrevistas semiestruturadas acerca dos assuntos relacionados aos objetivos acima descritos. As informações obtidas através das entrevistas serão confidenciais e, portanto, asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados e informações serão divulgados de acordo com numeração que cada estudante receberá, respeitando, entretanto, o grupo pelo qual você faz parte. Os dados obtidos estarão disponíveis para a agência financiadora e equipe envolvida na pesquisa e poderão ser publicados com a finalidade de divulgação das informações científicas obtidas, sem que haja identificação das pessoas que participaram do estudo. Pedimos ainda, permissão para o uso de sua imagem (fotos e ou vídeos), em congressos e artigos científicos, fruto das discussões e atividades realizadas durante a disciplina de NUT 364- Políticas de Saúde.

É importante destacar que a pesquisa não oferece riscos a sua saúde e que sua privacidade será respeitada. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos dos pesquisadores deste estudo (Glauce Dias da Costa e Rosângela Minardi Mitre Cotta – 3899 3900; 3899 3732, respectivamente) podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.**

---

Assinatura do Estudante