UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ORNELLA PADOVANI PEREZ

Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

RIBEIRÃO PRETO 2018

ORNELLA PADOVANI PEREZ

Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

> Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem Fundamental.

> Linha de pesquisa: Formação de profissionais e de professores na área da saúde

Orientador: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Perez, Ornella Padovani

Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Ribeirão Preto, 2018.

192 p.: il.; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Fundamental.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

1. Portfólio Reflexivo . 2. Avaliação Formativa. 3.Ensino Superior.

PEREZ, Ornella Padovani

Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem Fundamental.

Aprovado em	/	/
-------------	---	---

Comissão Julgadora

Prof. Dr		 	
Instituição:			
Prof. Dr	 	 	
Instituição:			
Prof. Dr	 	 	
Instituição:			
Prof. Dr	 	 	
Instituição:			
Prof. Dr		 	
Instituição:			



AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por permitir que eu vencesse essa etapa e todas as dificuldades que surgiram nessa caminhada.

À minha família pelos incentivos e, em especial, à minha mãe Maria José, fundamental nos momentos em que mais precisei.

À Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, orientadora, que com honestidade, amizade e respeito, fez-me acreditar que seria possível alcançar esse sonho. Obrigada pelos ensinamentos, pelas conversas informais, pelas reflexões tão importantes e necessárias.

Aos colegas do Projeto Pró-Ensino na Saúde CAPES/EERP/USP, pelos momentos de estudos, compartilhamento de experiências, descontrações, viagens e alegrias: Nilton Granvile, Márcio Mielo, Kátia Borba, Carol Teles, Neire Scarpini, Carla Fernandes, Marcelo Benedini, Ricardo e demais que proporcionaram boas vivências. Obrigada por partilharem esses momentos.

Ao colega José Renato Gato Jr., pela prontidão no auxílio aos grupos focais. Obrigada!

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, pela oportunidade.

À Profa. Dra. **Roseli Ferreira da Silva** (UFSCAR) pelas sugestões no exame de qualificação, contribuindo de forma a ampliar o olhar.

Às **professoras** e aos **alunos** da EERP/USP que participaram deste estudo, minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. **Fernanda Góes**, que participou mais de perto de minha experiência no estágio PAE, meu carinho e consideração.

Às Profas. Dras. Maria José Clapis e Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, pelas contribuições no processo de construção desta tese, pelo convívio e toda aprendizagem.

À **Edilaine Amadio** (Secretária da PG Fundamental) pelos momentos de acolhidas em meus "momentos maternidade", importantes para meu bem estar e permanecer firme na caminhada.



RESUMO

PEREZ, O.P. Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. 2018. 192 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Este estudo abordou a análise do uso do Portfólio Reflexivo (PR) como instrumento da avaliação formativa em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Teve como objetivo geral analisar como vem se configurando o processo de adoção do portfólio reflexivo como estratégia de avaliação formativa do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de uma universidade pública do interior paulista, tendo em vista as potencialidades e fragilidades desse processo. Os objetivos específicos foram: analisar como é compreendido o PR e quais são as orientações teóricas para a sua utilização; compreender as concepções e os modos de fazer dos professores e alunos no que se refere ao PR; compreender as demandas geradas para o trabalho docente e para o aluno a partir do uso do PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma instituição pública de ensino superior do interior paulista. Foram realizados grupos focais com alunos do último período do curso (5º ano) e com docentes que utilizavam o PR em suas disciplinas. A análise dos dados foi conduzida pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Foi realizada também análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Foram configuradas as seguintes categorias temáticas: Das potencialidades declaradas pelos alunos ao predomínio da dimensão instrumental na formação; O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem; Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica; A avaliação formativa e o portfólio reflexivo: caminhos que se cruzam?; O portfólio reflexivo na vivência de professores da licenciatura em enfermagem: sentimentos despertados e conhecimentos ampliados na abertura para o "novo"; Demandas do Portfólio Reflexivo e o contexto do trabalho docente universitário: na contramão dos processos formativos? O PR pode ser um instrumento muito valioso podendo proporcionar de fato que a avaliação formativa seja feita com vistas à reflexão e à emancipação dos estudantes; contudo, na lógica da perspectiva da pedagogia das competências e do aprender a aprender poderá privilegiar o fortalecimento da prática cotidiana, em detrimento do desenvolvimento da perspectiva crítica no processo formativo. A transformação, de fato, do PR em instrumento a favor da emancipação demanda formação docente, gestão coletiva, valorização do ensino de graduação, em defesa de um projeto de formação crítico, em contraposição à lógica produtivista. Pelo estudo pode-se inferir que há intenções de manter o "novo", pelos alunos e professores, mas apreende-se, nesse contexto, na direção da formação em perspectiva crítica, necessidade de qualificá-lo com mais solidez teórica e diretrizes operativas.

Palavras- chave: Portfólio Reflexivo; Avaliação Formativa; Educação Superior; Enfermagem; Formação de Professores.

ABSTRACT

PEREZ, O. P. Analysis of the Reflective Portfolio as an instrument of formative evaluation in a Bachelor's Degree and Nursing Degree. 2018. 192 f. Doctoral thesis – University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing, Ribeirão Preto, 2018.

This study approached the analysis of the use of the Reflective Portfolio (RP) as an instrument of formative evaluation in a Bachelor's Degree and Nursing Degree. Its general purpose was to assess how the reflective portfolio has been implemented as an educational tool of major Nursing courses at a public university in the countryside of the State of São Paulo, considering both the potentials and weaknesses of the process. The specific goals were: to assess how RP is perceived and what are the theoretical grounds for its use; to understand the concepts and behaviors of both teachers and students in relation to RP; to understand the requirements demanded for both the teacher and students' works with the adoption of RP. It is a qualitative research carried out a public college in the countryside of the State of São Paulo. Focus groups gathering students from the last course period (5th year) and teachers who have been using RP in their courses were created. Data analysis was based on Bardin's content analysis (2016). A document assessment of the course's Political Educational Project (PPP) was also carried out. The following themes were created: The potentials stated by the students regarding the prominence of the dimension of the tool in education; The student learns how to follow-up their own learning; About the weaknesses and oppositions to the portfolio brought by students to teachers under a productive point of view and the limitations of educational formation; The educational assessment and the reflective portfolio: crossing paths?; The reflective portfolio in the experience of Nursing course teachers: feelings aroused and knowledge expanded in the opening for what is "new"; Requirements of the in the countryside of the State of São Paulo and the context of college teachers: an obstacle to educational processes? RP could be a very valuable tool and actually enable education to be carried out considering the reflection and emancipation of students; however, in the logistics of the educational perspective of disciplines and learning how to learn could emphasize the strengthening of daily practice, as opposed to the development of criticism in the educational process. The actual transformation of RP into a tool on behalf of emancipation requires teaching education, collective management, valuing major courses, everything on behalf of a critical educational project as opposed to the productive logistics. The paper shows both teachers and students are willing to focus on "what is new", but, in this context, it is understood they want to do that focusing on critical thinking - therefore, it is necessary to give RP more technical support and operational guidelines.

Keywords: Reflective Portfolio; Formative evaluation; Higher education; Nursing; Teacher Education.

RESUMEN

PEREZ, O. P. Análisis del Portafolio Reflexivo como instrumento de evaluación formativa en una Carrera de Grado y Licenciatura en Enfermería. 2018. 192 f. Tesis (Doctorado) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Este estudio abordó el análisis del uso del Portafolio Reflexivo (PR) como instrumento de la evaluación formativa en una carrera de Grado y Licenciatura en Enfermería. Tuvo como objetivo general analizar cómo se viene configurando el proceso de adopción del portafolio reflexivo como estrategia de evaluación formativa de la Carrera de Grado y Licenciatura en Enfermería de una universidad pública del interior paulista, teniendo en vista las potencialidades y debilidades de ese proceso. Los objetivos específicos fueron: analizar cómo es comprendido el PR y cuáles son las orientaciones teóricas para su utilización; comprender las concepciones y los modos de hacer de los profesores y alumnos en lo que se refiere al PR; comprender las demandas generadas para el trabajo docente y para el alumno a partir del uso del PR. Se trata de una investigación cualitativa realizada en una institución pública de enseñanza superior del interior paulista. Se realizaron grupos focales con alumnos del último período de la carrera (5º año) y con docentes que utilizaban el PR en sus disciplinas. El análisis de los datos fue conducido por el análisis de contenido de Bardin (2016). También se realizó un análisis documental del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la carrera. Se configuraron las siguientes categorías temáticas: De las potencialidades declaradas por los alumnos al predominio de la dimensión instrumental en la formación; El alumno aprendiendo a acompañar su propio aprendizaje; De las debilidades y resistencias al portafolio presentadas por los alumnos al trabajo docente en perspectiva productivista y a los límites de la formación pedagógica; La evaluación formativa y el portafolio reflexivo: ¿caminos que se cruzan?; El portafolio reflexivo en la vivencia de profesores de la licenciatura en enfermería: sentimientos despertados y conocimientos ampliados en la apertura para lo "nuevo": Demandas del Portafolio Reflexivo y el contexto del trabajo docente universitario: ¿en sentido opuesto a los procesos formativos? El PR puede ser un instrumento muy valioso pudiendo de hecho proporcionar que la evaluación formativa se haga teniendo en vista la reflexión y la emancipación de los estudiantes; sin embargo, en la lógica de la perspectiva de la pedagogía de las competencias y del aprender a aprender podrá privilegiar el fortalecimiento de la práctica cotidiana, en detrimento al desarrollo de la perspectiva crítica en el proceso formativo. La transformación de hecho, del PR en instrumento a favor de la emancipación demanda formación docente, gestión colectiva, valorización de la enseñanza de graduación, en defensa de un proyecto de formación crítico, en contraposición a la lógica productivista. Por el estudio se puede inferir que, hay intenciones de mantener lo "nuevo" por los alumnos y profesores, pero, en ese contexto, se aprende en la dirección de la formación en perspectiva crítica, la necesidad de cualificarlo con más solidez teórica y directrices operativas.

Palabras clave: Portafolio Reflexivo; Evaluación Formativa; Educación Superior; Enfermería; Formación del Profesorado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grupo Focal 1. Caracterização dos alunos participantes da pesquisa, disciplinas cursadas no momento da entrevista, experiência profissional e desenvolvimento de iniciação científica, relacionada ao Portfólio Reflexivo	83
Quadro 2	Grupo Focal 2. Caracterização dos alunos participantes da pesquisa, disciplinas cursadas no momento da entrevista, experiência profissional e desenvolvimento de iniciação científica, relacionada ao Portfólio Reflexivo	85
Quadro 3	Grupo Focal 3. Caracterização de professoras participantes da pesquisa, tempo de atuação como docente no Ensino Superior, tempo de atuação como docente na EERP/USP e no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, disciplinas que ministram e início do uso do Portfólio Reflexivo	90

LISTA DE SIGLAS

APS Atenção Primária à Saúde

CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior

CES Câmara de Educação Superior
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CNE Conselho Nacional de Educação

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico COFINS Contribuição para Financiamento da Seguridade Social

CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CP Conselho Pleno

CSLL Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

DCN/ENF Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Enfermagem

DCN/EPTNM Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional

Técnica Nível Médio

EERP Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

EUA Estados Unidos da América

FUVEST Fundação Universitária para o Vestibular

IES Instituições de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LILACS Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde

MCTI Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC Ministério da Educação

MEDLINE Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica

OS Organizações Sociais

OSS Organizações Sociais de Saúde

PAE Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PR Portfólio Reflexivo

PPP Projeto Político Pedagógico

PUBMED Public Medline

SUS Sistema Único de Saúde

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura

USP Universidade de São Paulo WEB OF SCIENCE Science Citation Indexes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. 1.1	INTRODUÇÃO Sistema Único de Saúde como política pública de saúde no Brasil – origens, alguns dilemas de sua implementação e	17
1.2	desafios/implicações atuais para a formação em enfermagem A formação do profissional de saúde/enfermeiro (a) nos Cursos	18 24
1.3	de Graduação no contexto universitárioFormação do profissional enfermeiro licenciado, com destaque ao curso da EERP/USP: algumas aproximações	32
1.4	Problematizações /Objetivo Geral e Objetivos Específicos	38
2 2.1 2.2 2.3	REFERENCIAL TEÓRICO	40 41 57 63
3. 3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7	PERCURSO METODOLÓGICO Caracterização geral do estudo Local do estudo Participantes da pesquisa A coleta de dados: grupos focais Análise dos dados dos grupos focais Análise documental Procedimentos éticos	67 68 69 71 72 76 78 79
4. 4.1 4.1.1 4.1.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81 93 94
4.1.3	aprendizagem Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica	108
4.1.4	A avaliação formativa e o portfólio reflexivo: caminhos que se cruzam?	132
4.1.5	O portfólio reflexivo na vivência de professores da licenciatura em enfermagem: sentimentos despertados e conhecimentos ampliados na abertura para o "novo"	145
4.1.6	Demandas do Portfólio Reflexivo e o contexto do trabalho docente universitário: na contramão dos processos formativos?	160

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERENCIAS	174
	APENDICES	188
	ANEXO	191

Para dar início a essa pesquisa, gostaria de expressar um pouco sobre minha trajetória profissional como docente e como as vivências em sala de aula me fizeram buscar a compreensão sobre o tema focalizado nesse estudo.

Em 1998, ingressei no Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto-SP. Naquela época já vislumbrava a minha identidade profissional como enfermeira professora, talvez pela identificação com a docência e também por espelhar nos meus mestres.

Partindo dessa fase, iniciei como docente de um curso Técnico de Nível Médio, ministrando todos os assuntos pertinentes à enfermagem, além de supervisionar estágios. Ocorreu-me, neste momento, o interesse pela compreensão acerca do processo ensino-aprendizagem, e de que modo o professor enfermeiro percebia a sua prática pedagógica e como isso influenciava na aprendizagem dos alunos.

Ingressei no Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), no ano de 2005, para estudar estas questões, por me deparar com os desafios do processo ensino-aprendizagem na minha prática diária. Encontrei respostas às minhas inquietações com a finalização da dissertação A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem: estudo em uma escola privada do interior paulista.

Já, nesse momento, inserida como professora em um Curso de Graduação em Enfermagem em uma faculdade particular surgiu-me novamente certa inquietação. Portanto, pretendo focar mais especificamente o processo avaliativo, envolvendo método que possa acompanhar a aprendizagem do aluno em todas as fases do seu aprendizado assim como a atuação do professor. Como os professores constroem suas práticas de avaliação torna-se importante ponto de interesse em minha experiência docente, particularmente no que se refere ao uso do Portfólio Reflexivo (PR). Ao me deparar com a prática do uso do portfólio em uma das instituições onde atuei, senti uma estranheza na forma como esse instrumento avaliativo era inserido no ensino cotidiano. Percebi que constavam de trabalhos confeccionados à mão, pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, uma espécie de diários sem embasamento científico, com capas sofisticadas e muita criatividade na forma de apresentação. O seu conteúdo parecia ser pouco trabalhado, pois cada aluno escrevia o que tinha aprendido nas aulas, como relatórios, sem um retorno constante da professora e no final da disciplina os mesmos seriam apresentados

oralmente, demandando uma nota.

Esse instrumento avaliativo era desconhecido, tanto por não tê-lo vivenciado como aluna e tampouco depois como professora. Como aplicá-lo e qual a sua real implicação para a vida do aluno e do professor?

Ao participar do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE¹, na EERP /USP do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem como monitora no doutorado, tive a oportunidade de uma maior aproximação com o PR, acompanhando a Disciplina de Educação Profissional em Enfermagem I ² que utiliza esse instrumento como uma das estratégias avaliativas. Essa disciplina tem como objetivos proporcionar aprendizado significativo contribuindo com a formação do estudante na área de competência da educação voltada para a docência na educação profissional em enfermagem - formação de técnicos de enfermagem, além de promover o envolvimento dos alunos na avaliação e os tornarem coparticipantes dessa importante atividade. Com acompanhamento das professoras, os alunos são convidados a participar dos critérios de avaliação, numa espécie de "troca de lugares", onde os alunos possam enxergar a visão dos professores nas diversas situações avaliativas empregadas na disciplina, desenvolver a auto avaliação para acompanhar seus desempenhos e tornarem-se responsáveis pelos seus progressos.

Dessa forma, ao mergulhar nesse universo que permitiu observar o uso do PR pelos alunos e também pelas professoras, tive a pretensão de optar em estudar esse tema na tese de doutorado. A escolha justifica-se por ser um assunto de certa forma inovador, diferente e que me trouxe muitas inquietações sobre a condução e avaliação do processo avaliativo dos estudantes. Ao dar algumas possibilidades ao estudante para que seu desenvolvimento seja realizado

1

¹ PAE- Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, visa um sistema de estágio em docência a ser realizado por mestrandos e doutorandos em uma disciplina da graduação, visando oferecer-lhes preparação pedagógica no apoio ao ensino de graduação (USP, 1994, 1995, 2010).

² Educação Profissional em Enfermagem I: esta disciplina tem o intuito de promover oportunidades de aprendizado significativo contribuindo com a formação do(a) estudante na área de competência da educação, voltada para docência na educação profissional em enfermagem - formação de técnicos de enfermagem. Está inserida como disciplina que faz a intersecção da área específica com o saber pedagógico, além de compor também carga horária para as atividades de "Prática como Componente Curricular", um dos componentes exigido para a formação de professores segundo a atual legislação brasileira. Isso significa que, no decorrer dessa disciplina, os alunos têm oportunidade de fazer reflexão sobre a prática docente no ensino profissional em enfermagem, por meio de sucessivas aproximações a cenários de escolas técnicas em saúde/enfermagem. Disponível: (https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=2200041&verdis=7) Acesso em: 10 out. 2015.

diferentemente do modo tradicional de ensino, como a auto avaliação, a mudança na escrita, o exercício do raciocínio crítico e reflexivo, e, também, o papel do professor nesse processo todo, como mediador e também avaliador dessas demandas, ou seja, a forma como trabalhavam com seus resultados, me despertou o interesse.

Dessa forma, nesse contato que tive, observo que a avaliação tradicional (com o intuito da aprovação ou reprovação) é substituída pela avaliação formativa (mediadora, dialógica, integradora, emancipatória, democrática, cidadã) e tem consequências a favor do aluno, do professor e também da Instituição, por considerar um processo muito rico de trocas, capaz de oferecer dados relativos à aprendizagem dos alunos e que possam ser utilizados a favor dessa aprendizagem.

Pretende-se que o objeto de estudo, o uso do PR como instrumento de avaliação em curso de graduação da área da saúde, seja enfocado em perspectiva que o vislumbre em suas dimensões político-pedagógicas, portanto, alicerçado em finalidades educacionais contextualizadas no atual cenário político-econômico e cultural.

A partir desse entendimento, então, faz-se necessário tecer considerações sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) datadas do final da década de 80 até a atualidade, algumas relações com demandas geradas para a formação profissional, na especificidade da enfermagem, as mudanças no campo da educação que culminaram na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com repercussões também para as Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, os campos da saúde e da educação, como políticas públicas fundam, articulam-se e conformam projetos em consonância com valores e preceitos no âmbito do período em consideração.

Compreende-se a contradição genericamente falando entre dois projetos distintos de educação e saúde que se contextualizam no cenário mais amplo: um projeto de cunho social, voltado para atender às necessidades da população, tendo como ideal a luta por uma sociedade igualitária e um projeto fundido no ideário neoliberal, no qual o mercado rege as relações, sendo o foco a manutenção e as exigências do capital.

1.1 Sistema Unico de Saúde como política pública de saúde no Brasil – origens, alguns dilemas de sua implementação e desafios/implicações atuais para a formação em enfermagem

Para entendermos algumas questões referentes à formação dos profissionais de saúde no Brasil, especificamente, dos enfermeiros, temos que voltar o olhar para o cenário político e econômico do Brasil de algumas décadas, pois a história da saúde (e aqui queremos dizer sobre o SUS) se construiu, tendo suas raízes no fervor dos movimentos sociais e intelectuais de esquerda, durante a redemocratização do Brasil, no final da década de 80 e com o apoio também dos partidos políticos progressistas.

Na década de 70, o sistema de saúde brasileiro, caracterizava-se por

ações privatistas, médico-hospitalares, de cunho individualista, sendo que as pessoas com registro em carteira de trabalho tinham acesso ao sistema de saúde vigente.

Nesta mesma época, vê-se um aumento dos planos de saúde privados, que passavam a realizar convênios com as empresas e com o Estado, para ofertar a atenção médica individual para trabalhadores, com o interesse em manter a recuperação do corpo dos trabalhadores com a finalidade de garantir a produção e a acumulação do capital (PEREIRA et al., 2009).

Já no final da década de 70, ocorre uma crise no mundo capitalista (crise econômica recessiva) com restrição das políticas sociais, ocasionando sérias consequências para a economia mundial e também para o Brasil, e assim, apresentando suas peculiaridades. Ocorre a diminuição dos salários, aumento do desemprego, baixa cobertura assistencial do setor público estadual e municipal e custos crescentes da assistência médica pela incorporação de novas tecnologias (PEREIRA et al., 2009).

A enfermagem enquanto profissão, não apenas técnica, mas como prática social, desta forma, construiu sua realidade, conforme o momento econômico, político e histórico da saúde que estava em conformação, aliando-se ou não a determinados projetos de saúde e de sociedade.

Nesse período da história, havia uma separação entre as ações de saúde pública preventivas e as ações curativas individuais, pois estavam atreladas ao regime hegemônico das políticas médico-privatistas. O processo de trabalho era marcado pela fragmentação sendo centrado em procedimentos. A enfermagem estava inserida prioritariamente, em serviços privados e hospitalares (PEREIRA et al., 2009).

Ainda no final da década de 70, ocorre um aumento das vagas para a formação universitária em enfermagem, o que não ocorreu com os demais cursos da área da saúde. Esse aumento se dá na tentativa de responder às demandas sociais reprimidas da população e de diminuir as tensões sociais, porém até a década de 80, os enfermeiros realizavam atividades mais voltadas para a supervisão, administração e controle. No plano assistencial, o trabalho da enfermagem subsidiava a atenção médica. Isso se relaciona à divisão técnica e social do trabalho cabendo a esse agente o fazer intelectivo e aos demais trabalhadores os fazeres técnico e de assistência direta (PEREIRA et al., 2009).

Ainda, neste período, com o enfraquecimento do poder político, o movimento de redemocratização do país se fortalece e no setor saúde, ocorre o importante movimento da reforma sanitária, que culmina com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

O SUS foi institucionalizado pela atual Constituição Brasileira, em 1988, tendo como base o princípio da gratuidade, um modelo redistributivo e inspirado nas premissas igualitaristas do Estado de Bem-Estar Social Europeu (OCKÉ-REIS, 2012). Além disso, o SUS se fundamentou na concepção de saúde como direito social, caracterizando-se como um sistema público, universal e integral. Tinha como ideais em sua origem: combater a pobreza e a desigualdade social, superando o limite de cobertura do seguro social e o modelo privatista do regime militar no setor saúde (1964-1985) (OCKÉ-REIS, 2012).

Ocké-reis (2012) em seu livro "SUS - o dilema de ser único" descreve alguns problemas que influenciaram até hoje a sustentação do SUS, a começar pela forma de financiamento do mesmo e a do setor privado, permitindo a existência de sistemas públicos e privados paralelos; a não sustentação pelo Estado da democratização das instituições que regulamentam os médicos liberais e os prestadores de hospitais privados e a forma de financiamento dos planos de saúde pelo padrão de financiamento público, com isenções fiscais, seguindo o modelo liberal dos Estados Unidos (EUA), o qual se fundamenta em subsídios e em benefícios do empregador.

Para o autor, existe contradição entre o financiamento do mercado de planos de saúde e o nível de gasto público no setor, sendo que, essa contradição se expressa e nasce na própria redação da Constituição (2012, p. 24): "de um lado, é livre à iniciativa privada (artigo 199); de outro, é direito do cidadão (artigo 196) – paradoxo que tende a minar o financiamento público em saúde (Ocké-Reis, 2003)³".

Ao promover esse sistema duplicado de atendimento, há a tendência em agravar as desigualdades sociais e aprofundar iniquidades de acesso dentro do sistema de saúde.

O contexto mostra que o caráter segmentado da assistência à saúde, que caracteriza a trajetória brasileira de expansão da assistência médica, formalizou-se

OCKÉ-REIS, C.O. A regulação dos planos de saúde no Brasil: uma gestão sem política. In: I JORNADA DE ECONOMIA DA SAÚDE, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ECONOMIA DA SAÚDE (ABRES), Anais, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003.

assim de tal forma, que o arranjo institucional ficou sendo o conflito entre as alternativas distintas (propostas reformadoras) e os ideários conservadores (propostas neoliberais), ou seja, duas lógicas operando na política de saúde: uma publicista, no sentido de viabilizar o SUS; e outra privatista, no sentido de ampliar a cobertura por planos e seguros, constituindo, ou consolidando, dois segmentos diferenciados, que se traduzem em duas estruturas institucionais e em um sistema dual (MENICUCCI, 2007).

Desde a sua criação em 1988 até 1993, as regras de financiamento do SUS não eram claras. A partir de 1993, começaram a surgir as Emendas Constitucionais (EC) que conferiam responsabilidades e recursos para a saúde, dentre elas, a de nº 29 que foi regulamentada, mas até hoje ainda não se definiu a participação federal no financiamento da saúde, apresentando uma média de 1,70% do PIB entre 2000 e 2012 (MIRANDA; MENDES; SILVA, 2017).

Para Menicucci (2007), a trajetória da EC 29 revela a ideia da fragilidade institucional brasileira, devido à ausência no cumprimento das regras e das leis e de sua instabilidade.

Travagin (2017) nos traz ainda outro problema enfrentado pela atual conjuntura de saúde brasileira, que se refere a outras formas de gestão da saúde pública pelos Estados e municípios, por meio das Organizações Sociais de Saúde (OSS). Essas Organizações Sociais (OS) vieram na década de 90, mais precisamente com a Reforma Gerencial do Estado de 1995, através de recomendações do Banco Mundial, para que favorecesse um processo internacional de desmonte dos grandes sistemas de proteção social. Dessa forma, a decisão política de transferir atividades de saúde pública para o terceiro setor levou a um processo amplo de disputa político-econômica e de ataques à proteção social, causando a desestruturação gradual e permanente do SUS.

A privatização da saúde por meio das OSS tem ameaçado o SUS em sua implantação plena, eximindo o Estado da responsabilidade de garantir a assistência à saúde. Travagin (2017) nos aponta que a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990) prevê que o SUS contrate organizações sem fins lucrativos em caráter complementar, a fim de ampliar a oferta de serviços quando esgotadas as instalações públicas da administração direta. As OSS, entretanto, não são complementares, e sim substitutivas da gestão estatal, que passa a ficar afastada da atividade em questão após a celebração do contrato de gestão. A suposta parceria

entre o Estado e as OSS, na verdade, trata-se de uma transferência de atividades e recursos do público para o privado, caracterizando-se em uma privatização disfarçada de parceria. Apesar de elas terem sua classificação oficial como 'setor público não estatal', a autora as considera como elementos do setor privado, porque elas são reguladas pelo direito privado e estão isentas das obrigações aplicáveis às instituições públicas.

Outros pontos também levantados por Travagin (2017) e que são problemáticos, dizem respeito à transferência de servidores públicos para as OSS, por envolver afastamento de um cargo adquirido por concurso público, enfraquecendo a formação e a valorização de recursos humanos do sistema; a autonomia de processos e a dispensa de licitação (pois são reguladas pelo direito privado), contratando seus funcionários por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não sendo submetidas aos tribunais de contas públicas; mas, no entanto, recebendo dinheiro público; a "quarteirização", ou seja, a subcontratação de outra empresa privada para realizar atividades-meio, o que lhes é permitido por serem entidades sem fins lucrativos, estando isentas do pagamento de imposto de renda e das contribuições sociais (Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL, Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS e Contribuição Patronal).

Outro ponto ainda levantado e emblemático é a não garantia que um sistema privado (mesmo que seja sem fins lucrativos) vá ter algum interesse socialmente justo pela saúde pública. Pela autonomia de recursos humanos e financeiros, podem se valer de favorecimentos pessoais, como altos salários a diretores e baixos salários a enfermeiros, levando à precarização dos termos de trabalho e ferindo um dos eixos estruturais do SUS, a valorização dos seus recursos humanos.

Todavia, apesar dos retrocessos, ocorreram alguns avanços em relação à legislação, e dentre elas destaca-se a portaria 648/GM de 2006 (BRASIL, 2006a), que trata da Política Nacional de Atenção Básica. Essa portaria rege que a atenção básica deve ser orientada pelos princípios da universalidade, acessibilidade, coordenação do cuidado, vínculo e continuidade, integralidade, responsabilização, humanização, equidade e participação social (PEREIRA et al., 2009) e seu diferencial em relação às demais, refere-se à singularidade dos sujeitos que buscam por atenção.

Ainda, na tentativa de fortalecer os princípios e as diretrizes do SUS, o Ministério da Saúde Iançou, inserido na Política de Atenção Básica, os Pactos pela Saúde: o Pacto pela Vida, o Pacto de Gestão e o Pacto em Defesa do SUS e estavam articulados à Portaria 399/GM, de 22 de março de 2006 (BRASIL, 2006b). O Pacto redefiniu a gestão em saúde, nas três esferas do governo, o municipal, o estadual e o federal os quais deviam pactuar ações necessárias para alcançar metas e objetivos, frente às prioridades estabelecidas para a atenção à saúde.

Os pactos apresentaram juntos esses acordos nas três esferas de governo, no sentido de efetivarem-os, e tendo em vista, inovarem processos e instrumentos de gestão, redefinir as responsabilidades coletivas por resultados sanitários, pautando-se pelas necessidades da população e promover a qualidade social e sanitária à população (PEREIRA et al., 2009).

Sobre o fortalecimento do SUS, Campos (2018) defende claramente, que para a defesa do sistema, há que se avançar nos ideais em prol da reforma sanitária. Dentro dessa linha de pensamento, alguns tópicos são necessários e elencados por ele para que o SUS não continue servindo aos interesses do mercado, apesar dos avanços na construção do SUS: o mesmo vem se conformando igualmente, com as precárias condições da maioria da população brasileira que o utiliza regularmente; há dois Brasis que se tocam o tempo todo: nas cidades, com as periferias; nos sistemas públicos (principalmente o da saúde), o SUS e os planos privados; no Congresso Nacional a maioria composta por empresários, homens e brancos, e, além disso, os governos têm cuidado mais do crescimento econômico e da manutenção do poder da elite do que de estratégias de desenvolvimento social e humano.

Dessa forma, algumas estratégias elencadas por Campos (2018) poderão servir de caminhos para os embates no SUS:

- Promover ações simbólicas e práticas para reforçar o SUS como sendo um sistema de todos e para todos;
- A obtenção de um financiamento adequado para o SUS;
- 3- Reforma do Estado e da gestão do SUS, objetivando reduzir drasticamente a fragmentação do sistema e a dependência do SUS da política partidária e do poder executivo.
- 4- Política de pessoal única para o SUS;
- 5- Reconhecimento do SUS como um espaço público. A experiência dos sistemas

universais e públicos de saúde indica a incompatibilidade entre essa alternativa e o funcionamento do mercado

Travagin (2017) também argumenta que para haver possibilidades de efetivação do SUS, há que se terem reestruturações basais, democráticas e redistributivas, na política e na economia.

A enfermagem enquanto profissão articulada à conformação sócio histórico brasileira detém em sua trajetória, momentos que se fortalecem em relação à própria legislação (de enfermagem), mas também em relação à legislação em saúde, fazendo com que ora atue com certa conformação, ora com outra, ou, seja, de acordo com os distintos projetos atuantes (um de cunho igualitário e outro de cunho neoliberal). Dessa maneira, a enfermagem brasileira vem enfrentando os distintos Brasis existentes, e, com isso perpassa dificuldades e percalços em sua construção como prática social, no que se entende nos modos de operar, pesquisar, cuidar e ensinar, diferentemente do que está posto hegemonicamente.

Nessa perspectiva, pretende-se ampliar os conhecimentos dos trabalhadores da enfermagem, e especificamente de enfermeiros em uma concepção ampliada do processo saúde-doença-cuidado, possibilitando desta forma, desenvolver uma prática mais integral e integrada.

Assim, apesar dos embates entre projetos distintos relativos às políticas de saúde no Brasil, a integralidade se mantém como perspectiva fundamental na organização das práticas em saúde e eixo norteador dos processos formativos, o que demanda discussões importantes ao longo desses anos na conformação de políticas indutoras de mudanças na formação.

1.2 A formação do profissional de saúde/enfermeiro (a) nos Cursos de Graduação no contexto universitário

Ao mesmo tempo que a área da saúde, inserida em movimento social mais amplo, passava por fértil momento de redefinições conceituais e estruturais, no Brasil, o campo da educação vivenciava momento de amplas discussões que, também eram permeadas por projetos conflitantes de ideias mais próximas ou mais distantes da lógica neoliberal, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL,1996). Segundo a lei, o indivíduo deve ser preparado para a cidadania, a qualificação para o trabalho e para as práticas sociais. E ainda, reconhece autonomia da universidade na proposição de seus projetos pedagógicos e propõe aperfeiçoamento dos docentes, além de ensejar uma educação nos moldes da criticidade e da reflexão.

Compreender os complexos percursos que levaram à aprovação dessa Lei, no Brasil, foge ao escopo deste trabalho. Todavia, até para entendimento posterior acerca de algumas compreensões que também vão influenciar na formação profissional da área de saúde, cabe um comentário sobre essa lei.

Desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9.394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista e que atendia perfeitamente as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, e consequentemente aos interesses do Banco Mundial. De autoria do Senador Darcy Ribeiro, foi apresentada à sociedade brasileira passando por cima de anos de discussões de profissionais da educação, sobre a implantação de uma escola democrática com um ensino público gratuito e de qualidade, que visava criar um modelo de ensino moderno e compatível com os novos rumos da sociedade (ALVES; CUSTÓDIO, 2011).

Na disputa pelo comando da educação nacional, o poder executivo aliado ao legislativo da época (Governo Fernando Henrique Cardoso), deu nova roupagem ao texto de origem coletiva, sobrepondo às lacunas por reformas setorizadas. Assim, apesar de serem mantidas partes do dispositivo da versão original, pontos importantes foram eliminados ou transformados. Dessa forma, as "mesclagens" do texto com os "vazios" deixados, apontou a LDB como expressão de uma concepção neoliberal, marcada pela lógica da racionalização dos recursos e a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação (SILVA, 1998).

Em relação à Educação superior e à LDB, Bicudo (1998, p. 75) nos traz que a Lei em seu artigo 43 diz que:

...tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Além desse objetivo maior, almeja: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento do mundo presente, promover a extensão, formar profissionais.⁴

⁴ Itálico da autora.

No bojo das discussões, os cursos de graduação também foram foco de debate, sendo construídas as Diretrizes Curriculares da Graduação para as distintas áreas de saber, em substituição ao currículo mínimo.

No campo da saúde, também foram construídas Diretrizes para os distintos cursos de graduação e, apesar de direcionamentos de cunho neoliberal, foi possível, em muitos cursos, dentre eles a enfermagem, incluir a proposta de construção do SUS nessas diretrizes, o que representou um impulso para construção de algumas mudanças.

Em 2001, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), indicando os propósitos de uma formação integral ao jovem universitário e de ensino em saúde, com a valorização da dimensão ético-humanista e a potencialização da interdisciplinaridade. Todas essas mudanças alicerçadas nos moldes do SUS são exigidas, até o momento, na formação de profissionais da saúde, para que sejam capazes de ir além das práticas atuais e avançar no delineamento dos possíveis cenários sociais nos quais estão inseridos, com capacidade para identificar as diferentes necessidades de saúde da população, e assim, ampliar o foco da formação profissional (BRASIL, 2001).

Desta forma, de acordo com as DCN/ENF (2001), no art. 9°:

O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Assim, o curso de graduação deverá contribuir para que, ao final da formação, seja alcançado o perfil de formação condizente com as mesmas Diretrizes, art.3°:

[...] generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem e

as Diretrizes do SUS constituem-se em referência para propor o Projeto Político Pedagógico (PPP), contemplar o perfil profissional a ser formado, os cenários de aprendizagem, a organização e a orientação do currículo, das práticas de ensino e a produção de conhecimento.

Na formação do enfermeiro, segundo as diretrizes curriculares e as diretrizes do SUS há um reforço aos princípios do sistema de saúde na formação desse profissional, apesar dos projetos sociais divergentes existentes no país. Rodrigues (2005) acena positivamente para esse fato, inclusive enfatizando que isso diverge de atitudes que se direcionam para a formação, tendo como foco apenas o mercado de trabalho, muito comum na formação hospitalocêntrica. Contudo, Rodrigues (2005) ao analisar bem de perto a legislação para a formação em saúde, aponta algumas ambiguidades, cujo discurso é que a atuação desses profissionais seja baseada na competência geral de tomada de decisão, no custo/benefício, na eficácia e em evidências científicas, o que significa entender que, a partir das alegações de que o mundo mudou e exige um profissional diferente, flexível e adaptável, os elementos do contexto nacional passaram a ficar secundarizados em detrimento de deliberações de instituições internacionais e de elementos do contexto mundial. E esta influência é visivelmente refletida nos textos das DCN/ENF.

Oliveira e Catani (2011) afirmam que as agências multilaterais (Banco Mundial, Unesco e Organização Mundial do Comércio) tiveram total interferência sobre dois setores no Brasil: o ensino superior e a saúde. Sguissardi et al. (1997) relatam que nesse momento, em que o Brasil atravessava de subordinação aos ditames do neoliberalismo, com foco no Estado mínimo, na desestatização (reprivatização) de setores estratégicos da economia e na privatização de serviços públicos, essenciais como a saúde e a educação, tinha como discursos a "eficiência" e a "qualidade", fundamentado na lógica da necessidade de "modernização" do país, no sentido da racionalização, otimização, excelência e da eficiência em lugar do discurso da democratização. Isso ocorreu também em diversos países, como Portugal, França, Dinamarca e com enfoque para as políticas da Grã-Bretanha em anos anteriores (Thatcherianas – início dos anos 90).

A universidade brasileira, nessa época, sofre a intervenção neoliberal, com a ameaça de corte de verbas e a imposição da privatização, via Fundações para o empresariamento do Ensino Superior, nas Universidades Federais (e com risco à sua autonomia), e, por outro lado, sofre a estratégia de hegemonia do Estado

com a repressão e o controle político-ideológico. As palavras de ordem eram competência, mérito, racionalização da eficiência, produtividade e até mesmo a "Filosofia da Qualidade Total" – palavras que melhor significavam o ressurgimento de teorias organizacionais (neotaylorismo). Dessa forma, a universidade enfrentava uma crise, mergulhada num discurso disfarçado de "Educação para Todos", com influência da globalização e da modernização-racionalização educativa correspondente à concepção neoliberal e à logica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea (SGUISSARDI et al., 1997).

Bicudo (1998) analisando a LDB/1996 em seu aspecto em relação à Educação Superior, do artigo 43 ao 52, mostra que as Universidades são instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Ao colocar as universidades num patamar plural ocorre o desmerecimento da individualidade de cada uma, dotadas de características próprias que as diferenciam umas das outras, deixando possível, assim, o favorecimento de muitos modelos de universidade no Brasil, ao mesmo tempo podendo levar a um esvaziamento do seu sentido e significado.

Enquanto a finalidade maior da universidade é a construção do conhecimento humano, objetivando os modos e a lógica da sua produção, a do ensino e a da socialização desse conhecimento, a lei proporciona uma pulverização e uma vulgarização do seu ideário e permite que grupos possam construir universidades de acordo com sua história e cultura, ensejando um ensino pautado na valorização dos títulos e não na competência profissional (BICUDO, 1998).

Nesse sentido, o aparato político das universidades, com gestão voltada a um mundo globalizado e tecnológico, faz com que suas políticas formadoras não estejam ao encontro dos elementos preconizados pelas leis que regem e que dão sustentação às áreas de educação e saúde, apresentando assim, os muitos porquês das necessidades de mudanças na formação dos profissionais de saúde, incluindo a compreensão do contexto complexo e conflitivo em que se encontram os campos da saúde e da educação.

Podemos mencionar, ainda que as novas modalidades de organização do mundo do trabalho ensejam novos perfis de seus trabalhadores e de suas relações profissionais (entre si e entre as demais profissões). Podemos simplesmente formar com foco no mercado, como podemos também e é nessa direção que nos

posicionamos, investir no trabalho em equipes interdisciplinares para abarcar as necessidades de saúde da população brasileira, incluindo aí, a qualidade e a humanização do atendimento.

As IES, na atualidade, na formação de recursos humanos, vêm sendo pressionadas por mudanças no processo de formação e na maneira como se relacionam com a sociedade, o que defronta, todavia, com a lógica racionalizadora de seus processos de gestão, tendo em vista, responder às políticas neoliberais.

Severino (2002) faz uma descrição minuciosa sobre a relação existente entre o problema da crise na sociedade brasileira, no que concerne à restrição de empregos e à perda de prestígio das carreiras profissionais de nível universitário, e a desconsideração da relevância dessas instituições. Segundo o autor, o pano de fundo que expressa essa realidade é alardeada pela globalização, ou seja, pela planetarização da cultura, da economia e da política, ditada pelo feitio de nações dominadoras, com suas decorrências e expressões na exacerbação do individualismo, do produtivismo e do consumismo.

Com a mesma ideia explicitada em relação à queda do prestígio da universidade pública brasileira e suas consequências, além da questão da educação ser tratada como mercadoria, autores como Chauí (2003), Sguissardi (2008), Saviani (2010) e Oliveira e Catani (2011) descrevem como isso vem acontecendo.

Chauí (2003) revela que a forma atual de capitalismo que transforma todas as esferas da vida social, ocasionou para a universidade pública, reduzida a uma organização (e não instituição) e refém da privatização, o abandono à formação e à pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. A maioria de suas pesquisas é determinada pelas agências de mercado, impostas pelos financiadores. Com isso, a universidade torna-se "operacional", voltada aos programas de eficácia organizacional, cujas metas consistem em causar servidão de seus docentes e alunos às exigências exteriores ao trabalho intelectual. Como agravante, a docência passa a ser entendida como transmissão rápida de conhecimento (de acordo com a sociedade do conhecimento – informações rápidas, acríticas e pouco reflexivas) e o seu bem maior – a formação, passa a ter perfil de transmissão e adestramento.

Oliveira e Catani (2011) enfocam a ideia de que manter o poder por meio da autoridade científica é o que melhor representa a forma de legitimar o capitalismo

no centro do poder. Esses autores se apoiam em Bourdie (1974)⁵ para explicar a relação direta do campo científico intelectual, por maior que seja sua autonomia, com a posição que ocupa no interior do campo do poder e sinalizam que o favorecimento do ensino superior como alvo direto da subordinação em relação à economia e aos interesses políticos dão-se basicamente pelo fato de desenvolverem competências, preparar trabalhadores para o mercado de trabalho e gerar novos conhecimentos e inovações para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas. Isso é o que Chauí (2003, p. 8) denomina de "conhecimento destinado à apropriação privada.".

Sguissardi (2008) e Saviani (2010) relatam a profunda tendência que as instituições de ensino superior no Brasil tiveram ao tratar a educação como mercadoria, observando as orientações dos órgãos internacionais. Dentre as propostas:

- racionalização no uso dos recursos para diminuir o gasto por aluno;
- criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa;
- diversificação do modelo de IES, com vistas a ampliar a oferta do ensino (disseminação dos centros universitários);
- formação de nível superior de menor duração e
- estabelecimento de um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, para ampliar o ensino semipresencial.

Dessa forma, verificou-se como consequência avassaladora um avanço exorbitante da privatização da educação superior, expresso nos números de instituições e alunos, referindo-se aos estudos dos autores citados. E, como consequência de uma educação tratada como mercadoria, com vistas ao lucro, há predominantemente a transmissão de conteúdos, foco no professor, na aula expositiva, cujo principal meio de comunicação é a palavra, ou seja, a expressão oral, com predominância do ensino universitário centrado na pedagogia tradicional. Como revela Sordi (2005, p. 122) "o conflito entre formar e instruir se mantém".

Assim, na realidade atual, o enfoque na formação de cunho tecnicista, voltado estruturalmente ao mercado e reprodutor das relações sociais encontra largo espaço nas IES, apesar dos avanços teóricos já construídos no campo da educação,

-

⁵ BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas** (Org. Sergio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

marcando as relações entre a educação e a sociedade em perspectiva crítica, propondo a educação com a finalidade emancipatória.

Diante de tantas idas e vindas do cenário político, econômico e educacional do Brasil, é importante apostar numa formação em enfermagem que responda aos problemas internos vividos pela população e que possibilite uma construção profissional empenhada pela busca de resolutividade aos problemas de saúde da população brasileira. Isso envolve, no contexto das políticas de mudanças da formação dos profissionais da saúde, em novos modos de construir a prática pedagógica, incluindo, a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No campo da saúde, com ênfase na enfermagem, de modo geral, houve espaços, como visto anteriormente, para conceber e construir mudanças na formação de profissionais da saúde, tendo em vista o SUS. Todavia, esse campo manteve-se também permeado pelo avanço significativo da lógica de mercado. Novos desenhos curriculares, métodos de ensino e processos avaliativos são construídos. Estarão esses fundamentados a favor, de fato, de movimentos emancipadores, mais condizentes aos valores e princípios do SUS?

Do mesmo modo, em se tratando de curso que forma profissionais da saúde e na perspectiva de uma "pedagogia crítica"⁶, questionamos: o portfólio poderá ser um instrumento de transformação, de possibilidades de uma nova forma de ensinar e aprender, de colocar o aluno como protagonista de sua própria trajetória de formação, com a tarefa de exercitar o pensamento crítico, embasado na ciência e nas demandas que a sociedade exige, na lógica de contribuir para o fortalecimento da emancipação humana? Colocá-lo hoje em prática na universidade marcada pelo contexto aqui brevemente enfocado é, com certeza, imenso desafio.

O que estamos afirmando é que a formação profissional do enfermeiro licenciado demanda que os sujeitos desenvolvam visão ampliada sobre o trabalho no campo da saúde e educação, no atual contexto político-econômico e social, compreendendo as contradições presentes e os compromissos que a prática

_

⁶ Perspectiva crítica: Saviani (2008), tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, enfoca as teorias "não críticas" como as que concebem a educação como autônoma, buscando compreendê-la a partir dela mesma. As teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação remetendo-a a seus condicionantes objetivos, ou seja, à estrutura socioeconômica que determina a forma como o fenômeno educativo se manifesta, todavia, o entendimento é que a educação somente reproduz a sociedade. A teoria crítica (não reprodutivista) não nega o caráter reprodutivista da educação, mas considerando as complexas mediações pelas quais ocorre a sua inserção contraditória na sociedade capitalista, a concebe também no sentido transformador da sociedade.

profissional assume ou não com a melhoria das condições de vida das pessoas e comunidades e com a formação de trabalhadores em perspectiva crítica.

1.3 Formação do profissional enfermeiro licenciado, com destaque ao curso da EERP/USP: algumas aproximações

Diante do que foi apresentado até o momento sobre a formação em enfermagem no Brasil, mais especificamente no ensino superior, e, relacionando-se ao estudo em questão que tem como sujeitos alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, são desejáveis algumas aproximações e atualizações sobre o cenário político- econômico e legal dos cursos de licenciatura da área da saúde, especificamente da enfermagem e da EERP/USP que será foco deste estudo.

Atualmente, na área da enfermagem, o contingente de trabalhadores é, em sua maioria, profissionais técnicos de nível médio, que trabalham e mantém os cuidados em saúde na maior proporção de tempo e dedicação. Esses trabalhadores são formados tendo como base legal as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica Nível Médio (DCNs-EPTNM), as quais dão suporte para os rumos da educação profissional no Brasil. Contudo, mantêm-se traçadas com políticas sob a ótica de mercado e do neoliberalismo, instrumentalizando os trabalhadores na dimensão de uma visão estreita de mundo, negando ao trabalhador poder se apropriar de conhecimentos não apenas fundamentais à prática profissional socialmente qualificada como também à sua construção humana (CORRÊA; SORDI, 2018).

Cabe ressaltar que essas DCNs dão embasamento para as propostas político-pedagógicas e para a organização dos cursos de todas as áreas profissionais e continuam com concepções voltadas ao ideário neoliberal, dentre elas: as competências, trabalhador polivalente, formação flexível e empregabilidade (CORRÊA; SORDI, 2018).

Esse tipo de formação profissional, embasado sob a necessidade do mercado cada vez mais individualizante, que coloca a responsabilidade no próprio trabalhador em conseguir ou não espaço no mercado de trabalho e com necessidades cada vez maiores de especialização para garantir uma atuação

polivalente, se afasta de uma concepção de educação emancipatória, prevalecendo a ótica do adestramento, da obediência e da disciplina (CORRÊA; SORDI, 2018).

Dessa forma o trabalhador técnico de enfermagem necessita de uma educação comprometida com a consolidação do SUS, mais voltada à dimensão humana, engajada em situações que o coloque em reconhecimento de si e do outro e com possibilidade de leitura crítica do mundo (CORRÊA; SORDI, 2016).

A formação desses profissionais está atrelada, além de todo aparato político e econômico envolvido, às condições de formação e de condições do trabalho dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dentre as possibilidades de formação dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem encontra-se a licenciatura, curso de graduação que articula a formação de algum campo específico de saber com a formação pedagógica, tendo em vista a formação docente, incluindo também, nas legislações atuais, a formação para a atuação na educação profissional técnica de nível médio.

O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016) traz dados sobre o perfil dos alunos que cursam a licenciatura (em geral), por modalidade de ensino, apontando que os alunos que cursam graduação à distância cursa o grau acadêmico de licenciatura; porém, na modalidade presencial, os estudantes cursam bacharelado, e ainda que o turno noturno, o que possui mais estudantes matriculados. Essa informação nos indica que cursos de licenciatura também existem na modalidade à distância e isso ocorre em algumas profissões em geral. Outro dado, para ambas as modalidades (à distância e presencial), é o predomínio de alunos matriculados do sexo feminino.

O Censo 2016 traz ainda que os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016 quando comparado a 2015. Foi observado um aumento de 48,5% no número de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2006 e 2016.

Na especificidade da enfermagem, todavia, tem havido diminuição no que se refere ao número de cursos de licenciatura em enfermagem ativos, problemática essa que tem relação com variadas e complexas circunstâncias cuja análise não cabe neste estudo, mas podem ser indicadas como: as compreensões internas da enfermagem que marcam a construção histórica das licenciaturas; a fragilidade das políticas de formação docente para a educação profissional técnica de nível médio,

no Brasil; as mudanças político-legais em relação à formação de professores, desde o início dos anos 2000, trazendo repercussões específicas para a licenciatura em enfermagem, como cursos sempre associados ao bacharelado; o contexto marcado pelo neoliberalismo que, desde a década de 1990, no Brasil, tem significativas repercussões no campo da formação no ensino superior e na organização das universidades, implicando também na perspectiva de formar, no campo da saúde/enfermagem, profissionais licenciados, dentre outras problemáticas (CORRÊA, 2017)

Atualmente, as licenciaturas são regulamentadas pelo CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa resolução traz o entendimento de educação de modo contextualizado, valorizando, como já comentado, na formação de professores, a articulação entre a formação específica (área de conhecimentos específicos) e os conhecimentos interdisciplinares e pedagógicos (conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnicoracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais - Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas).

O estágio curricular supervisionado é outro componente obrigatório das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Nesse processo formativo, englobando teoria e prática, são fornecidos os elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, além de reconhecer que as instituições de educação básica são espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Cabe ainda destacarmos que a formação de professores, incluindo a docência para a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta, na legislação anteriormente apontada, princípios fundamentais, pelos quais daremos ênfase a alguns, dentre eles: a formação docente em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a formação dos

profissionais, tanto formadores como estudantes, como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade; a garantia do padrão de qualidade dos cursos ofertados pelas instituições formadoras; e, um projeto formativo nas instituições formadoras sobre uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente (BRASIL, 2015).

Tendo como campo de estudo o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, seus alunos, os professores e o PPP do mesmo, faremos alguns comentários e reflexões a respeito dele (Curso) como proposta de formação do enfermeiro licenciado.

Esse Curso de Graduação foi implantado em 2006, na EERP/USP, conjugando os campos de saber da saúde/enfermagem e da educação, no que se refere especificamente à formação docente para a educação profissional (CORRÊA; SOUZA; CLAPIS, 2016). Trata-se de curso vespertino/noturno (na universidade entendido como 14 às 23 horas), que oferta 50 vagas/ano e com cinco anos de duração.

O período histórico de organização desse curso se deu em meio às discussões das DCN's para formação de professores de 2002 (pois as licenciaturas estavam em foco), à política de expansão de vagas nas universidades públicas, ao Projeto de Formação de Professores da USP (USP, 2004) e, além disso, ao posicionamento da USP em relação às políticas internacionais para as universidades, compreendidas como fundamentais para a formação de recursos humanos para o mundo do trabalho (CORRÊA; SOUZA; CLAPIS, 2016).

O PPP do curso norteia-se pelas DCN's para os Cursos de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES 1.133/2001), pelas DCN's da formação de professores (BRASIL, 2015) e pelo Programa de Formação de Professores da USP (USP, 2004) e está fundamentado em alguns princípios como: articulação da formação ao mundo do trabalho, educação crítico-reflexiva e na competência (USP, 2015).

O Programa de Formação de Professores da USP (2004), outra diretriz interna da universidade que dá sustentação para as propostas de licenciatura, tem levado a ressignificar a formação de professores para a educação básica, nas diversas unidades da USP, em seus diversos cursos de licenciatura, ensejando

mudanças importantes no que diz respeito à concepção de formação de professores, relacionadas, principalmente, à valorização do professor da educação básica, à articulação entre a formação específica e a formação pedagógica, o incremento do compromisso social da universidade com a escola.

Cabe citarmos alguns princípios do Programa de Formação de Professores da USP (USP, 2004 p. 5-6), importantes para o curso em questão:

- 5) A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação.
- 6) As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos.
- 7) A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócioinstitucionais relevantes para a educação pública.

Esses princípios articulados ao referencial teórico de Formação de Professores, existente no PPP do curso, e o conceito de competência, também existente no PPP, a qual tece que a aprendizagem por competência é a construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes, em um contexto sociocultural, político e econômico, fazendo-se em atuação conjunta com a teoria e com a prática, não sendo, portanto, apreendidos apenas pelo campo teórico e nem no estritamente prático, permitindo que o aluno mobilize seus recursos, sejam eles conhecimentos prévios, ou conhecimentos adquiridos por meio da reflexão sobre as questões pedagógicas e ainda aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (USP, 2015).

O PPP também aponta a utilização de metodologia problematizadora, presente no curso e em algumas disciplinas que integram o currículo. Nessas disciplinas é proposto um ciclo pedagógico (imersão na realidade, síntese provisória, busca de conhecimentos, nova síntese e avaliação).

Assim, do exposto, fica explicitado que o PPP fundamenta-se: na competência dialógica, no currículo integrado e na metodologia problematizadora.

A metodologia problematizadora tem o intuito de permitir ao aluno que construa sua aprendizagem diante de cenários reais da prática profissional. A realidade precisa ser percebida com suas problemáticas e analisada com base em

referenciais teóricos que possibilitem a construção sólida de conhecimentos e a atuação compromissada com os cenários reais. Tem, pois, a proposta de ultrapassar a metodologia tradicional, tornando o aluno sujeito que pode construir conhecimentos e cuja atuação crítica, reflexiva e ética pode ter potencial transformador (CORRÊA et al., 2011).

Em algumas disciplinas integradoras do curso, no contexto da educação básica e no contexto da educação profissional em enfermagem, é realizado esse ciclo pedagógico. Cada momento do ciclo é registrado por meio das narrativas em PR individual. O instrumento é utilizado em conjunto com o ciclo que permite o exercício da escrita, da síntese, da reflexão, da avaliação e da auto avaliação.

Corrêa et al. (2011, p. 64-5) descrevem que o ciclo pedagógico é composto por cinco momentos:

A imersão é o momento no qual o estudante é inserido na escola de educação básica ou profissional, entrando em contato com a realidade, identificando os problemas cotidianos desse cenário, bem como suas próprias dificuldades na construção de competência para atuar como educador em saúde e professor no ensino técnico. Na síntese provisória, o estudante discute os problemas vividos na prática, a partir de relatos escritos individuais, com a intenção de elaborar questões de aprendizagem. No momento da busca de conhecimentos, individualmente, o estudante procura, na literatura, conhecimentos que respondam provisoriamente às questões de aprendizagem. Na nova síntese, os estudantes compartilham a busca de conhecimentos, construindo uma resposta coletiva à questão de aprendizagem, articulando-a a prática profissional. A avaliação individual, do grupo e do professor é realizada ao final de cada encontro, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ainda destacar que os alunos são subdivididos em pequenos grupos, compostos por cerca de doze estudantes, sendo cada grupo coordenado, durante todo o período da disciplina, pelo mesmo professor.

Desenvolver algumas disciplinas por meio de metodologia problematizadora, efetivada pelo referido ciclo pedagógico e o uso do PR são modos de ensinar que são desafiadores para os professores, e, desafiadores para os alunos, que aprendem, sendo a intenção aproximá-los da realidade cotidiana, permitindo sua problematização e compreensão fundamentada teoricamente, com suposta preocupação de afastamento da formação "conteudista" e pouco articuladora da relação teoria-prática.

Os referenciais pedagógicos brevemente indicados no PPP podem explicitar uma perspectiva de construção de formação em perspectiva crítico-reflexiva que valoriza a inserção nos cenários profissionais, a reflexão sobre as

práticas profissionais e a construção de sujeitos autônomos.

Corrêa, Souza e Clapis (2016) referem que há indícios de aproximação à abordagem teórica denominada "escola nova", devido a valorização sobremaneira da experiência do aluno e da visão do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Como referem às autoras, para a construção da ação docente, estando de um lado referencial que valorize o sujeito mas não questiona a sociedade existente, é processo híbrido e que gera inúmeras dúvidas sobre a formação desse profissional da saúde/professor, no sentido de não deixar-se contaminar pelo pragmatismo, pelo "mundo cotidiano", que se aproxima mais à perspectiva tecnicista de educação; ao mesmo tempo inserir aos alunos conteúdos relevantes para a compreensão crítica sobre a educação profissional e fazê-los darem saltos qualitativos, não é tarefa fácil. Como vemos, é um processo complexo e que precisa ser analisado mais de perto.

Nesse momento, não serão feitas mais considerações sobre tais referenciais, com a intenção de apenas descrevê-los a partir do PPP e, entendendo que, à medida que as discussões, a partir dos dados forem apresentadas, algumas relações entre as ideias aqui delineadas serão mais bem tecidas, inclusive sendo apontados alguns limites no que tange, de fato, à construção de formação crítica. Formação essa entendida como aquela que, apreendendo as relações entre a formação e o contexto econômico e político-social presentes nas interfaces entre os campos da saúde e da educação, no panorama mais amplo de um projeto de sociedade, tem potencial para que alunos, de fato, se apropriem de conhecimentos que permitam compreensão ampla sobre a prática social com intenção transformadora.

1.4 Problematizações

Quais as perspectivas teóricas que embasam a utilização do PR por professores e alunos? O professor tem conhecimento do PPP do curso de Enfermagem e nele está contemplado o PR? É explícita alguma perspectiva teórica? Quais demandas são geradas para o trabalho docente e para o processo ensino-aprendizagem a partir do uso do PR? Como é vivenciar a construção do PR para o aluno e para o professor no contexto universitário? Na percepção desses sujeitos, o

PR estará potencializando a aprendizagem e em qual direção?

Essa tese tem como pressuposto que o portfólio reflexivo é instrumento que potencializa a aprendizagem crítica, todavia seu uso só é efetivo, nessa direção, na medida em que, institucionalmente, ocorrerem processos formativos dos professores, trabalho coletivo e condições concretas de trabalho que valorizem o investimento no ensino de graduação, fortalecendo projetos em favor da transformação social.

O objetivo geral é analisar como vem se configurando o processo de adoção do portfólio reflexivo como instrumento de avaliação formativa do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de uma universidade pública do interior paulista, tendo em vista as potencialidades e fragilidades desse processo, no que tange à construção de formação crítica.

Desse modo, objetivando melhor compreensão do tema estudado e maior delineamento para as ações investigativas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como é compreendido o PR e quais são as orientações teóricas para a sua utilização, a partir PPP do curso;
- Compreender as concepções e os modos de fazer dos professores e alunos no que se refere ao PR;
- Compreender as demandas geradas para o trabalho docente e para o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso do PR.

Para se entender as vivências e as perspectivas do uso de uma estratégia de avaliação formativa, a qual nos referimos, o Portfólio Reflexivo, aprofundaremos o estudo a respeito do tema avaliação.

O presente estudo busca apoio nos seguintes autores que nos guiaram no referencial de avaliação: Bloom; Hastings; Madaus (1983), Bonniol; Vial (2001), Demo (1996), Fernandes (2006, 2008 e 2009), Grego (2013), Hadji (2001), Hoffmann (2011), Luckesi (2011a), Pacheco (1998), Perrenoud (1999), Rezende (2010), Saul (2006), Saviani (2008), Silva (2012), Vasconcellos (2006), Vianna (1997) e Villas Boas (2011; 2012).

Alarcão (2011), Ambrósio (2013), Nunes e Moreira (2005), Sá-Chaves (2005), Torres (2008), Villas Boas (2001; 2005; 2011; 2012), Klenowski (2010), entre outros apontam o uso do portfólio reflexivo como estratégia a ser empregada na avaliação formativa de cunho emancipatório.

Estes estudos nos trazem as reflexões sobre a avaliação, a sua história ao longo do tempo, o contexto de seu surgimento e transformações nos meios educacionais, além das consequências geradas por ela, ao imprimir o fracasso ou o sucesso nos processos de ensino-aprendizagem. Dão-nos embasamento para discutir sua relação direta com o microssistema vigente (político, social e econômico) e a necessidade de optar por uma práxis transformadora. Trazem-nos também conceitos e a estruturação de uma estratégia de avaliação formativa, o PR, em toda a sua dimensão e aplicabilidade.

2.1 Avaliação: aproximações a enfoques teóricos

A partir do século XIX, os processos educacionais não estavam livres de julgamentos dos alunos e de seus conhecimentos. A avaliação alcança um caráter regular e sistemático, classificando os alunos a determinadas turmas e classes, determinando seu futuro social e profissional.

Pela história da educação, vemos que a avaliação, no início do século XIX, confundia-se com medida, surgindo, assim, como medida psicométrica, ou mais exatamente docimológica (VIANNA, 1997). A medida pode ser um momento inicial

da avaliação, mas para Scriven (1967)⁷ apud Vianna (1997) a condição essencial para que se tenha uma avaliação é quando ocorre um julgamento de valor. A determinação do valor de alguma coisa está atrelada à avaliação e se faz com certo intuito.

Vianna (1997) dispõe ainda que as percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos na área da avaliação, porém, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades e segundo referenciando Tyler (1942)⁸ e Stake (1967)⁹, isso cria uma estrutura que permite a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades, apresentar juízos de valor (SCRIVEN,1967) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (STUFFLEBEAM,1971)¹⁰. Vianna (1997) também ressalta o valor da subjetividade atribuída por Scriven em seus trabalhos, enfatizando que a subjetividade do avaliador deve ser vigorosa a fim de que suas conclusões sejam mais relevantes e úteis.

Em 1930 Ralph Tyler, um educador norte americano preocupado com a realidade educacional de seu país, onde o índice de aprovação era muito baixo (de cada 100 crianças que entravam apenas 30 eram aprovadas), pensou em uma forma diferente que pudesse oferecer ao educador um recurso metodológico que caminhasse ao sucesso e não ao fracasso. Assim, iniciou um movimento próavaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares. Também foi o primeiro que cunhou a expressão: "avaliação da aprendizagem escolar" (LUCKESI, 2011a).

Tyler em sua proposta simples, denominada de "ensino por objetivo" constrói o primeiro método sistemático de avaliação educacional, dando início a sua consolidação como campo teórico e prático da educação, introduzindo a proposta da construção da aprendizagem, abrindo as portas para a compreensão do verdadeiro ato de avaliar no contexto ensino-aprendizagem.

A proposta por objetivos se dava com base em tarefas preestabelecidas e, no processo de ensinar e aprender, em dados momentos específicos, o educador

⁷ SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA. Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

⁸ TYLER, R. W. General Statement on Evaluation. **Journal of Educational Research**, v. 35, p. 492-501 .1942.

⁹ STAKE, R .E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, v. 68, n. 7, p.523 -540. 1967.

¹⁰ STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, v.5, n.1, p. 19-25. 1971.

haveria de diagnosticar se a aprendizagem se dera ou não. Em caso positivo, prosseguia-se para nova tarefa ou novo patamar, novo conteúdo; em caso negativo, reorientava a aprendizagem (LUCKESI, 2011a).

Silva (2012) refere que Tyler (1978)¹¹ ao preocupar-se com a qualidade do currículo, investe em estudos sobre avaliação educacional imbricando um debate sobre currículo e avaliação, promovendo a construção das bases dessas duas disciplinas do campo da educação. Mas ao enfocar a qualidade do currículo, visava à eficiência e à eficácia, entendendo-se como a rapidez com que se atingiriam os resultados pretendidos.

O fato de se formularem objetivos comportamentais e verificarem se foram atingidos ou não pelos alunos, tornou o período entre 1930 e 1945 como a Idade Tyleriana. Sua herança nos dias atuais recai nas avaliações em formato de testes.

Tyler enfocava a avaliação como um processo terminal, ou seja, valorizava o produto em detrimento da realização de juízos de valor durante o processo ou de intervenções necessárias para o seu aprimoramento. Assim, esses objetivos deveriam ser "concretos", observáveis por testes e, dessa forma, conteúdos como atitudinais e cognitivos não eram avaliados (SILVA, 2012).

Outras considerações relatadas por Silva (2012) sobre Tyler são que a tendenciosidade (subjetividade na hora da escolha dos objetivos mais importantes) e a centralidade dos objetivos escolhidos facilitavam a inibição da criatividade dos programas, além da não viabilização de um estudo contextual e aberto em função das demandas da avaliação.

Ainda sobre Ralph Tyler, Bloom, Hastings e Madaus (1983) comentam que a importância da definição cuidadosa dos objetivos educacionais para o aperfeiçoamento dos programas e do ensino é o ponto central de todo o trabalho de Tyler. Sua ênfase se dava na avaliação somativa, cujo enfoque era estimar o quanto os objetivos tinham sido atingidos ao final de um programa ou de um curso. A sua abordagem não exigia a especificidade minuciosa do objetivo e não determinava um repertório bastante detalhado de comportamentos que os alunos pudessem vir a ter.

Com o tempo, houve a necessidade de superar esse tipo de avaliação e emergiram esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor

¹¹ TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

acerca dos objetos de avaliação. Os professores passariam a ter papel de "juízes". De 1958 a 1972, foi o período denominado de Idade do Desenvolvimento (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000 apud FERNANDES, 2009)¹², pois a avaliação ampliava muito seus horizontes e se tornava mais sofisticada, do ponto de vista teórico. Como características desse período, a Europa e Estados Unidos (EUA) fizeram investimentos na avaliação de seus currículos, assim como em relação às aprendizagens dos alunos, visando à certificação da qualidade almejada.

Mas foi com Michael Scriven, em 1967, que houve a distinção do conceito "avaliação somativa" (associada à prestação de contas, à certificação e à seleção) e o conceito de "avaliação formativa" (associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem) (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; FERNANDES, 2009).

Conforme Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 67) a respeito das diferenças entre os dois tipos de avaliação, discorrem:

[...] a avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele [...] Haveria ainda outros objetivos, tais como classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores.

E sobre a avaliação formativa (1983, p. 67-8):

O principal *objetivo* [...] é determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada [...] não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.

Para os autores, em relação à avaliação formativa (em um sentido mais próximo ao significado original de Scriven), o maior mérito desse tipo de avaliação está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos. E para os professores, é uma alternativa de mudança fundamental, voltada para a obtenção de informações que possam ser utilizadas na modificação do ensino ou na revisão das informações que acarretem dificuldades para os alunos.

.

¹² MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Eds). **Evaluation models:** viewpoints on educational and human services evaluation. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, p. 3-18, 2000.

Percebe-se que mesmo tendo uma modificação do olhar da avaliação formativa sobre os objetivos atingidos, ainda permanece uma visão um tanto estreita da formação do aluno, enfatizando o "domínio" do conteúdo, não tendo relação mais ampla desse conteúdo com propósitos emancipatórios mais complexos (BLOOM; HASTINGS; MADAUS,1983).

Ressalta-se que, no Brasil, até 1961, a LDB ainda continha um capítulo sobre os exames escolares e essa terminologia só veio a mudar a partir de 1970. Em 1972, ainda referia-se à "aferição do aproveitamento escolar". A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação é que se instituiu o termo avaliação (LUCKESI, 2011a).

A avaliação como parte integrante da educação, tem íntima relação com a sociedade e a política, pois não é neutra. Sabemos que ela é inerente ao (des) preparo dos professores, aos interesses das instituições de ensino e da sociedade.

Dessa forma, não podemos esquecer que a maioria das instituições de nível superior ainda adotam mecanismos de avaliação excludentes, tal como observamos no ensino tradicional, tornando mais visíveis o realce à hierarquização e à competição, discriminando e fragilizando os que sabem menos dos que sabem mais.

De acordo com Saviani (2008), a educação e a política são inseparáveis e mantêm uma relação proximal, pois são entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. A educação é subordinada à política num grau maior que a política a ela, sendo um fator histórico que deve ser superado. Observa que o método educacional ou a pedagogia vigente na maioria das instituições revela a opressão do Estado, pois mantem o indivíduo a um pensar mecanizado e dirigido, em nível superficial.

Um dos problemas fundamentais relacionados à dominação e à exploração existentes no nosso dia-a-dia, conforme comenta Apple (1989) e, a escola, enquanto veículo dessa reprodução consiste no fato de que isso não é conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas. No entendimento de Apple, a escola é um aparelho de estado e, como tal, o seu papel está fortemente relacionado aos problemas centrais de acumulação e legitimação enfrentados pelo estado e pelo modo de produção em geral. Isso tem a ver com o intuito de manter a hegemonia. Para entender como operam no sistema educativo, o autor descreve que isso ocorre através da forma assumida pelo currículo - maneira como é

organizado (conteúdo e avaliação). As tendências sob a forma de controle e o processo de desqualificação adentram nas instituições de ensino cada vez mais, como uma forma de controle capitalista. Dessa maneira, a forma como um professor deve trabalhar, utilizando as questões ditadas por materiais sistematizados e fechados, sob a lógica das destrezas e da prestação de contas, o ritmo no qual um estudante avança é individualizado e seu processo e produto são baseados em especificações próprias do material utilizado. Portanto, professores e alunos enfrentam esse controle técnico e de desqualificação, ficando reféns do mercado da educação.

Apple (1989) enfatiza a necessidade de uma reforma curricular, adotando modelos socialistas de currículos e ensino, que reduzam a divisão entre concepção e execução e entre trabalho manual e mental.

A construção teórica é uma condição necessária para apoiar e orientar as práticas escolares e, muito particularmente, as que ocorrem em sala de aula. Através dela poderemos reunir forças para mudar o cotidiano pesado das salas de aulas, enfrentado por nós e sermos agentes mediadores de um ensino diferente, capaz de transformar o indivíduo em alguém mais crítico e consciente de sua força enquanto cidadão. No que se refere à avaliação e, especialmente à avaliação formativa, há alguns autores que têm discutido o problema da construção teórica (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; BONNIOL; VIAL, 2001; DEMO, 1996; FERNANDES, 2006, 2007, 2008, 2009; HADJI, 2001; PACHECO, 1998; VIANNA, 1997).

As dificuldades em sistematizarmos as ideias principais sobre as teorias da avaliação, tentar colocá-las de uma maneira cronológica e referenciar os estudos de alguns especialistas da área se deu pelo motivo de que a avaliação, na sua concepção histórica, é uma área que parece ser, à primeira vista, um pouco esquecida ou não vista pelos autores. Muitos artigos e livros discorrem sobre as várias estratégias utilizadas e aplicadas para a prática de ensino, mas faltam, na maioria das vezes, o retorno histórico e as bases teóricas para um entendimento melhor das posições tomadas e das tendências mais modernas. Vimos que ela abarca muitos modelos, concepções, correntes e especificidades que vão se remodelando ao longo do tempo e se especializando, até chegar com um olhar voltado à compreensão, à formação, à construção e à transformação. Poucos se dedicaram e se dedicam a estudá-la. Isso gera questionamentos: como não pensar

na avaliação, se ela é uma das peças fundamentais de todo o trabalho educativo do professor? Qual o propósito da relação ensino-aprendizagem, se não o desenvolvimento do aluno e seu progresso? Qual a estratégia que irá me dar retorno se o mensurar/checar/facilitar/mediar da aprendizagem foi segura? Concordando com Bonniol e Vial (2001), é um trabalho de múltiplas referências. Sabemos que a avaliação escolar é produtiva e que seus modelos também podem ser transferíveis aos outros setores da prática social.

Fernandes (2006, 2008, 2009) descreve que tem refletido sobre a dificuldade em construir uma teoria da avaliação formativa, pontuando cinco áreas problemáticas, sendo elas:

Primeiro, devido um número significativo de disciplinas tais como a psicologia, sociologia, filosofia e teorias da comunicação que interferem na construção de uma teoria da avaliação formativa, dificultando a integração de todos os contributos de forma real e consistente;

Segundo, a investigação neste domínio é relativamente recente, necessitando de mais tempo para que a teoria se enriqueça e se consolide através da sua interação com as realidades educativas. Seria necessário o estabelecimento de mais investigações empíricas, reflexões e análises;

Terceiro, devido à diversidade de perspectivas sustentadas pelos investigadores, sendo as de natureza ontológica, epistemológica, metodológica e ideológica. Considera então três posicionamentos: a) os que defendem que a construção teórica não é prioritária porque a sua relação com as práticas será sempre muito limitada e porque se pode avaliar bem sem a necessidade de qualquer teoria; b) os que consideram ser difícil construir uma teoria da avaliação nos domínios da aprendizagem sem uma sólida teoria mais geral da avaliação em educação; e c) os que não aceitam qualquer teoria da avaliação, julgando ser mais uma iniciativa de controle e manipulação dos professores e alunos, limitando assim a sua livre iniciativa, a sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica;

Quarto, a dificuldade em obter convergências das perspectivas dos investigadores francófonos, cuja natureza é mais sociocognitiva, com as dos investigadores anglo-saxônicos, de natureza mais sociocultural e ainda com outros de tradições escandinavas e as ibero-americanas e,

Quinto, o fato das políticas educativas investirem mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas (especificamente as que ocorrem em sala

de aula) e com isso darem maior ênfase à avaliação somativa.

Hadji (2001) também comenta sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação de uma teoria da avaliação formativa, citando três obstáculos. O primeiro obstáculo é o sistema de "notas," que é associado por pais, alunos, administradores e colegas como uma expressão justa de medida com vistas à certificação. Dessa maneira, o foco é a excelência e a seleção e reforçam concepções de avaliação como atividade de triagem científica. Para ele, será necessária a mudança de mentalidade, pois a avaliação traduz a mentalidade e a ideologia dominantes da instituição social a qual pertence o professor. Outro obstáculo é a pobreza de um quadro teórico que embase a avaliação e os saberes em seus múltiplos aspectos, tais como o cognitivo, o afetivo e o social dando suporte às aprendizagens. No entanto, o autor alerta que esta falta de aporte teórico não deve ser motivo para o imobilismo e que os quadros conceituais existentes já permitem orientar de forma útil a ação pedagógica.

Um terceiro obstáculo, ao qual faz referência, é sobre a preguiça, o medo e a falta de iniciativa dos professores em inovar. Então, é a falta de vontade de remediar (ação entre o diagnóstico e a remediação) e a incapacidade de imaginar outra forma de avaliar, outros exercícios e outros trabalhos que fazem com que o professor possa autolimitar-se.

A avaliação formativa, nos dias de hoje, tem uma conotação diferente da avaliação formativa entendida nos anos 1960 e 1970 do século XX, pois, segundo Fernandes (2006), ela se dá de forma mais complexa. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto avaliação e de auto regulação das aprendizagens.

A avaliação formativa do século XX tinha uma visão mais restritiva, centrada em objetivos comportamentais, com pouca interação e aplicada após um dado conteúdo. Ainda esse autor faz uma referência a Allal (1986)¹³ que explica que esse tipo de avaliação formativa tem seu enfoque na regulação retroativa das aprendizagens, uma vez que as dificuldades dos alunos não são detectadas durante, mas sim após, o processo de ensino-aprendizagem.

¹³ ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L; CARDINET, J; PERRENOUD, P. (ORGS.). **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986, p.175-209.

Para Fernandes (2009), há cerca de cem anos, a maioria dos testes ou exames tinha como características treinar os alunos a respeito de um conceito ou partes dele. Tratava-se de uma concepção de aprendizagem marcada pelo pensamento de psicólogos behavioristas. Ainda hoje, em boa parte, o que vemos é a influência da aprendizagem por acumulação, tanto na construção do currículo quanto nas práticas de ensino e avaliação.

A partir dos anos 1980, começa a ter mudanças nas concepções sobre ensino e avaliação, inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo. Tais concepções referem-se às aprendizagens significativas, ou seja, aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, pois, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas (FERNANDES, 2009). Neste pensamento, conhecer alguma coisa significa conseguir interpretá-la e relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos.

Para o mesmo autor acima, p. 35:

[...] A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e serem usadas pelos alunos. Torna-se assim necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos empregados na coleta de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe tão claramente quanto possível acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa obtida com os alunos.

De acordo ainda com os estudos de Fernandes (2008), no campo da avaliação e, mais especificamente, no da avaliação formativa, existem duas tradições teóricas que subsidiam perspectivas mais abrangentes, integradoras e dialéticas e que podem nos aclarar sobre as atuais formas de avalição dos alunos, sendo elas a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica, fazendo também correlação com seus autores de influência.

Na tradição francófona, a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de ensino-aprendizagem. A regulação é o seu conceito chave assim como os processos internos, os cognitivos e metacognitivos dos alunos (ou também chamados de autocontrole, auto avaliação, auto regulação). Aqui interessa saber como os alunos aprendem a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem.

Nesta tradição, o feedback não tem tanta importância, pois, outros fatores são realçados como a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos. Nesse sentido, o essencial é compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e daí podermos fazer intervenções para que eles regulem suas aprendizagens. Dessa maneira, os alunos passam a ser o centro do aprendizado, com mais autonomia e menos interferência possível por parte dos professores. Ou seja, os professores promovem uma regulação interativa, porém pontual e esporádica permitindo ao aluno se responsabilizar pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da auto avaliação e do conhecimento das finalidades. É uma perspectiva influenciada pelas teorias sociocognitivistas, orientada para a construção de modelos teóricos das aprendizagens. Fernandes (2008) faz referência a alguns influentes como: Bonniol (1989)¹⁴; Cardinet (1991)¹⁵; Grégoire (1996)¹⁶ e Perrenoud (1998)¹⁷.

Perrenoud (1999, p. 89) afirma que a avaliação formativa tem uma regulação intencional fazendo um olhar para o caminho já percorrido pelo aluno e o que ele ainda tem a percorrer, com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. Com isso, refere:

[...] levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens [...].

Perrenoud (1999) enfatiza que ela modifica o meio, desde que o sujeito seja capaz de gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos. Ainda assim, o aluno deve estar estimulado, ou seja, deve ter um motivo forte para ser desafiado ao ponto de sensibilizá-lo a um desejo de saber e uma decisão de aprender. Por isso, aposta em metodologias ativas, que o colocam em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão,

¹⁴ BONNIOL, J-J. Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: contribution à une theorie de l'évaluation formative. In: **ATELIER DE RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS SCOLAIRES**: motivations et réussite des élèves, Liège. Anais. Strasbourg: Conseil de L'Europe, 1989

¹⁵ CARDINET, J. L'Apport sociocognitif à la régulation interactive. In: WEISS, J. **L'évaluation**: problème de communication. Cousset Fribourg: Delval, 1991, p.199-213.

¹⁶ GRÉGOIRE, J. **Évaluer des apprentissages:** les apports de la psychologie cognitive. Bruxelles: De Boeck, 1996.

¹⁷ PERRENOUD, P. **L'Évaluation des élèves:** de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998.

que os forcem a se explicar, argumentar, expor ideias, planejar ou dividir o trabalho e obter recursos.

Na tradição anglo-saxônica, o conceito chave é o feedback associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensinoaprendizagem. Aqui a avaliação está atrelada à teoria do currículo, com maior controle dos professores e o feedback tem conceito central nesta visão anglosaxônica de avaliação formativa. Os professores têm um maior protagonismo e a relação ensino-aprendizagem se dá com um enfoque mais dependente dos alunos em relação aos pensamentos e ações dos professores. Portanto, nesta tradição, a avaliação formativa é referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que interpretam as exigências do currículo; em outras palavras: os professores assumem o controle das diversas funções. Além disso, tem visão pragmática inspirada nas teorias socioculturais, com um esforço à aproximação das realidades vividas nas salas de aula e uma preocupação em resolver problemas imediatos e concretos. Tem em bases empíricas a construção teórica. Fernandes (2008) refere-se como seus estudiosos influentes: Black e Wilian (1998, 2006)¹⁸; Gardner (2006)¹⁹; Gipps (1994, 1999)²⁰; Gipps e Stobart (2003)²¹; Shepard (2001)²²; Stiggins e Conklin (1992)²³ e Stiggins $(2004)^{24}$.

Calderón e Borges (2013, p. 264), em revisão bibliográfica, explicam as divisões de períodos da avaliação e afirmam que autores como Penna Firme (1994)²⁵ e Fernandes (2009) trabalham com a proposta de Guba e Lincoln (1989)²⁶ e

¹⁸ BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education:** principles, policy & practice, v. 5, n. 1, p.7-74, 1998.

BLACK, P.; WILIAM, D Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006, p.9-25.

GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006.

²⁰ GIPPS, C. **Beyond testing:** towards a theory of educational assessment. Londres: Falmer, 1994. GIPPS, C. Socio-cultural aspects of assessment. Review of Research in Education, v. 24, p. 355-392, 1999,

GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 549-576.

²² SHEPARD, L. The Role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. Handbook of research on teaching. 4 ed. New York: Macmillan, 2001, p. 1066-1101.

STIGGINS, R.; CONKLIN, N. In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment. Albany: State University of New York Press, 1992.

²⁴ STIGGINS, R. New assessment beliefs for a new school mission. **Phi Delta Kappan**, v. 86, n. 1, p.

^{22-27, 2004.}PENNA FIRME, T. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: avaliação e políticas** públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1994.

⁶ GUBA, E; LINCOLN Y. **Fourth generation evaluation**. Londres: Sage, 1989.

destacam que a avaliação passou por quatro gerações:

[...] a primeira é chamada de "mensuração", onde a ênfase é para as medidas e testes. A segunda é a da "descrição", centrada nos resultados com relação aos objetivos. A terceira é a do "julgamento de valor", em que corresponde ao avaliador o papel de juiz. E finalmente a quarta geração chamada de "negociação", onde os parâmetros e decisões são determinados e definidos por um processo negociado e interativo com os atores envolvidos na avaliação.

Laluna (2007), apoiada em Penna Firme (1994), comenta sobre as gerações da avaliação e refere que Tyler, Scriven e Crombach são precursores das três primeiras gerações da avaliação e encontram-se numa matriz tradicional, priorizando a orientação epistemológica positivista. Buscam a neutralidade quando dissociam o conhecimento da prática, além de ocorrer uma relação quase inexistente entre educador e educando. É uma avaliação que serve à eficiência e à competitividade, quando focaliza o produto e não valoriza o contexto isentando-o de valores. A mesma autora referencia os anos 1990 como a quarta geração da avaliação e esta se inclui na matriz construtivista. Tem orientação epistemológica na intersubjetividade, cuja realidade é holística, múltipla e divergente. Tem foco no processo e há predomínio do sujeito sobre o objeto do conhecimento.

Para Laluna (2007), estas duas matrizes epistemológicas não se excluem, mas podem se complementar. Com esse olhar, ressalta a construção de uma avaliação de matriz democrática, que a partir da construção social e dialógica, propõe participação, autonomia, negociação, inclusão, comprometendo-se com a aprendizagem e formação integral, na perspectiva da transformação.

Calderón e Borges (2013) ainda afirmam que foi com os estudos de Ana Maria Saul, em sua tese de doutorado defendida em 1985, intitulada "Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pósgraduação," que contribuíram decisivamente para a construção, no Brasil, de um novo paradigma para a avaliação, a chamada "avaliação emancipatória". Nesse momento, ocorre o surgimento de um novo paradigma²⁷ como reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos da avaliação educacional, em particular do currículo, presentes na literatura e vigentes

²⁷ Adotado pela autora conforme acepção do termo utilizado por T. S. Kuhn (1982 apud SAUL, 2006): um conceito abrangente com significado semelhante à visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual.

na prática avaliativa brasileira naquela época. Trata-se de uma proposta de caráter político-pedagógica, que incorpora uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional enquanto fundamento e uma prática democrática enquanto processo.

Saul (2006) defende que na avaliação emancipatória ocorrem dois objetivos básicos: o primeiro é uma avaliação que está comprometida com o futuro, através do autoconhecimento crítico da realidade, possibilitando ao indivíduo clarificar as alternativas para a revisão desse real; o segundo consiste em uma avaliação que enfatiza a geração do poder emancipador, pois o homem criando uma consciência crítica nesse processo de aprendizagem pode gerir suas ações nos contextos em que se situa e de acordo com seus próprios valores, dando voz à sua historicidade. Portanto, é uma proposta que envolve emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Vasconcellos (2006) propõe assumirmos uma posição dialética para propiciar o avanço histórico. Essa dialética consiste em reconhecermos o sujeito concreto, síntese de múltiplas relações, num contexto também concreto cujas atitudes são influenciadas pelo meio.

Então, para isso, Vasconcellos (2006) realça alguns elementos necessários para a mudança da avaliação da aprendizagem, tais como o professor na condição de sujeito e não de objeto- o professor deve perceber a realidade como processo e que as relações e construções humanas se dão no tempo e no espaço; mudança de postura; criticidade, totalidade, visão de processo, trabalho coletivo, supervisão, ética e estética (uma nova sensibilidade tanto para com o real quanto para com a própria mudança). Assim, enfatiza que essa nova "epistemologia da prática avaliativa" proposta por ele deve contribuir com um projeto educativo libertador, cujas formas e elementos sugeridos estão entrelaçados entre si (totalidade), localizadas no tempo e no espaço (historicidade), apontando possíveis limites ou incompreensões (criticidade) e levando em conta seu movimento (visão de processo).

Posicionamo-nos favoravelmente ao desenvolvimento de uma prática avaliativa na perspectiva da avaliação democrática, formativa, emancipadora, crítica e reflexiva.

Este tipo de avaliação foi sendo redesenhada ao longo do tempo e confrontada às concepções concorrentes, apontando novas perspectivas para o

conhecimento da escola e de suas práticas (REZENDE, 2010).

Grego (2013) tomando as ideias de Tarsila (2010) ao comentar sobre esse tipo de avaliação, a de orientação crítica ou transformadora, relata que esta se insere na estrutura dialética de ação prática e reflexão crítica. Neste enfoque, a autora revela que a avaliação é vista como um elemento essencial para o fortalecimento de uma visão de democracia, na qual o exercício da cidadania é garantido a todos e a cada um dos envolvidos e/ou afetados pela avaliação. Ainda sob esse enfoque, ressalta que ao assumirmos este tipo de avaliação, devemos estar atentos aos aspectos políticos relacionados a ela, pois, como o conhecimento não é neutro, as metodologias, os instrumentos, os conteúdos das avaliações também não são neutros. Dessa forma, devemos desenvolver o olhar para as pluralidades, para as diversas vozes existentes na sociedade (essas muitas vezes são das minorias) e reconhecer a expressão das desigualdades sociais, econômicas e culturais no interior da escola. Muitas vezes, essa linha que separa a pobreza da riqueza, a periferia do centro, da expressão de grupos dominantes sobre as minorias, requer uma "ruptura epistemológica" para que não haja barreiras na construção do conhecimento e possamos defender realmente uma avaliação de caráter democrático. Essa ruptura é condizente com а mudança escola/universidade, com o rompimento de práticas avaliativas fragmentadas entre disciplinas, novas formas de interação professor-aluno, de organização do espaço e do trabalho pedagógico e, novos métodos de ensino.

Com base nesse novo paradigma crítico-reflexivo, a universidade, como instituição formativa deve contribuir para a formação de profissionais cujo perfil de competência possa lhes permitir serem pessoas comprometidas com a integralidade, à responsabilidade e serem atores ativos e participativos em suas realidades.

Para Hoffmann (2011) avaliar remete a uma ampla ação do cotidiano pedagógico. Assim como o seu caráter é o da subjetividade, o agir deve se dar com base na compreensão do outro, valorizando as diferenças individuais, de forma séria e ética. A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens. É através da *postura mediadora* do professor que o aluno poderá enfrentar situações cada vez mais complexas e com maior independência, tornando-se autônomo.

Para a mesma autora, essa relação mediadora tem seu fundamento nos

estudos de Piaget (1995)²⁸ e Vygotsky (1991a;1991b; 1993; 1995)²⁹ que alertam sobre a importância de interferências mediadoras significativas e desafiadoras para que o aluno possa ter oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral. O educador/mediador, nesse processo de avaliação mediadora, deve estar atento aos elementos relevantes para seu trabalho em educação, compreendendo como o indivíduo entra em contato com as informações, como organiza seu pensamento e como se utiliza dessas informações para processar e consolidar novos saberes.

Com isso, ainda faz menção a três princípios essenciais para a prática avaliativa: o princípio dialógico/interpretativo da avaliação (convergência de significados, de diálogo, construção conjunta de conhecimentos); princípio da reflexão prospectiva (investigar quem é o aluno, o que pensa, como aprende, ou seja, fazer uma leitura intencional desse aluno) e o princípio da reflexão-na-ação (avaliar como o aluno constrói a própria aprendizagem, ajustando a intervenção pedagógica a partir do diálogo, refletindo criticamente sobre o processo em andamento).

Sobre avaliação formativa, Hadji (2001) descreve sua essência, observando que ela é, antes de tudo, informativa, ou seja, que nenhum tipo de informação deve ser excluída para facilitar o processo aos atores (professores e alunos) sobre os reais efeitos de seus trabalhos. Assim, para o professor, a partir da informação real do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação. Para o aluno, saberá onde anda e poderá ser capaz de tomar consciência das suas dificuldades, de reconhecê-las e corrigi-las. A avaliação formativa, nesse sentido, permite ao professor e ao aluno poderem corrigir sua ação, com o objetivo de obter melhores efeitos através de uma maior "variabilidade didática". O autor descreve o termo "variabilidade didática" como sendo flexibilidade, vontade de adaptação e ajuste.

Com isso, podemos observar que uma avaliação na qual não ocorrem modificações das práticas do professor tendo em vista o progresso do aluno, não pode ser chamada de formativa. Essa avaliação também visa a um contínuo da ação pedagógica, não sendo simplesmente uma operação de controle. Permite, mais uma vez, ser determinante da ação educativa, localizando o aluno e dizendo o que ele

²⁸ PIAGET, J. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

²⁹ VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

atualmente é (diagnóstico) e levando a um ajuste da ação (tanto do professor quanto do aluno). Como diz Hadji (2001, p. 22, itálico do autor):

[...] Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.

Segundo Villas Boas (2011), a avaliação formativa visa à aprendizagem do estudante e do professor e ao desenvolvimento da escola. Nesse contexto, ao estudante requer a aprendizagem em todos os sentidos, inclusive o da formação do cidadão para que tenha inserção social crítica. Nesse caminho, o estudante passa a ser corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho, sem perder a responsabilidade do professor e nem a seriedade e o rigor da avaliação. Em relação ao desenvolvimento da escola/universidade, cabe aos professores reivindicar condições adequadas de trabalho, para que possam enfrentar esse tipo de avaliação, dada a sua grande responsabilidade.

Villas Boas (2011) sugere que à avaliação formativa para ter finalidades, há que se juntarem os instrumentos/procedimentos tradicionais, com a avaliação informal (a que extrapola a sala de aula e não conta com instrumentos prévios) num movimento chamado processo comunicacional, que levará ao desenvolvimento dos sujeitos, onde teremos vários momentos de relação, interação, intervenção e mediação entre professor e alunos intencionados a construir conhecimentos, seja por instrumentos específicos, seja pelo diálogo entre eles.

Em outro trabalho, a mesma autora descreve que a avaliação formativa é denominada de várias maneiras por estudiosos brasileiros, através dos termos avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, entre outros, e que isso reflete a amplitude que a avaliação tem. Ela serve também como uma oportunidade para o professor em obter vários dados sobre os alunos como meio de identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012).

2.2 O portfólio reflexivo

O portfólio tem suas raízes no mundo das artes e sofreu uma migração para a área da educação e da formação. Tem como concepção original a ideia de apresentação do artista através de suas obras mais características, tornando apreciativo às pessoas de acordo com o que o próprio autor julga ser mais significativo. Apresenta, também, duas características importantes que são: ser pessoal, singular e peça única, o que o torna original; e por outro lado, ter o sentido de mérito, ou seja, proporciona ao autor revelar-se e dar-se a conhecer (ALARCÃO, 2011).

Por Portfólio define-se, segundo Alarcão (2011, p. 60):

[...] um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.

Para Ambrósio (2013, p. 24), Portfólio define-se

[...] como uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de análise, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espaço.

Torres (2008) e Ambrósio (2013) nos trazem o significado do termo portfólio. Originalmente, do italiano *portafoglio*, que significa "recipiente onde se guardam folhas soltas" e que, atualmente, vem assumindo muitos nomes diferentes tais como, Porta-fólio ou Portafólio, Processo-fólio (definição muito usada pelos americanos para representar uma seleção ou o que realmente se pode destacar para avaliação), Diários de Bordo, Dossiê/ Dossier, Portfotos (fotografias como principais recursos de suas pesquisas) e Webfólio (portfólio expandido eletronicamente).

O portfólio é um dos instrumentos que pode ser utilizado na avaliação formativa, como uma alternativa interessante a ser empregada, por se mostrar como uma ferramenta atual pela qual o aluno tem a possibilidade de dar vasão à sua criatividade e construir de modo concreto o material que possibilitará um trânsito entre o seu universo e a teoria/conteúdos em sala de aula.

A reflexão na prática é o alvo principal do portfólio, trazendo o indivíduo mais próximo a demonstrar suas habilidades específicas, competências e valores, permitindo também a ele entender melhor a natureza do trabalho que exerce e que tipo de desenvolvimento esta tarefa possibilitou, além de possibilitar retro informação (feedback) do professor. Mesmo assim, requer um clima apropriado entre professores e alunos para as interações que esta técnica supõe (ALVARENGA, 2001; FRACAPANI; FAZIO, 2008; PARANHOS; MENDES, 2010; SEIFFERT, 2001).

Villas Boas (2012, p. 49) também discorre sobre a reflexão como um dos princípios para a construção do portfólio, assim:

[...] Por intermédio da reflexão, o aluno decide o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário [...] O conceito com o qual se trabalha é o do progresso, e não o do fracasso [...] No início do trabalho, caberá ao professor orientar o uso da reflexão [...] e incentivar os alunos a usarem-na sempre, sem medo.

Libâneo (2012) descreve sobre reflexividade, atribuindo dois tipos básicos e que se opõem: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. Dentro do campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo e ainda, do tecnicismo, cuja tendência comum é a racionalidade instrumental. Já no campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, comunicativa, hermenêutica, comunitária. Devemos lembrar que apesar de opostos, é importante a direção de sentido que os professores darão às suas práticas, como tomarão as decisões, quais métodos adotarão e como fazem e pensam sobre a solução para os problemas. A ideia é a de que o professor possa pensar sua prática, desenvolvendo a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Assim, em um contexto no qual formar profissional enfermeiro/professor vem exigindo mudanças conceituais e práticas, o processo de avaliação da aprendizagem precisa ser tomado como objeto de reflexão e, especificamente, o portfólio reflexivo, para que não se limite a um mero instrumento formal.

No campo da saúde/enfermagem, outros autores desenvolveram estudos cujo foco é o portfólio reflexivo. Embora o uso do portfólio remonte à década de 1940 no campo da educação, o uso de portfólios reflexivos na educação em ciências da saúde parece ser um fenômeno relativamente recente. No ensino de enfermagem, artigos têm-se centrado no desenvolvimento do portfólio como instrumento de

avaliação, prós e contras da sua implementação, modelos de portfólios, de avaliação e o seu uso para avaliação formativa e somativa (BATISTA et al., 2005; TANJI; SILVA, 2008; SANTOS; MIOTTO, 2010; FORTUNA et al., 2012; SCHERER; SCHERER, 2012). Na literatura internacional, observa-se que há uma tendência à investigação sobre mudanças em propostas curriculares associadas ao uso do portfólio reflexivo como ferramenta de avaliação e também de tecnologias no uso do mesmo, tais como o portfólio eletrônico, criação de blogs entre outros (MURPHY et al., 2011; ROSS; MACLACHLAN; CLELAND, 2009; SKRABAL et al., 2012).

Para Nunes e Moreira (2005), o contexto da educação nos moldes tradicionais de transmissão do saber não dá mais sentido para o desenvolvimento social e a investigação educacional e aponta para um modelo de ensino no qual o professor seja mediador entre o saber do aluno que, por sua vez, passa de consumidor passivo a consumidor crítico e produtor criativo do seu próprio conhecimento. Esses autores apostam no uso do portfólio como uma estratégia do pensamento pedagógico atual, pois permite ao aluno oportunidades para refletir, diagnosticar as suas dificuldades, auto avaliar o seu desempenho e autorregular a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Para esses autores, os portfólios podem ainda ser referenciados em três tipos fundamentais: de escrita, de aprendizagem e de autorreflexão, como destacaremos a seguir.

O primeiro tem como objetivo atingir a escrita como tarefa criativa que se exercita criticamente. Aqui faz menção a textos produzidos para disciplinas diversas, exercícios de escrita produzidos em aula, composições sobre texto literário (ou outro). Já o portfólio de aprendizagem centra-se na escrita, porém como estratégia de aprendizagem e de construção de novos significados. Pode conter recortes de jornais, opiniões de leitores, multimídia (vídeos, música, trabalhos de produção manual), projetos colaborativos e reflexões sobre o processo de aprendizagem. O portfólio de autorreflexão centra-se nos processos de consciencialização relativos ao desenvolvimento pessoal e à estruturação da identidade. Então, para Nunes e Moreira (2005), um portfólio deve apresentar características de abrangência, profundidade e desenvolvimento conceitual.

Klenowski (2010) relata que em estudo de revisão bibliográfica sobre o uso de portfólios com objetivos avaliativos e de aprendizagem no contexto da formação de professores, levou a identificação de seis princípios que sustentam esta

prática. O primeiro se refere ao ponto central do ensino e o impacto sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. O segundo princípio está relacionado com a natureza de desenvolvimento dos portfólios: a documentação sobre as ferramentas do processo é uma característica única do uso dos portfólios. O terceiro está relacionado às conquistas que podem ser analisadas, valorizadas e as análises das experiências de aprendizagem. O quarto princípio é a auto avaliação, no qual se descreve o processo de reflexão sobre os próprios estilos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva através do seu uso. Os processos de seleção de trabalhos, as provas e a reflexão sobre os exemplos constituem o quinto princípio. O sexto princípio está relacionado ao papel do professor como pessoa que facilita a aprendizagem.

Nesse sentido, o PR permite a avaliação de habilidades físicas, emocionais e cognitivas e o crescimento no processo de aprendizagem, assim como a qualidade do pensamento (KLENOWSKI, 2010).

Sá-Chaves (2005) comenta, em seu livro, que o portfólio de matriz reflexiva consolida-se e expande-se internacionalmente, devido ao processo de transição paradigmática, passando do paradigma da racionalidade técnica ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico ³⁰ na formação de profissionais, considerando que esses deverão apoiar-se em refletir autonomamente e encontrar soluções para os problemas com as quais se deparam. Essa construção do agir autonomamente é o ponto central na construção da profissionalidade.

Por outro lado, o uso do portfólio pode vir a trazer algumas desvantagens. Segundo Torres (2008) e Villas Boas (2001) isto pode ocorrer com alunos advindos de um sistema anterior de ensino (fundamental e médio) que não privilegia a criatividade ou a independência, ocasionando despreparo ao se deparar com o portfólio que demandará ser participante de sua própria aprendizagem. A formação dos professores também é desenvolvida, na maioria das vezes, nos moldes tradicionais, permitindo certa resistência ao uso do portfólio (VILLAS BOAS, 2005).

Outro aspecto que pode ocorrer é o portfólio ser visto, pelos alunos, como

³⁰ Para um melhor entendimento sobre o paradigma ecológico, podemos ver também em Alarcão e Rua (2005), que referem que o paradigma ecológico emerge do paradigma holístico, de inspiração bronfenbreniana (adaptado e desenvolvido em Portugal), acentuando a relação da pessoa com o seu habitat, com o seu eco (do grego *oikos*). Entende-se a formação como um processo contínuo de apropriação pessoal do saber em contextos interativos e portanto aspira-se que à educação conduza a um mundo mais humanizado. Aceita-se uma perspectiva holística, ecológica. No paradigma ecológico, o todo que é o ser humano é considerado na sua relação com o seu meio envolvente.

uma "coleção de trabalhos", sem o intuito reflexivo. Caberá ao professor ter clareza e aprofundamento das leituras selecionadas, fazendo reflexões sobre o material estudado para que haja discernimento pelos alunos da importância de determinado tema e sua reflexividade.

Outro aspecto abordado de forma negativa é a dificuldade na formulação dos objetivos da aprendizagem e a auto avaliação, feita pelos alunos, uma vez que não estão habituados a realizar esse tipo de exercício reflexivo e geralmente estão acostumados a receber tudo pronto e a ser avaliados por meio de critérios confusos, sem serem discutidos com eles (TORRES, 2008; VILLAS BOAS, 2001).

Fernandes e Freitas (2007) também analisam o hábito infrequente da auto avaliação dentro das instituições de ensino, por não fazer parte da cultura escolar brasileira. Isso ocasiona, muitas vezes, uma atitude que não condiz com nossa preferência por formar sujeitos autônomos, críticos e pode favorecer uma avaliação pautada na métrica e não no processo. No entanto, enfatizam que orientar para uma prática de auto avaliação, faz com que caminhemos rumo a uma avaliação formativa e mais condizente com a concepção atual de ensino e aprendizagem crítica, além do que, a auto avaliação promove, ainda, a autorreflexão no aluno e enseja um diagnóstico real de sua situação, ou seja, acerca de sua postura, seus medos, avanços, conquistas e o quanto progrediu.

Outra tendência, que pode ocorrer com alguns alunos é a criação de portfólios esteticamente ricos, mas pobres em conteúdos, demandando um constante acompanhamento pelo professor. Isso pode gerar uma sobrecarga de trabalho ao docente e o engajamento desses alunos em um processo oposto ao que ele aprendeu sempre. Por outro lado, é mais importante esse ajuste na construção do conhecimento do que a sua mera reprodução.

Mudando de posicionamento sobre a apropriação do portfólio, ou seja, passando do aluno para o professor, percebemos haver benefícios semelhantes ao exercitarem como forma de auto avaliação docente, expondo o seu trabalho de professor e declarando a sua identidade; assim, oportunizam um exercício de análise das suas experiências dentro e fora da universidade, levando-os a assumir a responsabilidade pelas escolhas e pelos caminhos percorridos.

O portfólio é percebido como uma estratégia para a formação e desenvolvimento profissional do professor, na medida em que o professor passa a vivenciar o processo de construção do mesmo, pela sua atuação enquanto

profissional que acompanha, passando a ter também uma posição de destaque e de centralidade, mas sem subjugar o aluno.

Segundo Alarcão (2011), refere que Sá-Chaves se utiliza desta estratégia formativa, no contexto da abordagem reflexiva, na formação de professores. Ela utiliza inclusive o termo "portfólios reflexivos" e atribui uma série de contributos para eles, a saber:

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer no nível cognitivo, quer no metacognitivo;
- Estimular o processo de enriquecimento conceitual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;
- Fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer na profissional;
- Através de feedback entre professor e aluno, garantir os mecanismos de aprofundamento conceitual continuado;
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa;
- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- Permitir a regulação em tempo hábil, de conflitos de etiologia diferenciada, a fim de garantir a estabilidade dinâmica além do desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade e,
- Facilitar os processos de auto e heteroavaliação.

O salto interessante e diferencial que se dá com a utilização do portfólio pelos professores, para seu desenvolvimento profissional, é que o mesmo permite a mudança de paradigma do professor, ou seja, de possibilitar passar a ver não como produto, mas sim como processo, de uma postura impositiva para uma negociadora, de uma avaliação classificatória para uma avaliação formativa. Pode-se dizer também que seu propósito maior seja estimular a reflexão da prática através da escrita, permitindo ao professor uma compreensão mais fiel e detalhada da realidade (GOES, 2014).

Portanto, ao fazermos opção por um ensino voltado à melhoria das

aprendizagens, à construção do conhecimento pelo aluno e pelo professor de forma autônoma, crítica e suficientemente capaz de emancipar-se como cidadão, adotar o portfólio reflexivo é uma maneira de pensar esse processo educativo como uma saída para pedagogias puramente tradicionais, marcadas pela hierarquia pesada e punitiva da aprendizagem, como se o aluno não fosse capaz de construir-se autonomamente e a se desenvolver. Essa construção autônoma não significa que o aluno tenha que descobrir todo arcabouço da humanidade a que ele tem direto, por ele mesmo simplesmente. Sabemos que essa amplidão de conhecimentos deve ser mostrada a ele, através da mediação do professor e, para isso, também há que se valorizar a hierarquia de saberes existentes entre esses dois sujeitos do processo. Esse modo novo de vivenciar essa construção do conhecimento, sem punições e restrições severas é o que pretendemos ver através da formação de um profissional reflexivo, ou seja, aquele profissional que tem um pensar contínuo sobre sua prática e faz, consequentemente, uma intervenção constante sobre esta.

2.3 O uso do portfólio reflexivo em cursos superiores da área da saúde

Ao buscar a compreensão das contribuições que o portfólio reflexivo pode proporcionar no ensino superior em saúde, e em especial na enfermagem, no que se refere à dinâmica do processo ensino-aprendizagem e para o processo avaliativo em questão, foi realizado um levantamento bibliográfico.

Este levantamento teve como tema central: "conhecer o que a literatura nacional e internacional traz sobre o uso do portfólio reflexivo em cursos superiores da área da saúde e especificamente da área de enfermagem". Foram analisados artigos publicados no período de 2003 a 2013 e indexados nas bases de dados LILACS, Medline /PubMed e Web of Science, em uma busca com os seguintes descritores: educação, currículo, avaliação formativa, avaliação, enfermagem, educação superior e seus respectivos termos em inglês: education, graduate, curriculum, formative evaluation, evaluation, nursing, higher education e o termo Portfólio como palavra- chave. Foram encontrados 133 artigos e lidos os resumos. Destes, após a leitura dos resumos, 52 foram selecionados para análise por estarem diretamente envolvidos com esse estudo.

Dentre estes, há artigos que utilizam o portfólio reflexivo como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem dos cursos da área da saúde, outros que discorrem sobre o portfólio enquanto tendência à mudança em propostas curriculares e ainda outros que abordam as tecnologias no uso do portfólio, através de programas tutoriais à distância. Os resultados revelaram que a maior parte dos artigos tinha como foco central o uso do portfolio reflexivo como instrumento do processo ensino- aprendizagem na formação de cursos da área da saúde como medicina, enfermagem, fonoaudiologia, farmácia e odontologia tanto na graduação quanto na pós-graduação. A maioria dos artigos encontrados foi na base de dados Medline/Pubmed.

Nos trabalhos analisados sobre o enfoque de ser um instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, vários artigos mostraram as percepções de professores e alunos, as fragilidades e potencialidades desse método, os benefícios para os alunos e para professores no que concerne à aprendizagem significativa, centralização do sujeito em sua própria aprendizagem, sujeito ativo e auto avaliação. O feedback (retorno) do professor também foi muito descrito como uma forma de demonstrar a evolução do processo de aprendizagem do aluno (GOMES et al., 2010; HILL, 2012; KROZETA; MEIER; DANSKI, 2008).

Outro aspecto levantado nos cursos da área da saúde é sobre a necessidade da formação de um novo perfil profissional condizente com a realidade e as necessidades de saúde do país e as questões da sociedade, apresentando características peculiares como serem flexíveis às mudanças no mundo do trabalho, à rapidez de informações que surgem, às tecnologias da informação que estão a todo o momento permeando os espaços, à escuta e ao acolhimento, à humanização do atendimento e à integralidade do cuidado em saúde. O portfólio reflexivo permite que o aluno esteja mais preparado a todas essas exigências profissionais, a ter um olhar e uma percepção mais rigorosa sobre a profissão que está cursando, podendo contribuir até mesmo para a definição da escolha pelo curso, uma vez que favorece a reflexão (CHUN; BAHIA, 2009; GOMES et al., 2010; KROZETA; MEIER; DANSKI, 2008)

Um estudo médico comparou quatro métodos avaliativos: prova teórica, portfólio, avaliação estruturada do atendimento clínico e conceito global (escala 0-10) em estágio clínico de atenção primária em saúde. Neste estudo foi considerada importante a correlação de todos os métodos para avaliar os alunos em estágio

clínico, pois todos podem englobar de forma adequada os níveis de competências esperados em um aluno. Nesse sentido, os autores comentam que o termo competência vem passando por várias conotações ao longo do tempo, mas que na atualidade está associado também ao termo desempenho, representando, então, tanto competência quanto desempenho uma síntese de inúmeras habilidades técnicas e humanísticas que os alunos devem possuir para poder melhorar sua prática diária em benefício dos pacientes. Então, sintetizam que competência está ligada no que o aluno faz em situações controladas e, desempenho está vinculado às ações do aluno durante a prática profissional real. Este estudo enfatizou que o uso dos vários métodos em conjunto é essencial para que a avaliação possa ser abrangente e ter credibilidade (DOMINGUES et al., 2010).

Outros trabalhos também discorrem sobre a associação da formação com as competências, tanto para estudantes de enfermagem, farmacologia, odontologia e também no nível da pós-graduação (LEZCANO et al., 2010; SKRABAL et al., 2012; SPRINGFIELD et al., 2012) fazendo-nos pensar que esses artigos trazem como pano de fundo a pedagogia das competências e o aprender a aprender, a formação centrada no aluno, no professor como facilitador e foco nos métodos ativos. Contudo, não identificamos um referencial teórico condizente com uma pedagogia de cunho realmente crítica, emancipatória e transformadora.

Sobre o uso do portfólio reflexivo como tendência às mudanças curriculares, encontramos um número reduzido de artigos. Os trabalhos enfocavam mais sobre as atuais necessidades profissionais e a implantação de novas metodologias em seus currículos, com abordagem socioconstrutivista da educação dando ênfase à aprendizagem cognitiva e às competências mais complexas, ao invés de focar no conhecimento e habilidades práticas ensinadas na aprendizagem tradicional (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

Outro ponto que foi citado é a importância da observação sobre vários determinantes para mudança curricular, sendo um deles o currículo oculto, para o sucesso curricular. O currículo oculto inclui o não escrito, valores transmitidos através das atividades do dia-a-dia, que às vezes ofuscam o currículo formal. Um outro determinante é o portfólio educacional que poderá dar valor a uma condição de tempo onde o aluno consiga fazer reflexões e promover habilidades; a inclusão da medicina baseada em evidências é outro determinante citado para tal sucesso (NOTHNAGLE et al., 2010).

Em relação às tecnologias digitais no uso do portfólio reflexivo, os artigos trouxeram que os e-portfólios se constituem em um conjunto de produções consideradas mais significativas pelos próprios alunos, permanecendo um diálogo bifásico entre professores e alunos, permitindo avanços na construção do conhecimento, além de implicar em comportamento ativo. Dessa forma, ao realizar o caráter dialógico do aluno consigo próprio, com o conhecimento e com o professor, o portfólio representa uma forma de sistematizar o pensamento, suas aprendizagens e a capacidade crítica.

Os artigos encontrados ressaltam esses processos, na medida em que as faculdades e cursos de graduação e pós-graduação sentiam a necessidade de investir em uma pedagogia de caráter reflexivo. A literatura não forneceu muitas orientações para o sucesso do portfólio eletrônico, apesar de ser considerado tendência e-learning (KARDOS et al., 2009; PINCOMBE et al., 2010).

Dessa forma, os estudos nos trouxeram informações relevantes para discussão da aplicabilidade do portfólio reflexivo no ensino superior em saúde, em nível nacional e internacional, pois, por meio dos vários olhares e percepções sobre essa estratégia avaliativa, compreendemos ter mais pontos positivos do que negativos quanto à sua finalidade. É justo que todo curso que o utilize tenha um Projeto Político Pedagógico condizente com esse tipo de avaliação, que é processual e contínua, para que não figuemos no achismo de que só basta fazer diferente. É necessário também o engajamento de professores e alunos nessa condição para que se alcance o desejado. Contudo, os artigos deram mais ênfase ao portfólio como instrumento de pedagogias engajadas ao mundo do trabalho, do aprender a aprender, da aprendizagem significativa, das competências, mostrando de certa forma um sucesso em sua aplicação. Todavia, notamos que faltam mais estudos aprofundados sobre o uso do portfólio relacionados a outros tipos de pedagogias, como as críticas, no sentido de se adotarem talvez rumos diferentes com resultados mais condizentes com uma educação de cunho emancipatória. Assim, nessa revisão, os artigos nos trouxeram resultados parciais em relação ao posicionamento que adotamos como condizente a um profissional crítico da área da saúde.

3.1 Caracterização geral do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2004), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, além da exploração da subjetividade.

A pesquisa qualitativa visa abordar o mundo, não em contextos especializados de pesquisa, entendendo e descrevendo os fenômenos sociais, através da análise das experiências de indivíduos ou grupos, pelas suas histórias biográficas ou das suas práticas cotidianas ou profissionais. Além disso, pode examinar as interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, através da observação e do registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Esse tipo de pesquisa investiga também documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, 2009).

Em pesquisa qualitativa é importante também atentarmos para a objetivação, que, segundo Minayo (2014) é uma parte do processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelece conceitos e categorias, usando técnicas adequadas e realizando análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas.

A pesquisa qualitativa motiva seus pesquisadores por inúmeras razões, e uma delas é dar sentido às suas experiências com o potencial para a reflexão, tornando-os membros do que se está estudando, como uma parte importante do processo de pesquisa (FLICK, 2009).

Alguns pontos são explicitados por Poupart et al. (2010) sobre a pesquisa qualitativa, em seus diversos aspectos. Por ser caracterizada pela flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, este tipo de pesquisa permite uma construção progressiva do próprio objeto de investigação, além do fato de permitir estudar objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, objetos ocultos e difíceis de apreender. Outro aspecto abordado refere-se à sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou seja, de combinar diferentes técnicas de coleta dos dados. Este tipo de pesquisa permite ainda explorar "fatos inconvenientes" ou "casos negativos", valorizando a criatividade e a solução de problemas teóricos

propostos pelos fatos inconvenientes. Isto quer dizer, permitir ao pesquisador descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentes à cultura e à experiência vivida e ainda do ponto de vista do interior, por meio da valorização da exploração indutiva.

3.2 Local do estudo

Este estudo foi realizado no estado de São Paulo, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) - Instituição Pública de Ensino Superior com cursos de Graduação em Enfermagem.

Essa Instituição foi fundada por meio da Lei Estadual 1.467, de 26 de dezembro de 1951. Ao longo dos anos, o ensino de graduação em enfermagem dessa instituição passou por diferentes etapas, no que se refere ao número de vagas e projeto político pedagógico. Atualmente, mantém dois cursos de graduação: Bacharelado em Enfermagem (80 vagas, período integral, 4 anos) e Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem (50 vagas, 5 anos), este último implantado em 2006.

Especificamente sobre o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, implantado em 2006, o ingresso se dá por meio da aprovação no exame vestibular FUVEST, sendo oferecidas 50 vagas. O curso tem duração de cinco anos, com aulas no período vespertino-noturno (14-23h), com carga horária total de 4.755 horas (USP, 2014).

Esse curso possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES 1.133/2001), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena (CNE/CP 001/2002), no Programa de Formação de Professores da USP (2004), na Deliberação 111/2012 que fixa diretrizes complementares para a formação de docentes nos cursos de Licenciatura, no Decreto nº 5626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecidas pela Resolução 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (USP, 2014).

Com isso, o perfil profissional a ser formado consiste em:

educação profissional em enfermagem e para desenvolver ações de promoção da saúde na educação básica. Com formação para desenvolver e gerenciar o processo do cuidado de enfermagem, individual e coletivo, na perspectiva da integralidade, do raciocínio clínico e epidemiológico, nos diferentes contextos de prática profissional, em consonância com a realidade social e de saúde. Capaz de atuar com senso de responsabilidade social, política e ética, envolvido na formação de profissionais de saúde e na produção e utilização de conhecimento científico (USP, 2014, p. 26-7).

Esse PPP está embasado em referenciais teóricos, a saber: Atenção Primária a Saúde; Processo Saúde-Doença; Processo de Trabalho; Cuidado de Enfermagem e Formação de Professores e, por temas transversais, como a ética, trabalho em equipe e humanização (USP, 2014).

Essa proposta pedagógica fundamenta-se no desenvolvimento de competências em educação e saúde para a formação do enfermeiro licenciado, promovendo oportunidades de aprendizado significativo desde o primeiro ano do Curso; além disso, utiliza-se de metodologias ativas para estimular a aprendizagem significativa, a autonomia e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado; em relação às estratégias de ensino utilizadas, destacamse o uso de inovações tecnológicas, simulação, ciclo pedagógico, portfólios, estudos de caso, entre outras (USP, 2014).

No tocante ao que o curso oferece, destaca-se, em relação à educação, o favorecimento do estudante ao desenvolvimento de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a docência nos cenários da escola de educação básica – voltada para a promoção em saúde – e da educação profissional em enfermagem, envolvendo dimensões técnico-científicas, políticas, gerenciais, pedagógicas e relacionais para compreensão e atuação nesses contextos; já para a formação do enfermeiro, o curso proporciona ao estudante oportunidades de aprendizagem trabalhando a formação do (a) enfermeiro (a) na área de competência do cuidado integral às necessidades individuais e coletivas segundo os princípios da Atenção Primária a Saúde (APS), contemplando as subáreas: cuidado integral às necessidades individuais nas distintas fases do ciclo de vida, cuidado integral às necessidades coletivas e organização e gestão do cuidado integral e dos serviços de saúde (USP, 2014).

Sobre a avaliação do ensino de graduação desse curso em questão, o PPP refere que:

A finalidade do processo de avaliação é o acompanhamento do estudante com vistas a formação de enfermeiros professores com competência, para

atuar em diferentes níveis de atenção à saúde, contribuindo para a qualificação do modelo assistencial e de formação de recursos humanos em saúde no país (USP, 2014, p. 57-8)

Assim, em diferentes disciplinas do curso, utiliza-se estratégia que desenvolve o trabalho em contextos reais, com pequenos grupos de alunos (10 a 14), por meio de ciclos pedagógicos, nos quais o aprendizado se constitui em algumas etapas: Imersão na realidade - o aluno é inserido no cenário de prática profissional, correlacionando experiências e conhecimentos prévios; Síntese Provisória - em grupo, os alunos fazem a leitura e discussões reflexivas dos problemas observados no cenário de prática profissional, por meio de seus relatos escritos, emergindo uma questão de busca norteadora do grupo; Busca de Informações/Conhecimento - individualmente, os alunos fazem buscas em fontes científicas variadas e confiáveis, que subsidiem a resposta à questão de aprendizagem; Nova Síntese em grupo, é feita reflexão sobre informações/conhecimentos trazidos pelos estudantes, com a intenção de compreender os problemas identificados e reconstruir a prática profissional; e por fim a Avaliação, sendo essa realizada ao final de cada atividade, com a auto avaliação, avaliação do grupo e avaliação do professor/facilitador. Cada etapa vivenciada pelo aluno é escrita em portfólio reflexivo individual, instrumento capaz de articular o que o aluno aprendeu, fazendo a interface com outras disciplinas e com conceitos teóricos aprendidos, além de desenvolver a escrita, com a produção de textos, de síntese, de reflexão, de avaliação e auto avaliação (USP, 2014).

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os professores e os alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da instituição em estudo.

Como critérios de inclusão foram participantes aqueles que são professores do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, com graduação ou não em enfermagem e que utilizavam o portfólio reflexivo em suas disciplinas. Foram participantes da pesquisa também os alunos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, do último período, que fizeram disciplinas cujas avaliações formativas envolveram o portfólio reflexivo. Isso se justifica tendo em vista as experiências já acumuladas com o uso desse instrumento.

3.4 A coleta de dados: grupos focais

Para compreender as vivências e perspectivas de professores e alunos acerca do portfólio reflexivo, foi utilizado como recurso de coleta de dados o Grupo Focal que é a entrevista de um grupo, detentor de uma visão consensual, interagindo com o pesquisador ou "moderador" a fim de que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra o debate ou diferença de opinião (BARBOUR, 2009).

O trabalho com Grupo Focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Constituise em importante técnica para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham traços comuns e relevantes para o estudo do problema em foco (BARBOUR, 2009).

Grupos focais são fundamentalmente uma forma de ouvir as pessoas e aprender com elas. A motivação essencial da equipe de pesquisa deve ser um desejo de ouvir e aprender com os participantes. Além disso, o processo comunicacional ocorre de três formas: os membros da pesquisa decidem o que precisam ouvir dos participantes; os grupos focais criam uma conversação entre os participantes acerca dos tópicos escolhidos pelos pesquisadores e os membros da pesquisa resumem o que eles aprenderam com os participantes (MORGAN, 1997).

É necessário decidir quais tópicos ouvir e focar na discussão para o que se quer aproveitar e aprender. O pesquisador deve atentar para não ser muito controlador, pois cada grupo tem sua dinâmica (MORGAN, 1997).

Cabe ainda ressaltar que essa técnica permite, por meio de um fórum de discussão, a construção de um conhecimento coletivo, de um grupo (RESSEL; GUALDA; GONZÁLES, 2002).

Conforme orienta Gatti (2005) e Barbour (2009), os grupos devem ser compostos de 6 a 12 participantes, mas para Morgan (1997) esse número deve ser de 6 a 8 participantes, para que as questões possam ser abordadas em maior profundidade e para que ocorra a interação grupal, pois, em grupos maiores corre-se o risco de limitar a participação dos membros e a troca de ideias.

Além disso, a seleção dos participantes deve ser criteriosa e a mais específica possível, pois pessoas muito diferentes podem influenciar a discussão inibindo-a ou constrangendo-a. Com isso, a amostra deve ser intencional e determinada pelo objetivo do estudo em grupo o mais homogêneo possível (RESSEL; GUALDA; GONZÁLES, 2002). Ainda, para essas autoras, apoiadas em outros referenciais, comentam que o número de encontros deve ser o quanto for preciso, para esclarecer e discutir questões, e salientam que não devem ser colocadas muitas questões na mesma sessão, podendo dispersar ou cansar o grupo.

A autora deste estudo fez junto ao grupo de pesquisa no qual participa, estudos e simulações de grupo focal como forma de preparo para a utilização dessa técnica.

Para a seleção dos membros do grupo foi feita consulta online ao sistema de Graduação Júpiter Web, presente na página de acesso da Instituição – Escola de Enfermagem, para visualizar as disciplinas, seus programas e métodos de avaliação. A partir daí, fizemos o contato com as coordenadoras das disciplinas, que informaram utilizar portfólio reflexivo, solicitando a lista de docentes das mesmas. De posse desta lista, foi feito contato pessoal com cada docente, convidando-as a participarem deste estudo por meio do grupo focal que foi agendado conforme possibilidades dessas participantes.

Em relação aos alunos, foram selecionados os do último ano (9° e 10° semestres), ou seja, do 5° ano, que já cursaram as disciplinas que tiveram como um dos instrumentos de avaliação o portfólio. Foram convidados (convite realizado na sala de aula para todos e com lista de contato) e os que se manifestaram interessados foram contatados para a realização do grupo focal. Cabe destacar que a turma do 5° ano, de modo geral, contava com 50 alunos e, conforme o número de interessados, pudemos realizar mais de um grupo focal. A intenção foi ampliar as possibilidades de aproximação às vivências dos sujeitos que efetivamente faziam portfólio reflexivo.

É importante ressaltar que tivemos muitas dificuldades para obter a presença dos alunos para os grupos focais, uma vez que fazíamos os convites, combinávamos e ao final, no dia do encontro, desmarcavam com frequência e não obtínhamos assim o número adequado de sujeitos. Então, fizemos vários convites nas salas de aulas e também por via e-mail, na tentativa de formar o grupo. Esse

procedimento durou cerca de três meses, sem conseguirmos êxito. A alternativa viável foi, após convidá-los na sala de aula, pedirmos para que os mesmos permanecessem na sala após a aula assistida, o que nos fez conseguir um número adequado de alunos para o primeiro encontro.

O primeiro encontro de grupo focal contou com a participação de oito alunos que, no momento do convite, estavam cursando a Disciplina de Organização e Gestão em Saúde e Enfermagem na Atenção Hospitalar II. A reunião ocorreu em uma sala de aula da EERP/USP. Foi utilizado recurso de gravação em áudio após consentimento dos alunos e teve duração de 41 minutos. Pela dificuldade na formação dos grupos, nesse dia a condução do encontro ocorreu apenas com a pesquisadora, não tendo a presença de um observador.

Para a realização do segundo grupo focal, precisamos fazer o convite em local fora da EERP/USP, ou seja, em uma escola técnica, cenário de estágio da disciplina de Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem.

Assim, tivemos que solicitar a permissão da Diretora dessa escola para utilizar uma sala de aula para realizar o encontro, como também para a docente responsável por eles no estágio para que deixasse os mesmos participarem.

Dessa maneira, convidamos os alunos ali presentes a participarem. O segundo encontro ocorreu então uma semana após o convite. Teve a participação de nove alunos, ou seja, todos que faziam estágio naquele momento.

Nesse dia, como conseguimos agendar com antecedência o dia, o encontro contou com a participação de um observador (auxiliar de pesquisa) aluno de pós-graduação da EERP/USP (doutorando) com experiência em grupo focal. Esse membro realizou os registros das interações dos alunos e não interferiu no processo grupal.

Os alunos se mostraram também receptivos ao tema e dispostos ao diálogo. A entrevista durou cerca de 60 minutos e contou com oito alunas e um aluno. Foi utilizado recurso de gravação em áudio após consentimento dos mesmos.

Conforme orienta Gatti (2005), após a reunião, o observador e eu fizemos uma conversa sobre os eventos da reunião grupal, destacando o que mais marcou nas falas de modo geral, além de terem sido observados trejeitos e o não verbal dos alunos em alguns momentos.

Os dois encontros de grupos focais ocorreram no mês de setembro de 2017.

O terceiro grupo focal aconteceu com os sujeitos professores da EERP/USP que utilizavam o Portfólio Reflexivo em suas disciplinas. O convite foi realizado pessoalmente e individualmente para cada professora. Não obtivemos dificuldades para a formação do grupo focal delas, mesmo sendo em final de semestre de ano letivo. A entrevista ocorreu no mês de dezembro de 2017 e contou com a participação de cinco professoras. O local foi reservado em uma sala de aula da EERP/USP e com hora marcada. Foi utilizado o recurso de gravação de áudio após o consentimento das professoras. Nesse encontro participou também um auxiliar de pesquisa (observador), aluno de doutorado com experiência em grupo focal. Esse membro fez anotações relativas ao não verbal das professoras e alguns pontos que discutimos posteriormente, ao final da entrevista grupal. A entrevista teve duração de 1 hora e 21 minutos.

As entrevistas de grupo focal foram transcritas sendo substituídos os nomes reais dos participantes por nomes fictícios para preservar o anonimato.

Em relação à saturação amostral, Fontanella, Ricas e Turato (2008) descrevem que o fechamento amostral é operacionalmente definido como a suspensão da inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados.

Para esses autores, o ponto de saturação da amostra depende indiretamente do referencial teórico usado pelo pesquisador e do recorte do objeto e diretamente dos objetivos da pesquisa; da intensidade a ser explorada e da homogeneidade da população estudada. No entanto, por ser uma ferramenta influenciada por fenômenos cognitivos e afetivos entre pesquisador e pesquisados, na prática da pesquisa qualitativa o encontro desse ponto de saturação está sujeito a imprecisões. Porém é necessário fazer menção ao conjunto de fatores que possam ter contribuído para o ponto de saturação amostral, mantendo-se o rigor e a transparência da pesquisa qualitativa.

Ainda sobre saturação de amostra em pesquisas qualitativas, Minayo (2017) explica que as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas, mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre o número de indivíduos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, a seleção dos participantes e a condição dessa seleção; esses elementos precisam ficar claros na metodologia, pois interferem na qualidade da investigação.

Minayo (2017) apoiada em outros autores refere que o termo saturação é *impróprio* por não haver um ponto de corte nem a priori e nem para finalização do trabalho; além disso, observa que devemos trazer muito mais a valorização dos significados, a perspectiva dos sujeitos, das relações que estão presentes e as interconexões entre os atores e os fatos.

Dessa forma, Minayo (2017) ressalta que não existe um ponto de saturação a priori definido e que o pesquisador deve ter bem claro a certeza de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo.

Portanto, de acordo com a literatura sobre saturação de amostragem, realizamos dois grupos focais com alunos e um com professores e o "ponto de saturação" ocorreu no momento em que as falas desses sujeitos não traziam mais acréscimos aos objetivos da pesquisa e às questões problematizadas desse trabalho.

3.5 Análise dos dados dos grupos focais

A análise dos dados foi fundamentada por Bardin (2016) para a análise temática. A análise temática tem como fundamento a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ou seja, uma análise dos significados, embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos).

Para Bardin (2016), o "tema" é característica da análise de conteúdo. É a unidade de significação de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria servindo de guia à leitura. Dessa maneira, a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que frequentemente aparecem no texto, podendo significar alguma coisa para o objetivo escolhido.

Na análise de conteúdo desenvolvem-se três fases cronológicas: a préanálise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

Na pré-análise, que é a primeira fase, foi realizada a "leitura flutuante", que consiste em estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto, procurando por impressões e orientações. Dessa maneira, foram realizadas várias leituras das transcrições das entrevistas de grupo focal, buscando apreender de uma maneira geral as ideias principais e os significados gerais, a partir da regra da

exaustividade (BARDIN, 2016).

Na segunda fase, foi realizada uma exploração do material, selecionandose as unidades de análise. Foram reconstruídos os recortes das falas dos sujeitos de acordo com os objetivos da investigação. Dessa forma, foi possível fazer a identificação de unidades comparáveis de categorização, visando à análise temática e à modalidade de codificação para os registros dos dados (BARDIN, 2016).

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação dos dados coletados. Entende-se por inferência o procedimento intermediário entre a primeira etapa da análise, que é a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) e a última fase, que é a interpretação. Assim, permite a passagem explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2016).

A inferência (ou dedução lógica) pode responder a dois tipos de problemas: o que levou a determinado enunciado? E quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Nesta fase foi realizada a categorização que corresponde a unidades de registro, sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos. Posteriormente, foram reagrupados conforme a pertinência e gênero (analogia) das unidades de análise anteriormente identificadas (BARDIN, 2016).

A análise final dos dados coletados foi realizada a partir da sistematização dos mesmos, considerando as questões problematizadoras, o contexto e o referencial teórico da pesquisa. Foram configuradas as seguintes categorias temáticas:

- Das potencialidades declaradas pelos alunos ao predomínio da dimensão instrumental na formação.
- O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem.
- Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica.
- A avaliação formativa e o portfólio reflexivo: caminhos que se cruzam?
- O portfólio reflexivo na vivência de professores da licenciatura em enfermagem: sentimentos despertados e conhecimentos ampliados na abertura para o "novo".

 Demandas do Portfólio Reflexivo e o contexto do trabalho docente universitário: na contramão dos processos formativos?

3.6 Análise documental

Utilizamos o acesso online ao Sistema de Graduação Júpiter Web para a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP e foram sendo feitas interligações com os repertórios dos sujeitos nos grupos focais. Entendemos que foi importante, na medida em que pode nos propor condições para analisarmos os conceitos e percepções dos participantes da pesquisa, no que refere a ensinar, aprender e avaliar na universidade.

A análise documental possui uma série de vantagens, dentre elas, ser uma fonte valiosa de informações na medida em que fornece dados contextualizados, ou ainda, poderá desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Permite destacar que os documentos constituem fonte estável e rica, pois podem ser consultadas várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Gil (2010) destaca que fonte documental se refere, geralmente, ao material interno à organização e que a modalidade mais comum, é a constituída por texto escrito em papel. Contudo, incluem-se também os documentos eletrônicos, sob os mais diversos formatos.

O termo documento tem o conceito de ser amplo, pois pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento (GIL, 2010). Para esse autor, os mais utilizados nas pesquisas são: documentos institucionais, mantidos em empresas, órgãos públicos e outras organizações; documentos pessoais, como cartas e diários; material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens e registros estatísticos.

Marconi e Lakatos (2013) descrevem que a fonte de coleta de dados da pesquisa documental - os documentos são chamados de "fontes primárias" e estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Dessa maneira, existem três modalidades: fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas. Esclarecem que dados secundários, obtidos de livros, revistas, teses, publicações avulsas e jornais cuja autoria é conhecida, não podem ser confundidos com documentos, ou seja, dados de fontes primárias.

Ao realizar a pesquisa documental, o pesquisador deverá ter claros os objetivos de sua pesquisa, para não se perder no montante e excesso de coisas escritas que poderá encontrar. Além disso, deve estar atento à fidedignidade e validade das informações colhidas, pois se corre o risco de se deparar com fontes inexatas, distorcidas ou errôneas e, para tanto, deve conhecer meios e técnicas para testá-las (MARCONI; LAKATOS, 2013).

Em relação à validade e fidedignidade dos documentos, as autoras acima relatam que documentos oficiais geralmente são a fonte mais fidedigna de dados; em oposição, as fontes estatísticas são as mais passíveis de erros como negligência, forma de coleta de dados, definição dos termos e informações recolhidas dos interessados (MARCONI; LAKATOS, 2013).

3.7 Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, de acordo com a Resolução 466/12 (BRASIL, 2013) do CONEP e está registrada de acordo com o Protocolo CAAE: 56117016.2.0000.5393 e todos os dados coletados serão destruídos após sua utilização, além de serem utilizados somente como fonte de pesquisa. A pesquisadora realizou contato previamente com a Diretora e com a Presidente da Comissão de Graduação em Enfermagem da Instituição de Ensino Superior em questão e solicitou anuência das mesmas para a realização da pesquisa. Os participantes foram esclarecidos sobre os possíveis malefícios e benefícios ao participarem da pesquisa, ou seja, foram esclarecidos que não haveria nenhum tipo de gasto ou despesa e que no máximo estariam previstos riscos relacionados à

exposição de ideias, à ocorrência de conflitos durante a realização dos grupos focais. Todavia, tais riscos seriam controlados pela pesquisadora que fez a coordenação dos grupos focando nos objetivos do estudo e preservando a ética nas relações interpessoais. Foram esclarecidos também sobre os benefícios do estudo que consistem em produzir conhecimentos que irão subsidiar discussões no âmbito do ensino de graduação acerca dos processos de avaliação do ensinoaprendizagem, com ênfase no uso do portfólio reflexivo trazendo contribuições ao aprimoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes. No momento do convite do grupo focal aos participantes alunos, não houve relação de autoridade entre a pesquisadora e os mesmos, pois foram obedecidos preceitos éticos e isso se deu de forma espontânea, sem a interferência da orientadora deste estudo e pela adesão voluntária deles. Poderia acontecer de algum aluno que quisesse participar estivesse em disciplina ministrada por conjunto de docentes que inclui orientadora deste estudo. Todavia, a orientadora não ficou responsável por convidar alunos, não participou de grupo focal e nem teve as informações sobre nomes de alunos que participaram, uma vez que tais atividades foram feitas pela aluna de pós-graduação (pesquisadora). A condução da orientação dispensa o conhecimento acerca de quais alunos estavam presentes no grupo focal, sendo importantes apenas os dados gerais de caracterização, os pensamentos, sentimentos e experiências expostos pelos alunos. Assim, do ponto de vista ético, a orientadora resguardou a separação entre seu papel docente e seu papel de orientadora deste estudo. O processo de coleta de dados ocorreu no ano de 2017 após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o consentimento da Instituição de Nível Superior e dos participantes da pesquisa.

Nesta etapa do estudo, são apresentados os dados que caracterizam os participantes dos grupos focais: alunos e professores e a dinâmica dos grupos focais.

Conforme os quadros abaixo, descrevemos essa caracterização que fez parte do primeiro momento do roteiro de entrevista.

Quadro 1 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa, disciplinas cursadas no momento da entrevista, experiência profissional e desenvolvimento de iniciação científica relacionadas ao Portfólio Reflexivo.

Grupo Focal 1

Aluno(a)/nome	Sexo	Idade	Disciplina que cursa no	Experiência profissional	Desenvolvimento de iniciação
fictício			momento		científica ou atividade extra-
					curricular relacionadas ao
					Portfólio Reflexivo
Mônica	F	24	Gestão Hospitalar II	Não	Não
Mirela	F	26	Gestão Hospitalar II	Não respondeu	Não
Cibele	F	26	Gestão Hospitalar II	Sim, trabalho informal na área	Não
				da saúde.	
Vicente	М	24	Gestão Hospitalar II	Sim, Técnico administrativo	Não
				em hospital.	
Heitor	М	25	Gestão Hospitalar II	Não	Não
Yasmin	F	27	Gestão Hospitalar II e	Não	Não
			Trabalho de Conclusão de Curso		
Pietra	F	22	Gestão Hospitalar II e	Não	Não
			Trabalho de Conclusão de Curso		
Vitória	F	22	Gestão Hospitalar II	Sim, Hospital	Não
				*não referiu à função	

Fonte: Roteiro de Entrevista com Grupo Focal - Alunos

Observamos no Quadro 1, que os sujeitos foram seis alunas e dois alunos. A idade varia entre 22 e 27 anos. Três desses participantes já trabalharam, sendo, dois deles com atividades administrativas na área hospitalar e um deles com Home Care. Nenhum sujeito desenvolveu alguma iniciação científica ou qualquer outra atividade extracurricular relacionadas ao tema portfólio reflexivo.

A maioria se mostrou receptiva ao tema abordado, com disposição para a discussão e ao mesmo tempo um pouco cansada e ansiosa, pois era final de tarde e ainda teriam disciplina para cursar à noite.

Quadro 2 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa, disciplinas cursadas no momento da entrevista, experiência profissional e desenvolvimento de iniciação científica relacionadas ao Portfólio Reflexivo.

Grupo Focal 2

Aluno(a)/nome	Sexo	Idade	Disciplina que cursa no momento	Experiência profissional	Desenvolvimento de iniciação	
fictício					científica ou atividade extra-	
					curricular relacionada ao	
					Portfólio Reflexivo	
Martina	F	24	Estágio Curricular em Educação	Sim, estágio em rede	Não	
			Profissional em Enfermagem; Trabalho de	bancária.		
			Conclusão de Curso e Metodologia do			
			Ensino de Enfermagem II			
Bárbara	F	24	Estágio Curricular em Educação	Não	Realizou monitoria aos alunos do	
			Profissional em Enfermagem/		primeiro ano oferecendo apoio na	
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II		consulta de base de dados e	
					construção do relato.	
Danúbia	F	28	Estágio Curricular em Educação	Não	Não	
			Profissional em Enfermagem/			
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II			
Raquel	F	23	Estágio Curricular em Educação	Não	Não	
			Profissional em Enfermagem/			
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II			
Verônica	F	26	Estágio Curricular em Educação	Sim, Hospital.	Não	
			Profissional em Enfermagem/	Enfermagem		
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II/	*não especificou a categoria		
			Trabalho de Conclusão de Curso	profissional		

Betina	F	24	Estágio Curricular em Educação Sim, Estágio em órgão público	Não
			Profissional em Enfermagem/ que não da área da saúde.	
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II	
Eduarda	F	24	Estágio Curricular em Educação Não	Não
			Profissional em Enfermagem/	
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II	
Geysa	F	22	Estágio Curricular em Educação Não	Não
			Profissional em Enfermagem/	
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II/	
			Urgência e Emergência	
Ítalo	М	23	Estágio Curricular em Educação Não	Não
			Profissional em Enfermagem/	
			Metodologia do Ensino de Enfermagem II	

Fonte: Roteiro de Entrevista com Grupo Focal – Alunos

No Quadro 2, houve a participação de oito alunas e um aluno. A idade varia entre 22 e 28 anos, todos cursando as Disciplinas de Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem, Metodologia do Ensino em Enfermagem II e uma aluna cursando a Disciplina de Urgência e Emergência. Três alunas relataram ter experiência profissional, sendo que dessas, apenas uma na área da saúde. Em relação ao desenvolvimento de iniciação científica relacionada ao PR ou atividade extracurricular, apenas uma aluna relatou ter sido monitora de alunos do primeiro ano, oferecendo apoio na consulta à base de dados e construção do relato.

É pertinente, nesse momento, a descrição da dinâmica dos grupos focais, por ser importante para os objetivos da pesquisa e para o seu contexto.

Ao iniciarmos a realização dos grupos com os sujeitos alunos, foi realizada a exposição do tema e do título do estudo, com a leitura dos objetivos da pesquisa, e explicando, inclusive o que é um grupo focal e sua importância, pois como alunos em formação, poderiam não conhecer/ter experiência com esse tipo de coleta de dados.

Em seguida, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a todos e, não tendo objeções, os alunos assinaram e entregaram uma via para a pesquisadora, permitindo a gravação das falas. Foram entregues também etiquetas com seus nomes para que fossem mais bem identificados pela pesquisadora, ao longo das discussões. Além disso, foi solicitado também que revelassem o nome antes de cada fala, para melhor identificação nas transcrições. Um clima de descontração se instalou, nesse momento.

Vale ressaltar que a maioria, nos dois grupos focais de alunos, participou ativamente das discussões, ora com momentos de concordância, ora divergindo, ora debatendo, respondendo, posicionando-se, silenciando, rindo e indignando-se.

A posição dos integrantes proporcionou que a interação dialógica fosse favorecida (em círculo) pelo fato de já se conhecerem e pela afinidade. Foram necessárias intervenções, voltando ao tema abordado, no momento de ebulição das discussões e, também, em alguns momentos em que as falas não ficavam muito claras, sobre determinado ponto. Dessa forma, sugerimos aclarar algumas questões ou que exemplificassem para melhor entendimento. Ao mesmo tempo, observamos que no grupo focal um, dois alunos permaneceram mais quietos, a maior parte do tempo, o que fez com que os convidássemos para as discussões. Suas falas foram importantes nesse processo por revelarem alguns pontos, como a falta de experiência prévia com o PR do sistema de ensino anterior (educação básicafundamental e médio) e também sobre a forma como foi avaliado um de seus PR's no curso de enfermagem:

...o aluno entra na faculdade no primeiro ano e tem que fazer portfólio no primeiro dia, nunca ouviu falar em portfólio... (Heitor, G1)

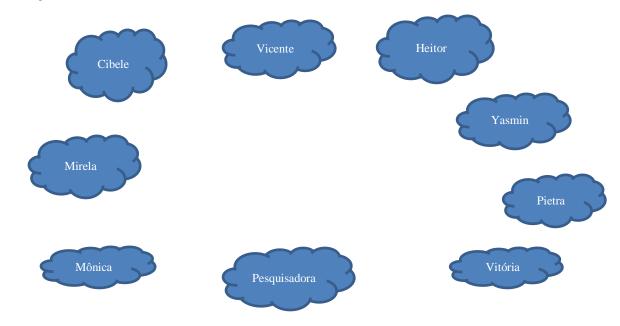
... se a ideia do portfolio é você entender a visão do aluno de forma crítica e reflexiva, porque a minha visão tem de ser, exatamente, igual a dela?...[refere-se à professora] (Vicente, G1)

Em alguns momentos das transcrições, as falas ficaram inaudíveis, pelo fato de estarem sobrepostas, serem interrompidas por outras falas, apresentarem risadas e barulhos externos. Quanto ao grupo um, pelo motivo de estarem com compromisso a noite, com aulas, a entrevista durou menos tempo que as demais e, ao chegar próximo ao término, a aluna Mônica faz um movimento com a mão de encerramento antes da fala de Heitor, no sentido de querer comandar uma brevidade em sua fala. O mesmo se apresentou um pouco constrangido com essa atitude da colega, falando brevemente. Outra observação foi sobre a maneira como os alunos desse grupo discutiram sobre os temas, abordando o portfólio de uma forma um pouco mais negativa do que o grupo focal dois. O sentimento gerado ao término da entrevista foi como se estivem esperando por esse momento acontecer para que pudessem dar "voz" às suas vivências como alunos que desenvolvem esse instrumento. Uma aluna chegou a desabafar, no final da entrevista, informalmente, que esse espaço foi valioso e estavam esperando por esse momento.

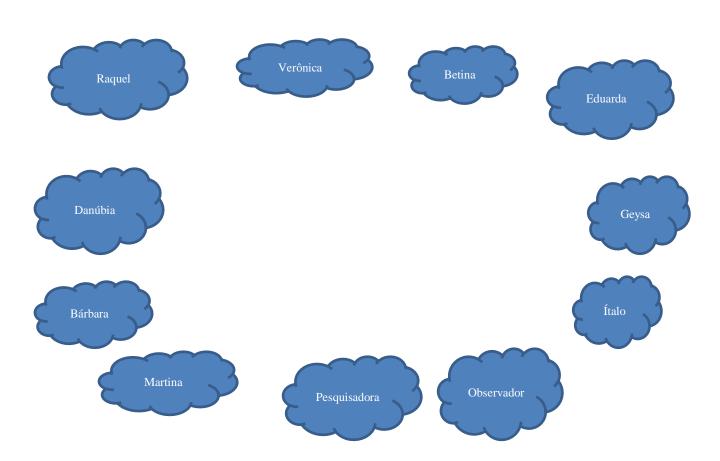
Esses sentimentos, posteriormente, aliados a analise do conjunto de dados, envolvendo alunos e professores, poderão levar a ideias acerca de concepções e de modos de fazer o PR no curso em foco.

Conforme diagramas abaixo, os posicionamentos:

Grupo focal um:



Grupo focal dois:



Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa, tempo de atuação como docente no ensino superior, tempo de atuação como docente na EERP/USP e no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, Disciplinas que ministram e quando iniciou o uso do Portfólio Reflexivo.

Grupo Focal 3

Professora/Nome Fictício	Sexo	Idade	Tempo de atuação como docente no Ensino Superior (anos)	Tempo de atuação como docente nesta Universidade (anos)	Tempo de atuação como docente neste curso (anos)	Disciplinas que ministra ³¹	Quando iniciou o uso do PR?
Elvira	F	60	30	30	11	Disciplinas da área de saber da educação; disciplina clínica.	EERP em 2006.
Vanda	F	57	13	09	09	Disciplinas da área de saber da educação; disciplina clínica.	Em curso de especialização e na EERP.
Neusa	F	55	26	09	09	Disciplinas da área de saber da educação.	EERP em 2008.
Adélia	F	53	18	11	11	Disciplinas da área de saber da educação; disciplina clínica.	EERP 2007
Juliana	F	36	07	06	06	Disciplinas da área de saber da educação.	EERP 2011.

Fonte: Roteiro de Entrevista com Grupo Focal – Professores

³¹ Optamos por referir genericamente às disciplinas ministradas pelas professoras em Disciplinas da área de saber da Educação e Disciplinas Clínicas, por motivo de sigilo ético.

No Quadro 3, notamos que houve a participação de cinco professoras do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP que utilizam o PR em suas disciplinas. A idade variou entre 36 e 60 anos. O tempo de atuação na docência no ensino superior variou entre 07 e 30 anos e na atuação como docente da EERP foi entre 06 e 30 anos. Especificamente, como docentes no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem o tempo referido variou entre 06 e 11 anos. As disciplinas que ministram são as seguintes: duas professoras relataram ministrar Educação Profissional em Enfermagem I (3º ano) e II (4º ano); outras duas, a disciplina Metodologia do Ensino de Enfermagem I; duas também referiram ministrar a disciplina Metodologia do Ensino de Enfermagem II; e ainda duas ministram Cuidado Integral em Saúde I, sendo que uma referiu ter ministrado por 10 anos. Apenas uma professora deste grupo, ministra Trabalho de Conclusão de Curso; uma ministra Política e Organização da Educação Básica; duas ministram Promoção da Saúde na Educação Básica e sobre os estágios curriculares, uma estava em Estágio Curricular em Saúde na Atenção Básica; outras duas em Estágio Curricular Supervisionado em Promoção da Saúde na Educação Básica e outra em Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem I.

Quando indagadas sobre o inicio do uso do PR em sua trajetória acadêmica, a maioria referiu ter tido a experiência do uso, após a entrada na EERP/USP, quando assumiram disciplinas que usavam esse instrumento. Uma professora referiu ter usado desde o inicio da formação do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem desta escola, em 2006. Apenas uma professora revelou ter conhecido o PR como aluna de um curso de Pós-graduação, anterior à sua entrada na EERP/USP.

Nota-se que o PR é um instrumento até então desconhecido para a maioria das professoras entrevistadas, algo novo e que foi sendo trabalhado ao longo de suas disciplinas, no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

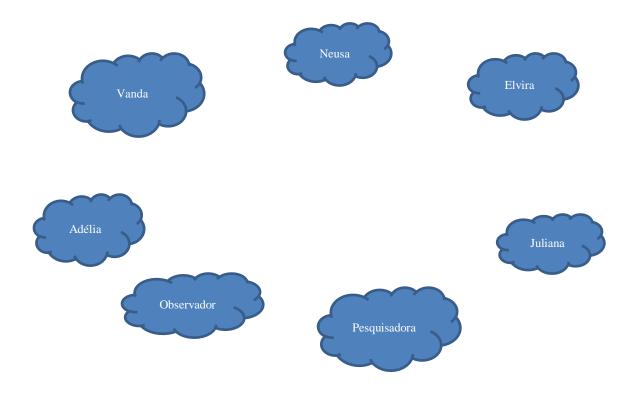
Em relação aos procedimentos da dinâmica desse grupo focal, podemos dizer que foram semelhantes aos dos alunos, porém não foram entregues etiquetas com os nomes, pois as docentes já eram conhecidas. Apenas foi solicitado que citassem seus nomes no momento anterior às suas falas, para facilitar as transcrições. Durante a entrevista, alguns movimentos corporais foram observados, como o movimento com sobrancelhas, durante a leitura dos objetivos, entre Vanda e Elvira; falar e olhar para os pares e para a pesquisadora, buscando movimento

confirmatório com a cabeça: Elvira: "... a visão que a gente tem de portfólio não é a mesma..."; Neusa: "... tem sido bem significativo para mim..."; Juliana: "... acho que é uma fragilidade nossa.." gestuais com as mãos, algumas palavras em entonação mais forte, como Adélia: "luta" enfatiza a palavra luta na voz e quando se refere a concepção de educação pelos alunos: "hard, hard, hard"; Elvira quando expressa o processo de condução e avaliação do PR: "...hoje eu tenho muito mais segurança..." e eleva a entonação; Vanda: "...muita novidade para o estudante..." referindo que o portfólio tem modulações. Sobre como vê o desenvolvimento do estudante com o portfólio, Juliana refere ser um desafio prazeroso e frustrante ao mesmo tempo: prazeroso quando vê a evolução deles desde os portfólios anteriores, sobre a escrita, as reflexões das situações e como se reconhecem mudados também e, frustrante, quando o aluno não se desenvolve, não quer estar aberto à experiência de construir o PR, emocionando-se (choro) e emocionando as demais professoras do grupo. Ao mesmo tempo toca no sentido da sua própria evolução como profissional ao dizer: "...eles me fazem fazer mini buscas ou grandes buscas para conseguir conversar com eles, então, a minha experiência também é nesse sentido: eu contribuo para a aprendizagem do aluno, mas ele também contribui com a minha formação... e ...o PR suscitou articulações com outras disciplinas, com outros professores...". Expressões de felicidade vieram acompanhadas quando Vanda e Elvira falaram das formas como os estudantes construíam os portfólios, colocando trechos de músicas, imagens e falaram da pertinência desses: Vanda: "...nesse último grupo tem uma aluna que em todo momento ela coloca um trecho de música, mas tão pertinente que eu fico "Ô menina musical", que coisa boa..."

Em alguns momentos, Adélia traz a voz dos estudantes, quando aborda que eles se referem à questão da avaliação por meio do portfólio ser punitiva e que na EERP existe a cultura do "medo": "...eu não falo porque eu posso ser penalizado com NOTA...". Ao mesmo tempo afirma que essa cultura deve ser quebrada e trabalhada com os estudantes. Juliana também traz a voz dos estudantes, quando se direciona à construção do PR, os mesmos falam "eu construo o portfólio para o professor". Segundo Spink e Medrado (2013), os conceitos de enunciados e vozes caminham juntos e ambos descrevem o processo de interanimação dialógica que se processa numa conversação. Em outras palavras, p. 26:

endereçados a, uma ou mais pessoas e esses se interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos. As vozes compreendem esses interlocutores (pessoas) presentes (ou presentificados) nos diálogos.

Conforme diagrama abaixo, consta a disposição das participantes:



4.1 Análise das Categorias Temáticas

Ao considerarmos as problematizações, os objetivos geral e específicos deste estudo, e utilizando a análise temática como referencial metodológico, foram construídas as seguintes categorias temáticas: a) Das potencialidades declaradas pelos alunos ao predomínio da dimensão instrumental na formação; b) O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem c) Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica d) A avaliação formativa e o portfólio reflexivo: caminhos que se cruzam? e) O portfólio reflexivo na vivência de professores da licenciatura em enfermagem: sentimentos despertados e conhecimentos ampliados na abertura para o "novo" f) Demandas do Portfólio Reflexivo e o contexto do trabalho docente universitário: na contramão dos

processos formativos?

A seguir, apresentaremos cada uma delas, com algumas falas dos grupos focais que subsidiaram a sua compreensão, bem como as reflexões a seu respeito, em diálogo com a literatura sobre educação em perspectiva crítica, avaliação formativa e portfólio reflexivo e, em alguns momentos, com o PPP do curso.

4.1.1 Das potencialidades declaradas pelos alunos ao predomínio da dimensão instrumental na formação

Nessa categoria temática, observamos entre os dois grupos focais de alunos, uma série de falas descrevendo a importância do uso do PR, durante a vida universitária, a forma como é conduzido o processo ensino-aprendizagem fundamentado em uma pedagogia capaz de proporcionar em quem o realiza, o processo de reflexão das práticas profissionais, e também um facilitador da apropriação do conhecimento, na perspectiva do aluno. Utilizamos as falas do grupo focal dois por demonstrarem mais claramente essa perspectiva. Palavras que apontam potencialidades, nessa direção, sobre o uso do PR foram vistas mais de uma vez nos discursos dos sujeitos entrevistados. Os termos "instrumento valioso", "muito bom", "o portfólio é importante", "empoderamento do enfermeiro", "expandir visão de mundo, de conhecimento sobre a sociedade e do mundo do trabalho" estiveram presentes nos discursos.

Apesar desse enfoque, apreendemos que são lançadas ideias pouco exploradas pelos alunos, em suas falas, ficando na superficialidade alguns pontos importantes, como a formação na perspectiva crítica.

Diante da pergunta sobre como tem sido para o aluno da EERP/USP a construção do PR no cotidiano, Verônica (G2) inicia a discussão referindo que percebeu sua evolução em relação ao desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo: "Para mim, eu percebi que eu evoluí...no pensamento crítico, reflexivo, com certeza..." e depois novamente: "...Eu acho que a gente pensa com o portfólio na cabeça. Acontece a situação, a gente já trabalha uma síntese, a gente já forma a questão de busca, tudo na cabeça..."; Depois Betina relatou (G2): "... Ao longo da graduação, a gente vai evoluindo, consegue fazer uma coisa mais reflexiva..." e Martina (G2) referiu: "... A gente vê a importância dele, a gente já saiu da zona de conforto e a gente realmente consegue fazer uma diferença na nossa crítica mesmo,

a gente fica mais crítico, a gente questiona tudo...".

Danúbia (G2) construiu o pensamento dizendo:

...E eu percebo que esse processo de observar, de refletir, de procurar na literatura e pensar sobre aquilo, de certo modo, também se refletiu nas minhas outras práticas e não somente na educação profissional... porque eu acho que o portfólio é até uma forma de empoderamento do enfermeiro...às vezes é uma construção social muito forte, até mesmo na faculdade, do que um enfermeiro tem que ser, mas que eu posso ser um enfermeiro assistencial que vai refletir sobre a questão social, que vai refletir sobre a minha equipe, eu acho que isso faz a diferença na nossa formação....

Raquel (G2) comentou em relação à forma como está estruturado o portfólio, no final do curso, por eixos, como algo positivo e que favorece a economia de tempo em relação às buscas teóricas que devem ser feitas para a reflexão:

Outra coisa que eu percebi nesse quinto ano é a questão dos eixos. [refere-se a grandes temas que são focos em cada momento do ciclo pedagógico proposto]. Por um lado é muito bom, por quê? De certa forma, entre aspas, economiza tempo. Porque eu sei que estou naquele eixo, então querendo ou não, meu pensamento vai ser um pouco mais voltado para aquela questão que está sendo proposta. Outra coisa também foi...os professores disponibilizarem material...Por exemplo, textos obrigatórios para ler e alguns textos complementares, artigo, livros, autores ...a gente não precisa ficar se matando para procurar nas bases de dados, que as vezes não é tão rápido esse processo; você fazer uma busca de um artigo numa base demanda muito tempo...assim, pra mim é ótimo...

Nessa linha de raciocínio, Martina (G2) continuou a discussão referindo ainda a positividade da questão dos eixos e fala sobre a importância da literatura disponibilizada pelas professoras, como um facilitador no processo de aprendizagem:

O que eu achei interessante desse portfólio em eixo é que além de

ter um foco, foi interessante ver também [...] coisas que até, hoje, a gente ainda tem dúvida...[...] igual a Raquel falou, disponibilizar eu acho interessante, porque tem alguns capítulos que só tem em livros, que talvez eu não tivesse acesso caso elas não tivessem colocado lá. Porque o artigo, ele é mais fácil. Mas às vezes o livro, você não tem esse acesso [...] o eixo me direcionou. Talvez se eu não tivesse esse eixo, eu não iria focar tanto para aprender aquilo de uma forma mais aprofundada.

Sobre o fato de se fazer o exercício da reflexão, durante o processo de aprendizagem por meio do portfólio, Ítalo (G2) relatou perceber sua evolução na graduação de forma um pouco lenta e não com o fim pleno que gostaria de ter alcançado:

...o meu tem evoluído conforme a graduação [...] eu vejo que meu portfólio, desde o primeiro ano, está <u>um pouco</u> ³² mais reflexivo. Essa reflexão, assim, não chegou no ápice que tinha que ter chegado, por causa que é uma coisa muito difícil de se fazer [...] eu concordo que é um método muito bom de se avaliar, para avaliar o aluno, porque ali é onde ele está colocando sua vivência, buscando meios para aprimorar aquilo e depois colocar novamente em prática. Então esse processo de ação, reflexão, ação é muito válido para nós. E é o portfólio que nos ajuda a fazer esse processo....

Eduarda (G2) também expressou o seguinte:

O portfólio, para mim, além de nos embasar cientificamente, guia as nossas práticas [...] então eu vejo o portfólio, que nesses anos, desde o primeiro ano até hoje, foi um desenvolvimento muito bom para mim, muito importante [...] a gente consegue mensurar o que a gente fez lá na prática....

A mesma aluna ainda continuou refletindo sobre a positividade do portfólio ao relatar que, além dele melhorar as práticas profissionais, proporciona

³² Grifo nosso

isso também no indivíduo como ser humano/pessoa:

Você como indivíduo mesmo, nas suas práticas, porque às vezes com o portfólio você consegue ir moldando até a sua personalidade, até como você vai agir em determinadas situações, então você vai se moldando como um melhor profissional e como melhor amigo, como... acho que vai mais além do que apenas aquilo, entendeu? Com as suas relações sociais.

Martina (G2) a seguir faz uma definição de portfólio e posicionou o professor no processo: "Eu vejo também como um facilitador, né? Eu acho que a definição é essa: é um facilitador do conhecimento. Eu acho que o professor, ele media, mas aquilo ali se torna...através do portfólio".

Em relação à abordagem da formação de um profissional reflexivo e relacionando-se com a formação de professores, como constatamos nas falas dos alunos em formação na licenciatura em enfermagem, percebemos algumas nuances que devem ser mais bem aprofundadas. Para que isso ocorra, entende-se como prática reflexiva (VALADARES, 2012) incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise, que vai além de nossas intenções e atuações pessoais, colocando-se no contexto de uma ação, participando de uma atividade social e tomando decisões frente a ela.

Valadares (2012) referenciando Zeichner (1992) e Contreras (1997)³³ sugere uma análise de como esses processos reflexivos (prática reflexiva) se dirigem a uma consciência e realização de ideias emancipatórias, de igualdade e justiça, ou, se, da mesma forma, ao não se definir o compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço de justificar outras normas e princípios da sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Para ampliar a reflexão autolimitada que possa existir, normalmente, quando se está aprendendo a fazer a reflexão, é necessário ultrapassar a sala de aula e a prática imediata, para que o aluno passe a ter uma visão mais ampla do contexto social na qual está desenvolvendo sua prática educativa.

Diante disso, é importante ressaltar que a formação de um profissional reflexivo proporcionará uma atitude de refletir sobre uma ação; essa análise deve

³³ CONTRERAS, D. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

ser realizada à luz de um referencial teórico que permita, ao mesmo tempo, fazer um resgate de sua prática, sem ser a ação maior que a teoria (VALADARES, 2012).

De acordo com os estudos de Alarcão (1996)³⁴, citados por Lima e Gomes (2012) o interesse que está na atualidade sobre o professor reflexivo, vem de temas que a autora contempla como: a necessidade da eficiência, a aproximação entre teoria e prática e a proposta de formar para a reflexão. Esse ideário faz contraposição ao racionalismo técnico.

As ideias de Schön (profissional reflexivo) são reafirmadas pela autora que dá ênfase a aprendizagem por meio da experiência, da utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

O processo reflexivo está em pauta e se caracteriza como um tipo de pensamento atrelado à ação e que demanda uma ação qualificada diferente da rotineira. Assim, torna-se um dos elementos importantes para compreender a construção do conhecimento prático-profissional e para nortear a aprendizagem da prática (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008).

Alarcão (2011) afirma que o portfólio é uma estratégia formativa na abordagem reflexiva, elencando uma série de vantagens/contributos, citados em referencial teórico, nas quais contribui para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual. Evidencia-se, quando a fala de um dos sujeitos remete a esse processo: "Então esse processo de ação, reflexão, ação é muito válido para nós. E é o portfólio que nos ajuda a fazer esse processo..." (Ítalo, G2)

Schön esclarece que a prática reflexiva, desenvolvida por meio dos processos de conhecimento na ação e de reflexão na ação, conduz à utilização do saber para descrever, analisar e avaliar intervenções anteriores, direcionando soluções e ações futuras (SCHÖN, 2000).

Schön descreve que a distinção entre os processos de reflexão na ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Assim, (SCHÖN, 2000, p. 34):

> Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-naação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos

³⁴ ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

considerar como semelhantes a ela.

A concepção epistemológica de Schön (2000), calcada numa racionalidade prática, é, portanto, uma visão construcionista da realidade, pois, ao entrar em contato com as situações adversas da vida, o profissional é levado a construir situações práticas, diante das necessidades de se reestruturar novas estratégias de ação, questionando, através da reflexão, seus conhecimentos teóricos prévios e experimentando novas possibilidades de ação.

Nesse sentido, é importante enfatizarmos que, conceber a construção do conhecimento profissional sob a perspectiva da prática, pode levar a um reducionismo pragmático, reduzindo o saber aos limites puramente práticos, subjugando a dimensão teórica. É necessário entender o processo reflexivo, para além do espaço da técnica e reconhecer a relação dialética – e, por consequência, a simultaneidade e a indissociabilidade – entre a teoria e a prática.

As DCN's do Curso de Graduação em Enfermagem em seu art. 3º retrata que o aluno em formação tem como perfil a ser formado – "Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva". Fica claro, que esses pressupostos tem suas raízes na epistemologia da prática, na racionalidade técnica, do profissional prático reflexivo.

Os alunos tocam na relação teoria-prática, em mais de um momento; a ideia de que pelo portfólio estarão elaborando um modo de ser profissional por meio das atividades nos cenários da prática e assim aproximando-se do enfoque do "profissional reflexivo", de certo modo, implica em alguns limites: a ideia de reflexão para fazer algo na prática e visão de teoria aplicada, perpassando as falas.

No PPP em estudo (USP, 2015), é descrito o uso de metodologias ativas nas disciplinas para estimularem a aprendizagem significativa, a autonomia dos estudantes e a participação ativa em seus próprios processos de aprendizagem, e ainda é descrita a intenção que esses profissionais em formação possam transformar a realidade e resolver problemas complexos. Com isso, são utilizadas estratégias de ensino tais como: "o uso de inovações tecnológicas, simulação, ciclo pedagógico, portfólios, estudo de caso, entre outras" (p. 42).

Especificamente sobre o portfólio, no PPP do curso em questão, o mesmo está alicerçado sobre o referencial de Sá-Chaves (2007) e tem como definição, p. 45:

O portfólio reflexivo é composto pelo conjunto de registros individuais do estudante onde esse articula a vivência nos diversos cenários de aprendizagem (pequeno grupo, imersão em serviço de saúde e de educação, laboratórios, entre outros), realiza as articulações internas à cada disciplina, articulações com outras disciplinas e com conceitos teóricos aprendidos. O portfólio é uma expressão singular e criativa que permite o exercício da escrita, da síntese, da reflexão, da avaliação e da autoavaliação. Permite o acompanhamento longitudinal do estudante pelo corpo docente e por ele mesmo.

Sobre o aspecto de utilizar o portfólio em curso de formação de professores, Villas Boas (2012) justifica três aspectos particulares: a) a construção e o domínio da docência; b) a unicidade entre teoria e prática e c) a autonomia.

Para explicar melhor cada um e relacionar posteriormente ao PPP do curso de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem da EERP/USP, sobre *a construção e o domínio da docência*, Villas Boas (2012) se utiliza das ideias de Veiga (2002)³⁵, valorizando que a formação dos professores deva ocorrer em perspectiva de uma educação crítica e emancipadora e refere também Tardif et al. (1991)³⁶ sobre os saberes docentes. Outro ponto é *a unicidade entre teoria e prática*: esse deve perpassar por todo o processo de formação; *a autonomia* deve ser vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um controle maior sobre o trabalho pedagógico.

Então esses três aspectos justificam a adoção desse instrumento, enfatizando inclusive a formação teórica de qualidade. Essa questão da formação teórica de qualidade em formação de professores, foco da autora em questão, implica, segundo Villas Boas (2012, p.116): "[...] recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e *statu*s epistemológico; [e] busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente".

Apesar de constar no PPP que os alunos são sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem e que isso possa contribuir para as mudanças sociais nos cenários da prática profissional, nas entrevistas dos alunos, há certa tendência ao praticismo, pela fragilidade entre teoria e prática. Essa articulação fragilizada pode refletir como dificultadora das mobilizações dos alunos para reflexões sobre, por

³⁶ TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, C. Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannonica. 1991.

³⁵ VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social ? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus. 2002.

exemplo, as necessidades de saúde e sobre as próprias questões pedagógicas, inseridas no contexto político-social e econômico mais amplo.

A tendência ao "praticismo" pode ter relações com o Referencial das Competências, presente nas DCN's para os cursos de Enfermagem, cujas bases teóricas estão ancoradas em referenciais que respondem prontamente às políticas neoliberais para o campo do ensino superior, como comentadas em partes iniciais deste estudo.

No PPP, é citada a intenção de fundamentar formação em "matriz críticoemancipatória" que poderia contribuir para uma compreensão mais alargada de competência, todavia, cabe considerar se, de fato, no desenvolvimento do curso, essa compreensão vem sendo discutida em relação aos seus fundamentos e possibilidades de nortear a formação profissional não se restringindo ao cumprimento imediato das demandas práticas.

Ainda o PPP assume o referencial do "aprender a aprender", presente nas DCNs de enfermagem. Assim, o PPP do curso em questão, apesar de anunciar respaldo em teorias pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e a Pedagogia Libertadora (Paulo Freire), adota os "Pilares para a Educação no Século XXI", com ênfase no "aprender a aprender" (USP, 2015, p. 30):

Nessa direção o desafio para a formação do enfermeiro é incorporar os pilares da educação para o século XXI: **aprender a conhecer** (ou aprender a aprender, adquirir os instrumentos de compreensão), **aprender a viver juntos** (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente) e **aprender a ser** (via essencial que integra as três precedentes).

Em relação a esses quatro pilares, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, traz que o indivíduo deve ser capaz de se adaptar a um mundo em mudanças. Aponta que para o século XXI, a educação terá dura missão de educar maciçamente e "cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS, 2001, p. 89). Explicita a necessidade de se adquirir, constantemente conhecimentos, desde o início da vida e atualizar, aprofundar e enriquecer os "primeiros conhecimentos" e aprofundá-los ao longo de toda a vida.

Dessa forma, para cada indivíduo, a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que são os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

Ao expressar no PPP que o desafio para a formação do enfermeiro é incorporar os pilares da educação para o século XXI (aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser) de Jacques Delors, concordamos com a visão de Bastos (2009) que explica que o relatório coaduna com a justificação de um discurso ideológico, pautado em certo ocultamento do indivíduo, acomodando-o frente aos reais problemas sociais e econômicos que o mundo tem enfrentado.

Para Bastos (2009) o relatório Delors possui um discurso ideológico, pois, ressalta os problemas de uma sociedade que se desenvolve, no que concerne às conquistas científicas e tecnológicas, enquanto ao mesmo tempo enfrenta o crescimento da violência, da fome, das guerras e da miséria e, atribui à educação e à escola a função de adaptar o individuo às transformações dessa sociedade. A formação proposta, nesse sentido, é voltada à preparação dos indivíduos à adaptação ao existente.

Bastos (2009) utiliza-se de referencial de Adorno (1966; 2006)³⁷ para explicar o que ocorre subjacente aos ditames do relatório Delors. Refere que a formação cultural se converteu em pseudoformação socializada, expressando que por meio das diretrizes e metas que devem nortear a educação no século XXI (a importância da educação básica para todos e a modernização dos sistemas de ensino), o indivíduo cria uma ideia de que a homogeinização, a flexibilidade, a capacidade de assimilar rapidamente as transformações da sociedade, suprindo o mercado profissional e impulsionando o desenvolvimento econômico é algo que se deva adquirir, numa condição de conciliação das contradições sociais. Dessa forma, camufla-se que o indivíduo veja as reais reestruturações sociais e econômicas, não refletindo e nem se posicionando diante de tais transformações. Assim ela destaca, (BASTOS, 2009, p.148): "É obnubilada que a autonomia é substancialmente

³⁷ADORNO, T. W. Teoria de la pseudocultura. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Sociologica. Trad. Victor Sánchez de Zavala (versión espanõla). Madrid: Taurus,1966, p. 175-199. ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

restringida em prol da adaptação e aceitação".

Ainda com referencial de Adorno (2006), a mudança de panorama, requer indivíduos conscientes, ou seja, requer verdadeiramente uma conscientização, para não se usar a palavra emancipação num sentido meramente retórico (BASTOS, 2009).

O PPP do curso toca também em questões referentes à emancipação humana, quer seja nas relações de trabalho para a compreensão do mundo, quer seja para a sua transformação, enfatizando a construção de competências para a autonomia e, como já comentado, a partir de matriz crítico-emancipatória. Assim, a competência é abordada, nesse PPP, interligando dimensões social, socioculturais e históricos, sociopolítica e técnico-científica.

No PPP em questão, desse modo, há anúncios de aproximações teóricas que valorizam a perspectiva de transformação social, contudo, com fragilidades na explicitação aprofundada dos referenciais teóricos que alicerçam essa perspectiva, além da coexistência de concepções que são divergentes em termos teóricos e de implicações políticas, o que pode mostrar também que a elaboração de PPPs implica esforços aglutinadores de concepções e práticas diversas dos professores.

Estando a proposta de PR inserida em curso cujos referenciais teóricos do campo da educação são anunciados na perspectiva descrita anteriormente, além da própria ênfase das origens teóricas do PR valorizarem as experiências e a reflexão sobre elas, é possível apreender, nas falas dos alunos, afastamentos em relação à apropriação teórica sólida das bases políticas e epistemológicas que alicerçam a sua formação, o que se relaciona ao uso apenas dos termos "crítico", "reflexão" sem maiores esclarecimentos, que ultrapassem o plano do senso comum, não o desvalorizando como pontos de partidas dos processos de aprendizagem.

Quando é questionado na entrevista, o conhecimento sobre os referenciais teóricos do campo de saber da educação que fundamentam o curso, alguns alunos dizem não se lembrar, ou ter tido pouco contato com referencial, quer seja ele de portfólio, quer seja ele de processo ensino-aprendizagem. Isso é visível pelas falas:

[...] são quatro pessoas diferentes, as quatro (professoras) não estão olhando da mesma maneira. Apesar de, provavelmente terem seus critérios definidos na disciplina, porém também creio que tem um

pouco do ponto de vista profissional, né? Do professor ali, que cada um tem...sei lá, cada um tem um referencial [...]. (Raquel G2).

Se teve, eu não lembro, não. (voz não identificada na transcrição).

Eu lembro de um que a gente teve (laboratório), embora a gente tenha tido outro...se eu não me engano...um eu tenho certeza que a gente teve, pode ser que a gente...no máximo dois, dois laboratórios, assim do contexto. (Geysa, G2).

Mas a forma que foi feito esse laboratório acho que não ficou muito bem a ideia do portfólio na nossa cabeça [...] se eu não me engano teve um no primeiro ano, depois tivemos outro laboratório no terceiro ano também, quando a gente entrou em educação profissional. (Ítalo, G2).

Nesse último período que a gente está agora, a gente teve um pequeno contato, né? Porque é uma das estratégias que foi colocada lá. Pelo menos os textos trazem. (Danúbia, G2)

Por exemplo, nessa questão de pequeno contato, eu vejo que é um pequeno contato mesmo, porque se, por exemplo, você falar: "ah, então me fala um teórico que fala sobre o portfólio", tipo, eu não vou saber falar nenhum, assim, de cabeça, pá, tal autor, data. Não sei, eu sei que eu vi em algum momento, mas se perdeu. Por exemplo, no primeiro ano. Eu não lembro, não tenho a menor noção do que era falado na aula no primeiro ano, é outra cabeça, outra mente, outra pessoa no primeiro ano. (Raquel, G2).

As falas demonstram claramente a superficialidade da teoria, permeando a construção do processo ensino aprendizagem e certa confusão sobre estratégia, método e teoria pedagógica.

Chama-nos atenção que os alunos falam de critérios dos professores, laboratórios feitos, o que provavelmente os aproxima mais da incorporação de um modo de fazer o instrumento e não propriamente a explicitação de finalidades que se fundamentam em alicerces teóricos.

O contexto no qual os alunos estão inseridos e que demanda ser conhecido de modo aprofundado, para a apropriação crítica das problemáticas e perspectivas dos campos da saúde e da educação, não fica explicitado suficientemente. Essa constatação leva-nos a questionar como a relação dialética entre educação, saúde e sociedade estará sendo trabalhada ao longo do curso? Como consta no PPP do curso, a interação conteúdo-aluno-professor-realidade-social-produção de conhecimento estará, de fato, a favor de um profissional crítico, com potencial para ensejar transformação social?

Esses questionamentos são fundamentais para que o PR seja efetivo no sentido da formação crítica.

Ao entrevistar Saviani, Franco (2012) ressalta que o autor já afirmara em relação aos futuros professores, a necessidade de que o curso em formação forneça uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, com o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores atuarão; e uma instrumentalização técnica que permita uma ação futura eficaz. Saviani ainda continua e afirma que é preciso ultrapassar "o nível da doxa (saber opinativo) e atingir o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado)" (SAVIANI, 2007, p.132).

O que estamos até então afirmando, a partir das falas dos alunos é que, apesar da visão de que o portfólio seja potencializador de aprendizagens, para os estudantes, nas entrelinhas do que dizem atrelados a algumas intenções do PPP, há certa fragilidade em relação ao conhecimento mais aprofundado sobre as perspectivas políticas e epistemológicas que embasam a proposta pedagógica do curso e o uso de PR como um dos instrumentos de avaliação. Essa fragilidade chama atenção, de modo especial, levando-se em conta que o referido curso se propõe à formação do enfermeiro licenciado e, portanto, a compreensão e a apropriação coerente de referencial teórico-metodológico do campo de saber da educação faz parte dos conteúdos de ensino.

Até que ponto essas fragilidades simplesmente, relacionam-se a aspectos individuais desses estudantes que especificamente participaram dos grupos? Até que ponto permitem que peculiaridades da concretização de um projeto de formação se mostrem tendo em vista a complexidade da formação profissional, envolvida por interesses e compreensões diversas, no atual contexto da universidade?

Até que ponto, apesar de não serem explícitos, nas entrelinhas, os alunos

vão delineando concepções e modos de construir o curso que hipervalorizam a experiência e a ideia de aquisição de alguns conhecimentos para aplicação à prática, na lógica de resolução de problemas, em detrimento da apropriação mais consistente de um campo de saber, elemento essencial para a leitura crítica dos cenários profissionais inseridos em contextos político-econômicos e sociais mais amplos?

Contreras (2012) refere-se em relação a alguns elementos essenciais para o processo da prática reflexiva, como: problematizar o caráter político da prática reflexiva; que a reflexão pressupõe e prefigura as relações sociais; que a reflexão não está livre de valores, e não sendo neutra, expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.

Nessa discussão, o ensino como prática institucionalizada está submetida à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos (CONTRERAS, 2012). Esse jogo de interesses fazse perigosamente nos meios educacionais por envolver os PPP's dos cursos de formação de professores, que seguem as DCN's e essas, por conseguinte, seguem regras de orientação dos organismos internacionais. Nesse sentido, revela ser importante para os processos reflexivos, dos professores, tornarem-se críticos também, e se utilizarem de alguns questionamentos que podem fortalecer a natureza ideológica de suas práticas, (CONTRERAS, 2012, p. 183):

1. Descrever: 380 que eu faço?

Informar: qual o significado do que faço?

3. Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?

4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Como curso de licenciatura, estendemos essa compreensão ao foco deste estudo, envolvendo ainda a formação do enfermeiro cuja formação inserida no campo universitário também segue ditames de organismos internacionais como referido anteriormente neste estudo.

As alunas Raquel e Martina descrevem sobre a apropriação de conteúdos, durante a construção do portfólio. O portfólio por eixos temáticos, é descrito como uma forma de direcionar o assunto/tema a ser trabalhado e, com isso, a reflexão, mesmo que a partir da experiência, se delimita ao foco de um dado

³⁸ Itálico do autor

assunto/tema com a intenção de aprofundamento de conhecimento.

Nessa lógica, emerge as abordagens diferenciadas, quanto àquilo que ocupa, lugar central no processo ensino-aprendizagem: o aluno ou o conhecimento, a partir da mediação docente.

A problemática da fragilidade na formação pode ainda ser mais bem esclarecida quando alguns alunos demonstraram, em suas falas, certa visão ingênua do processo maior e mais amplo a que se destina a educação, inserida no contexto universitário.

Essa questão fica visível quando é tocada no ponto da nota que deve ser dada ao portfólio, numa lógica contrária a ideia de processo. Os mesmos referiram ser uma exigência da universidade, não aprofundando essa ideia. O fator da mensuração da avaliação é importante, pois os colocam à lógica que os reduzem a uma nota, a uma razão, a uma mediana. Essa lógica perpetuante da universidade condiz com uma filosofia atrelada ao mundo competitivo do trabalho, da exclusão, da marginalização, do quem sabe mais é o melhor e quem terá mais sucesso, onde tudo pode colocar a perder sobre o processo construído por professores e alunos, no decorrer de algumas disciplinas que adotam o portfólio como processo de construção do conhecimento, para as melhorias das práticas profissionais e quiçá para uma transformação social.

Do ponto de vista dos alunos, por serem de um curso de licenciatura, essa visão ingênua, ou melhor, dizendo, não aprofundada sobre a métrica em avaliação tão utilizada nos meios educacionais pode prejudicar a não continuidade do uso do portfólio, posteriormente, por eles. O sentido que se dá é que os alunos considerem importante o que aprenderam na universidade, e se não conseguirem atrelar o valor em si da avaliação como processo, não irão manter essa postura em seus locais de trabalho, após o curso. Será mais cômodo realizar a velha e sempre avaliação tradicional tão infundida na nossa realidade educacional brasileira, reproduzindo o ciclo do controle social.

Sobre isso algumas falas:

[...] Eu acho que é porque a faculdade exige um número e aí elas dão um número que elas acham que é pertinente, mas não faz sentido para a proposta. (Verônica, G2).

[...] Eu acho que o professor, ele não tem tanto o que fazer com o que a universidade exige. Você tem que ter pelo menos um cinco para passar. Elas têm que ter cinco para passar, então o professor querendo ou não...pode pensar como a gente, que não tem sentido colocar nota, mas ele precisa daquilo. Ele tem que ir lá no Júpiter e colocar: oh, você tirou cinco, você tirou seis", ele tem que dar a nota de alguma maneira[...]. (Martina, G2)

A LDB 9.394/96 não exige notas, menções ou conceitos, mas as instituições educacionais, principalmente as de nível superior, ainda mantêm essa exigência em seus regimentos. Concordamos com Villas Boas (2012) ao notar que essa questão de resumir o aluno a uma nota dificulta a inserção e a vivência verdadeira de um processo avaliativo para promover a aprendizagem. Ao valorizar a competição e a comparação por meio do modelo único adotado pela universidade, coloca em xeque a essência real do portfólio e quais os rumos verdadeiros que a universidade quer dar na formação, na especificidade desse trabalho, de licenciados em enfermagem.

Se a lógica fosse de fato à inserção no mundo do trabalho para a apreensão das contradições presentes, a apropriação de conhecimentos sólidos também na dimensão político-social, com a intencionalidade da transformação social, os questionamentos seriam na base da nota ou da cultura competitiva que rege o mercado? Esse seria um passo importante para posicionamentos de base e não pura queixa da nota.

Assim, a partir dessas considerações feitas até então, é importante assinalar o reconhecimento, da parte dos alunos, em relação à possibilidade do PR ser instrumento potencializador da aprendizagem, chamando-os para o questionamento da prática profissional que vai se configurando, nos distintos cenários, ao longo do curso. Todavia, cabe melhor articulação entre tais questionamentos, o projeto de formação e a base conceitual dos campos da saúde e educação, na perspectiva crítica.

4.1.2 O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem

Nessa categoria temática, evidenciamos as percepções dos alunos em

relação às suas próprias aprendizagens, às suas auto regulações e a importância disso para o processo ensino aprendizagem e para as suas formações, no sentido da perspectiva emancipatória, por meio do PR.

Para isso, algumas considerações teóricas são importantes sobre auto regulação e portfólio reflexivo, considerando que, a avaliação, através do PR fornece estratégias que são consistentes com o constructo da auto regulação da aprendizagem, que é interiorizada, para a maioria dos autores que estudam a auto regulação, como multidimensional, com aspectos pessoais, tais como: os cognitivos e emocionais, os comportamentais e os contextuais (BARTON; COLLINS, 1993; ROSÁRIO, 2001; VEIGA SIMÃO, 2005; ZIMMERMAN, 2000).

A auto regulação da aprendizagem é definida por teóricos como Veiga Simão (2005), Rosário (2001) e Zimmerman (2000) como um processo, em que os sujeitos, após estabelecerem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, propiciando condições para que a aprendizagem se efetive. Para isso, é preciso que a aprendizagem se fundamente na reflexão consciente sobre o significado dos problemas que surgem, decidindo as ações numa espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2005).

Zimmerman (2000) refere que a auto regulação da aprendizagem é constituída por três fases sistematizadas: a fase prévia (refere-se às influências, crenças motivacionais, metas e estratégias formuladas para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada ação); a segunda fase – realização – refere-se ao esforço e ao empenho do sujeito no desenvolvimento de estratégias organizadas para a efetivação da aprendizagem; e a terceira, a auto regulação (autorreflexão) - visa à auto avaliação sobre os processos e as escolhas.

Assim como explica Veiga Simão (2005, p. 85):

A fase prévia refere-se aos processos de influência e ao sistema de crenças que precedem o esforço do aluno para aprender, marcando o ritmo e o nível dessa aprendizagem. O controle volitivo envolve os processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem e que podem afectar a concentração e o rendimento escolar. Por último, a auto-reflexão envolve os processos que ocorrem depois do esforço inicial de aprendizagem e que influenciam as reações do aluno a essa experiência. Esse processo de auto-reacção, por sua vez, influencia a fase prévia e o esforço de aprendizagem subsequente, completando, deste modo, o designado ciclo auto-regulatório.

Nota-se que Veiga Simão (2005) refere sobre o ciclo auto-regulatório, que significa as três fases juntas ciclicamente, proporcionando ao aluno que ao

interiorizar seu discurso, passando das palavras aos pensamentos, tornam-se possíveis os processos de auto direção e de auto regulação dos comportamentos. O discurso interno permanece na base dos subprocessos das três fases da auto regulação, de modo que o aluno primeiro planeje, monitorize durante e reflita depois sobre as situações da prática.

O PR, nesse sentido, tem fundamental importância, pois, é o instrumento que faz a ponte entre o aluno e seu pensamento, ou seja, é o interlocutor onde o aluno registra as suas palavras, as narrativas, de forma que, posteriormente auxilia-o a transformar essas palavras nos pensamentos. No ato dessa transformação, o discurso é interiorizado, tornando-se possíveis os processos de auto direção e auto regulação dos comportamentos/aprendizagens.

É necessário esse aprofundamento acerca dos passos da auto regulação, e esta como um dos elementos fundamentais para o PR, pois ao passarem por momentos considerados sistemáticos e ao mesmo tempo dinâmicos, conferem a oportunidade para o aluno passar a ser reflexivo (e também crítico).

Existem alguns tipos de portfólios que os definem, conforme as finalidades: portfólios de trabalho, de formação, de aprendizagem, de avaliação, de aprendizagem e de avaliação, portfólios híbridos, ou seja, portfólios que conterão critérios e objetivos previamente definidos, conforme as finalidades, e os materiais escolhidos pelos próprios estudantes, suas reflexões, suas auto avaliações, respeitando a liberdade e a criatividade de elementos que para eles serão altamente significativos.

Porém, diante desses tipos, o que importa como fundamental é o processo que os leva a refletir, ou seja, como a auto reflexão ocorre; a forma como os estudantes pensam sobre os seus processos de aprendizagem, e, portanto, a forma como a regulam, ou melhor, se auto regulam, ou ainda, assume uma forma metacognitiva (VEIGA SIMÃO, 2005).

Barton e Collins (1993) relatam que o portfólio, na avaliação de professores, é um facilitador da ligação teoria-prática e que o portfolio transforma o estudante/ professor em ator/co-diretor de seu processo de aprendizagem. Os autores distinguem um modelo com sete tipos de características essenciais para a educação com portfólios, a saber: a) explicitação de objetivos (o que o aluno necessita e o que aprender); b) integração do trabalho acadêmico com o trabalho de campo; c) multiplicidade de recursos, uma vez que permite avaliar evidências

diversas; d) autenticidade; e) dinamismo, permitindo o registro de suas transformações ao longo do tempo, seus crescimentos; f) pertença, ou seja, as reflexões pessoais que são criações únicas; g) múltiplos objetivos, pois permite avaliar também o curso ou a universidade.

Veiga Simão (2005, p. 88-9) nos coloca que o PR na perspectiva formativa e não apenas avaliativa, permite que observemos certas atitudes dos alunos, como "os erros, as tentativas falhadas, os medos, os constrangimentos, as limitações, os sonhos, adquirindo, assim, um destaque compreensivo dos processos naturais do desenvolvimento humano". Nesse sentido, o PR tem um "caráter continuado (o crescimento do saber do formando) e reflexivo (uma lógica reflexiva que pode passar por: narração de episódios, reflexão sobre fatos narrados, reflexão sobre si próprio)".

A forma mais comum e usual de se começar um portfólio é pela escrita, pois é por meio da narrativa (ato da escrita), que o sujeito faz um encontro consigo mesmo e com o mundo; a compreensão de si próprio e dos outros; reflexionando em níveis de profundidade variados e revelando o modo como as pessoas experienciam o mundo. Da mesma forma, ao ler seus relatos, o sujeito vai teorizando sua própria experiência, num processo emancipatório, autodeterminando sua trajetória. É preciso estar aberto a querer "des-contruir" seu processo histórico para melhor compreendê-lo (ALARCÃO, 2011; CUNHA, 1997).

Cunha (1997) destaca que a narrativa tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela mesma.

A seguir alguns excertos dos alunos que demonstram serem significativos das aprendizagens:

[...] na minha vivência, o portfólio é um instrumento muito bom [...] mas quando eu vejo o meu do primeiro ano para o do quinto ano, eu sinto muita diferença. E eu percebo que esse processo de observar, de refletir, de procurar na literatura e pensar sobre aquilo, de certo modo também se refletiu nas minhas outras práticas e não somente na educação profissional. Então, se estou inserida em outro serviço, hospitalar, que seja, eu já começo a perceber aquilo de outra forma [...] Porque eu acho que o portfólio é até uma forma de empoderamento do enfermeiro [...] (Danúbia, G2).

[...] No primeiro ano a gente se incomoda muito em fazer o portfólio [...] porque a gente está habituado a não ter esse tipo de instrumento, né? De estratégia [...] Agora não, a gente vê a importância dele, a gente já saiu da zona de conforto e a gente consegue realmente fazer uma diferença na nossa crítica mesmo, a gente fica mais crítico, questiona tudo [...] não é só na nossa disciplina de educação [...] uma situação dentro do hospital e a gente já está problematizando. Então, é como se fosse a construção do portfólio [...] (Martina, G2)

Nesses relatos, observamos que as alunas fazem uma transferência de aprendizagens para outras áreas e com atitudes auto avaliativas, além de conseguir centrar o seus papéis de alunas na aprendizagem.

> O que eu achei interessante desse portfólio em eixo é que além de um foco, foi interessante ver também, por mais que a gente veja isso durante cinco anos, que você ainda não sabe tudo, então tem coisas que até hoje a gente ainda tem dúvida [...] então assim, você vê que você não sabe tudo, às vezes fala: 'vamos falar de novo sobre isso', e aí quando você vai ver [...] não tem o domínio pleno sobre aquilo [...] Mas foi interessante para isso, para ver que meu portfólio, quando eu fui escrever, eu falei: 'é, realmente isso aqui eu precisava aprofundar, isso aqui não estava tão claro para mim' (Geysa, G2)

A forma de Geysa perceber sua própria aprendizagem e o lócus em que está nesse processo de aprendizagem se explica pela incorporação do que estudiosos denominam de desenvolvimento metacognitivo. Villas Boas (2012) referenciando Hacker (1998)³⁹, Klenowski (2003)⁴⁰ e Davidson et al. (1994)⁴¹ explica que a metacognição envolve o pensar sobre o próprio pensar ou o conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz. Mais recentemente, esses

⁴⁰ KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment:** processes and principles.

³⁹ HACKER, D. J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.J.: DUNSLOSKY, J.: GRAESSER, A. C. (Orgs). Metacognition and educational theory and practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998, p.1-23.

Londres: Routledge Falmer, 2003. ⁴¹ DAVIDSON, J. E.; DEUSER, R.; STERNBERG, R. J. The role of metacognition in problem solving. In: METCALF, J.; SHIMAMURA, A. P. (Orgs.). Metacognition knowing about knowing. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1994, p. 207-226.

autores definem a metacognição como pensamentos conscientes e deliberados que possuem outros pensamentos como seu objeto. Os pensamentos metacognitivos incluem o que a pessoa conhece sobre sua representação interna, como ela funciona e como a pessoa se sente em relação a ela. Villas Boas (2012, p.45) refere ainda que para a finalidade da aprendizagem "...é importante conhecer quando, onde, por que e como a pessoa aprende melhor e quais são os padrões aceitáveis em uma variedade de contextos".

Sobre as dimensões da metacognição, que requerem a interpretação de experiências em andamento, Hacker (1998) apud Villas Boas (2012) refere que assumem a forma de checar, planejar, selecionar e inferir. E vai além, explicando que a metacognição é relevante para o uso de portfólios, quando os alunos conseguem perceber a auto avaliação com vistas à auto regulação.

Dessa forma, àqueles conscientes do estado do seu conhecimento, podem efetivamente direcionar a aprendizagem rumo aos objetivos pretendidos e quando já conseguem fazer esse monitoramento e realizar tarefas mais complexas, a participação dos professores é fundamental na intenção de ajudá-los no processo de auto regulação de suas próprias aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012).

A teoria da metacognição situa o aluno sobre o seu pensar, tomando consciência e compreensão de ser ele próprio o regulador e agente do seu próprio pensar. É por meio da reflexão e da auto avaliação (princípio do portfólio), que se fortalece o pensar dos alunos sobre o seu próprio pensar. Nesse sentido, a metacognição pode favorecer a auto percepção, o próprio pensar e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem independente.

[...] Quando a gente senta para fazer o portfólio, a gente analisa o que a gente fez, então a gente consegue mensurar o que a gente fez lá na prática. [...] sua prática melhora. Então eu vejo o portfólio que nesses anos, desde o primeiro ano até hoje, foi um desenvolvimento para mim muito bom [...] (Eduarda, G2)

Quando Eduarda (G2) relata que o portfólio possibilitou uma melhoria de suas práticas profissionais e de sua forma de ser e estar no mundo, isso pode ser melhor vislumbrado ao que Sá-Chaves (1998) denomina de "metodologia" que possibilita o sucesso do estudante. O trabalho é feito de forma aberta ao seu próprio

fluir, cujas narrativas narram os fatos e também o narrador. O portfólio apresenta a dimensão da pessoalidade e contribui para o conhecimento aprofundado de uma dimensão de difícil acesso, a saber; o conhecimento de si próprio, entendido como dimensão metacognitiva (pensar sobre si mesmo) e metapráxica (transformação do contexto de trabalho) (VILLAS BOAS, 2012; SÁ-CHAVES, 2005).

Em outros momentos, as falas tendiam a um auto conhecimento, à uma auto avaliação relativa às dificuldades em construir suas aprendizagens voltadas à si próprios, ou seja, à dificuldade do desprendimento da ideia de construção do PR para alguém (no caso, o professor):

[...] Ao longo desses anos, nos moldamos [...] Porém, como a Cibele falou: muitas vezes, temos de escrever o que o professor quer que saibamos. Porque se fugirmos daquilo, seremos contestados do porque estamos fazendo aquilo [...] Se der sua opinião e for contrária à dele [...] Mas é mais ou menos por aí que vivenciamos cinco anos (Mônica, G1).

Os excertos abaixo mostram tensões que os alunos enfrentaram na construção do PR. Porém, podemos apreciar isso como um avanço no auto conhecimento, pois permitiu que revelassem o princípio da pessoalidade e da hétero avaliação, relacionando-o às suas aprendizagens.

- [...] Mas não poderíamos ter trabalhado durante a disciplina? Porque trabalhamos com avaliação formativa! [referindo-se à forma como foi avaliado por uma professora] (Vicente, G1).
- [...] Você acaba sendo julgado porque o seu método para construir o portfólio não é o que o professor quer que seja. Isso é uma das coisas que pesa muito para nós (Yasmin, G1)
- [...] Se a ideia do portfólio é você entender a visão do aluno de forma crítica e reflexiva, por que a minha visão tem de ser, exatamente, igual a dela? [referindo-se à professora] (Vicente, G1).

Em outros depoimentos, nota-se a observância para detalhes

relacionados com a dificuldade em expressar o que de fato possa ser o PR, seus processos e etapas para a construção de conhecimentos relativos à teoria e à prática, no sentido de uma educação em perspectiva emancipatória e, com isso, suas posições face ao conhecimento construído. Muito se debateu sobre a operacionalização do instrumento, com o fator tempo, permeando as falas e demais circunstâncias decisivas para a formação dos alunos, sejam elas relacionadas ao modo de trabalho dos professores, sejam elas com as regras impostas pela universidade. Ficou subentendido, em alguns casos, que a auto avaliação acontece e, às vezes se veem nesse salto para a reflexividade, seja na transferência de aprendizagens para outra área, seja na busca por conteúdos, seja na consciência dos processos de aprendizagem, na tomada de decisões, no compromisso com a aprendizagem e por fim, na própria atitude auto avaliativa e na de terceiros.

Considerando que, a auto avaliação é um princípio importante do PR, e que muitos estudantes apresentaram certa adversidade para se auto avaliar, ou veladamente deixar subentendido isso, é de extrema importância que professores invistam na auto regulação (auto avaliação) com seus alunos, através da linguagem da avaliação, com feedbacks realizados com critérios claros e compreendidos, pois assim terão uma maior visão do que ainda tem que aprender e poderão reflexionar sobre as situações apresentadas e tomarem mais consciência disso.

4.1.3 Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica

Ao serem trazidas, pelos alunos, algumas dificuldades e resistências relacionadas ao uso do PR, são tocadas, primordialmente, especificidades do trabalho docente, atualmente marcado pela lógica produtivista e limites relativos à sua formação pedagógica. Limites esses que, provavelmente, trazem implicações para as orientações e acompanhamento dos alunos, no contexto de elaboração dos PR's.

Assim, é fundamental considerar que o desenvolvimento do PR necessariamente tem que ser contextualizado, a partir das condições concretas da IES envolvida, incluindo a proposição curricular do curso em questão.

Nessa categoria temática, então, abordamos as questões que

sobressaltaram nos discursos dos alunos em relação às situações de dificuldades, incoerências, visões equivocadas, desafios na construção de seus portfólios e até mesmo resistência à reflexão da prática avaliativa e suas relações prováveis com o contexto de trabalho do professor na universidade, incluindo os limites relativos à sua formação pedagógica. Essas questões vieram com algumas palavras ou frases que justificaram esse tema, tais como: "obrigação", "prazo", "reflexão forçada", "exaustão", "cansativo", "muito trabalhoso", "exige tempo", "falta disposição", "causa estresse", "tirar da zona de conforto", "isso nos desanima", "sofrimento", "punidos", "persequidos", "acuar aluno".

Os significados de sentido do grupo focal um estiveram mais próximos dessa realidade.

Na questão primeira, colocada diante do grupo sobre como tem sido para o aluno da EERP/USP a construção do PR no cotidiano, obtivemos uma série de discussões sequenciais: Cibele (G1): [...] Assim, a meu ver, dificultou muito construir um portfólio no quinto ano [...] quando você chega no quinto ano, tem de fazer um portfólio que é, praticamente, um TCC [...]" e continuou:

Principalmente professores da saúde e da educação. Eu não sei quem está certo ou errado. Se realmente o portfólio tem que ser construído de uma forma X. Mas como não tem um entendimento entre eles, cada professor, você vai ter que construir daquele jeito[...].

Mônica (G1) prosseguiu a discussão e ao assinalar sobre o modo de construção do portfólio, expôs:

[...] Mas "construa o seu". Ninguém fala como é. Tudo bem. Então, começamos a construir portfólio e sem uma base, nada, saber o que achamos ou não [...] muitas vezes temos de escrever o que o professor quer que saibamos. Porque se fugirmos daquilo, seremos contestados do por que estamos fazendo aquilo. Muitas vezes, punidos ou perseguidos. Dependendo do professor, você tem de escrever o que ele quer ouvir [...].

Ainda a respeito da construção do portfólio, Mirela (G1) expressou:

[...] acho que tá tendo um problema até dos professores entenderem o que é esse instrumento que se perdeu ao longo de quando foi implantado. É mais um instrumento que cobram. Mas não devolvem a avaliação, não leem. Já tiveram portfólios que já se perderam, foram só vistos e só criticados e perde a função dele porque eu nunca vi autor falar que tem uma estrutura única. Ele vai de acordo com o que for fechado na disciplina e quanto critério de avaliação. Mas também não adianta ter a cobrança (do lado do aluno) se o professor não devolve a avaliação [...].

[...] Muitas vezes, não tem ponto positivo do que você está desenvolvendo. Então, é um instrumento importante. Mas, pelo menos, de 2013 para cá, minha avaliação é que ele não é bem efetivo pelos docentes.

Yasmin (G1) apontou o modelo de portfólio adotado no primeiro ano de faculdade, o que tivesse "mais páginas, mais escrita, mais referências". Ainda mais à frente colocou-se a questão do portfólio ser "um dos instrumentos avaliativos" de determinada disciplina e o problema, no final, de ser avaliado apenas pelo portfólio. Diante disso, fica evidente a dificuldade do aluno em saber sobre quais as formas/meios/instrumentos em que foi avaliado, apontando certa confusão a respeito disso. Demonstraram também que não houve muita concordância com os critérios firmados de avaliação no momento de determinada disciplina.

Os repertórios se direcionam, revelando certa distorção na condução da avaliação do portfólio pelos professores, na medida em que cada professor exige o seu. Uma aluna menciona colocar uma sugestão que colegas deram sobre o uso do portfólio: "colocar uma caixinha ali sobre o quê os alunos acham sobre o portfólio. Só para terem a noção. Se as professoras fizessem isso para saber se é efetivo ou não, o que terá na caixinha?" (Mônica, G1).

Esses apontamentos levam a refletir sobre a necessidade de serem "ouvidos" pelos professores, talvez na tentativa de construírem juntos, a aprendizagem ou de proporem um retorno a alternativas, já existentes. Mirela (G1) fez referência ao fato de que quando propõem discussão, junto aos docentes, o que ocorre é a "represália".

Outro ponto de discussão foi o fator tempo para a construção do portfólio

e tempo de entrega, "prazo". Vitória (G1) destacou que "os relatos devem ser entregues em dia, contando a pontualidade e que isso é "maçante" para o aluno, o portfólio acaba sendo um "terror"; você não tem tempo".

Ao mesmo tempo, indagou no debate: "E os professores? Como será que tiveram essa ideia do portfólio? Será que se embasaram? Tiveram treinamento? Experiência anterior?"

Nota-se, novamente a falta de direcionamento teórico para o portfólio, para a avaliação formativa e até mesmo para entendimento deles sobre o processo ensino aprendizagem, causando-nos a sensação de que estão trabalhando às cegas, durante os cinco anos da faculdade.

Sobre o fator tempo, Verônica (G2) destacou que a falta de bom senso do docente sobre o tempo do aluno é marcante:

Teve uma professora que uma vez falou assim: 'o que vocês fazem da meia-noite às sete? Vocês não fazem nada, faz portfólio' ..você não precisa dormir, você não precisa de descanso, você não precisa ter lazer, você só tem que produzir.

Ainda sobre a questão do tempo, a malha horária da licenciatura é comentada no grupo dois como "extremamente pesada". Geysa (G2) expõe a respeito: "Acho que a grade horária da licenciatura [...] é extremamente pesada [...] Então aí você supre, tira de outra área, que às vezes poderia ser até para a sua saúde mental, cuidar da sua saúde mental, para terminar tudo o que você tem para fazer".

Quando convidado a participar da discussão, Vicente (G1) contou a sua experiência de reprova na disciplina com o portfólio. A questão maior que ele destacou foi sobre a própria forma de construção do conhecimento, como processo e que não foi respeitada pela docente, usando a reprova sob a lógica da avaliação tradicional. O não diálogo eficaz da docente com ele durante o transcorrer da disciplina, por meio das devolutivas (feedback) culminou com sua reprova. Devolutivas feitas por e-mail e que não eram teti a teti tornaram difícil o entendimento do que era necessário para sua melhoria. Relatou: "Fica muito confusa a ideia do portfólio, apesar de eu gostar da estratégia [...] e ainda ganhei mais seis meses na graduação [...]".

Quando questionados sobre o uso do PR em curso Técnico de Nível Médio, ou seja, em suas futuras práticas profissionais como professores do ensino médio, a maioria respondeu que não usaria esse instrumento da forma como é aplicado na universidade, devido à demanda de tempo (escassa) dos alunos do técnico e de outras situações, tais como serem arrimo de família, pais e mães. O fator tempo na construção do portfólio foi algo bem debatido nas entrevistas dos grupos um e dois e inclusive um fator importante para o sucesso desse instrumento. Por essa razão alguns alunos disseram que não aplicariam no ensino técnico.

Eu acho que não [...] leva tempo, você não vai fazer um portfólio em um dia, numa sentada no computador. (Martina, G2).

[...] Não seria tão aplicável no ensino técnico, por conta de como é a grade, por vários fatores. Então talvez a proposta do reflexivo, o crítico, eu tentaria aplicar, mas de outra forma, não sempre dar um portfólio. Mas fazer como é o nosso não tem como. Para mim, eu não vejo como fazer isso. (Raquel, G2).

Porém uma aluna deu outra visão a respeito e demonstrou responsabilidade com a educação que se deseja alcançar

[...] Acho que na educação profissional eu não conseguiria aplicar o portfólio que a gente faz na faculdade, porque os alunos têm realidades diferentes, às vezes trabalham, a maioria é arrimo de família, então assim, acho que talvez não. Mas acho que esse processo que a gente teve de se fazer um profissional crítico, a gente também tem que passar isso para os alunos. Talvez não com o uso do portfólio, mas porque você faz isso? 'Olha, você não é só um técnico, você é além do técnico, além da técnica'. (Danúbia, G2)

Outro aluno (Heitor, G1) comentou sobre a questão do ensino anterior (fundamental e médio) se dar na lógica da avaliação tradicional e não preparar os alunos para novas formas de avaliação. Nota-se que a avaliação é um capítulo à parte realmente para as instâncias superiores da educação, no sentido da não mudança, de não fortalecer os conhecimentos adquiridos pelos alunos em formação

para atender as mudanças sociais tão almejadas pela população; pelo contrário, continuam pela lógica excludente, da marginalização e do controle social. Quando o aluno é colocado em contato com o portfólio, como instrumento do processo de ensino aprendizagem pode ocorrer certa estranheza e resistência ao novo. O movimento de exercer a reflexão pode ser doloroso e incompreendido pelo aluno, acostumado a ter tudo "mastigado" e sem muitos questionamentos.

Ao mesmo tempo em que Heitor tocou na problemática do ensino anterior ser tradicional, Mônica (G1) reitera e mostrou-se resistente às metodologias aplicadas no curso de enfermagem. Comentou:

[...] elas usam o método punitivo, tradicional, usam a roda como método tradicional, impõem o portfólio, impõem todas as coisas [...] você é obrigada a falar, você não ganha pontos se você não se posicionar [...] será que não tem outro método então, sem ser esse da roda, para o aluno expor o conhecimento dele?

Continua a resistência e conta sobre uma aula onde todos os alunos não quiseram participar com discussões, e a professora questionou: "O que vocês estão fazendo aqui então?" Cibele (G1) reafirmou: "eu não posso ir à aula e simplesmente ver as discussões, entender e não me posicionar".

Ainda sobre os métodos utilizados no curso, Yasmin (G1) relatou certo constrangimento que alguns professores da disciplina de Educação Profissional provocaram ao falarem:

[...] Você tem que falar. Você quer ser um professor, como que você não fala? Por que escolheu licenciatura? De chegar ao ponto de falar assim: 'Você tem certeza que está no curso certo?' [...] Porque isso pesa para a gente, é muito sério.

Pudemos observar vários pontos nos discursos, demandando reflexões sobre as fragilidades do processo de construção dos portfólios e consequentemente da avaliação formativa.

As falas dos alunos levam ao entendimento de que há dificuldades para a compreensão da proposta de portfólio, envolvendo as ações pedagógicas dos professores em relação à forma de orientar a elaboração desse instrumento, aos

modos de acompanhar suas progressões, incluindo as devolutivas, as concepções sobre o processo avaliativo e de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais construídas no decorrer do ato pedagógico. Dificuldades essas relacionadas, como já comentado, tanto ao ritmo incessante de demandas outras no cenário de trabalho como pelos limites no que se refere aos processos formativos dos docentes, aqui compreendidas como condições *sine qua non* para o uso efetivo desse instrumento.

As construções teóricas já feitas acerca do uso do PR vão indicando a tão complexa e, de fato, a sua utilização, demandando muitos conhecimentos e tomada de decisões pedagógicas pelos professores envolvidos.

De acordo com a literatura, os portfólios podem ser referenciados de três formas: os de escrita, os de aprendizagem e os de autorreflexão. Nas primeiras confecções, geralmente o que se observa são relatos escritos de forma mais solta, quase sem coerência, devido à insegurança que se instala nos alunos, à falta de costume em escrever, em refletir sobre as situações, em pensar sobre si mesmos e consequentemente, o surgimento de vários *eus* na escrita, como uma fragmentação do sujeito. Isso pode provocar uma ausência de sentido e a invisibilidade do sujeito levando a uma escrita neutra (NUNES; MOREIRA, 2005).

A dificuldade em construir portfólios podem ter causas subjacentes à exposição do pensamento e Nunes e Moreira (2005) explicam tal ocasião: 1) o fato dos alunos estarem entrando em contato pela primeira vez com o instrumento e terem que partilhar seus pensamentos com o docente da disciplina; 2) as competências linguísticas de alguns alunos podem não ser suficientemente desenvolvidas para permitir exprimir os pensamentos e 3) a ausência de reflexão nos primeiros relatos poderia ter um teor metacognitivo, ou seja, dificuldades em pensar sobre si mesmos.

Os mesmos autores referem ser importante um plano de ação docente para proporcionar o desenvolvimento dos alunos a mudarem suas atitudes em relação ao portfólio e exercitarem a tarefa de pensar. Como exemplo, ofertar um tempo das aulas à discussão de algumas operações cognitivas e metacognitivas que podem ser usadas na linguagem e revelar-se como momento oportuno para a autorreflexão, aproximando-os de algumas estratégias de aprendizagem e a sua utilidade na resolução de problemas. Outra maneira sugerida pelos autores é de criar situações de debate sobre um determinado texto, que pode ser lido em espaço pedagógico, e em que os alunos devem recorrer a várias estratégias para

ultrapassarem os obstáculos à compreensão da leitura e à expressão oral.

Dessa forma, o aluno familiarizando-se com o processo de pensar sobre a sua própria aprendizagem e com estratégias metacognitivas de regulação e monitorização da mesma (pelo professor) terá condições propícias à reflexão. O portfólio como instrumento "organizador" poderá fazer a diferença entre a passividade e a ação, entre o mutismo e a comunicação, entre a dependência e a autonomia (NUNES; MOREIRA, 2005).

Quando Mônica (G1) relatou: "[...] Mas "construa o seu". Ninguém fala como é [...]", sabemos que os primeiros portfólios são direcionados pelos professores a serem desenvolvidos com certa reflexão sobre os cenários da prática profissional. Como uma adaptação e introdução do aluno ao mundo do trabalho começam a pensar e fazer coligações entre a teoria e o campo prático. Construir o novo pode gerar muito medo e insegurança, ainda mais considerando que o relato será avaliado por um professor. Assim, há um formato dentro do qual eles devem seguir, mas como estão acostumados a não pensarem individualmente e coletivamente, pode ser esse um processo difícil para eles.

Para Villas Boas (2012), o trabalho com portfólios requer ter ousadia e assumir certos riscos. O portfólio pode ser considerado mais um modismo em educação e consequentemente, seu uso pode ser corrompido. Quando a aluna Mirela (G1) colocou: "Na minha visão, esse instrumento é o que está sendo mais utilizado no momento. É interessante. Vamos utilizar. Mas não é efetivo. Assim como os pequenos ciclos que se somam, juntos, com o portfólio, muitas vezes. Mas que não está sendo efetivo". Ou ainda, quando disse:

Tem N instrumentos de avaliação. Parece que descobriram o portfólio e só isso que vai usar na licenciatura. Não que eu seja contra, pois eu acho que é um instrumento válido. Não sou contra. Mas como não é efetivo, talvez, ouvir o que os alunos estão falando [...].

O portfólio poderá ser visto dessa maneira, não efetivo, pois segundo a autora citada anteriormente, algumas situações podem concorrer para que ele não se efetive, como não se apoiar em fundamentação teórica sólida sobre avaliação e trabalho pedagógico e também o não preparo da universidade para a sua

implantação e implementação, mesmo que somente uma parte dos professores vá utilizá-lo. Essas situações devem ser discutidas com os alunos, principalmente por estarem em curso de licenciatura. Outros pontos que devem ser respeitados e trazidos pela autora são que pelo fato de tratar-se de um instrumento de uso recente, poucos professores e universidades o conhecem ou já o desenvolveram e, por isso, ocorre à tendência, pelos alunos e até mesmo pelos professores, em ter a crença de que a prova é o procedimento mais sério; deverá ser discutido também com os alunos sobre tempo, paciência e planejamento.

Nesse sentido, a aluna Vitória (G1) traz um recorte da realidade vivenciada no segundo ano, referindo que o portfólio tornou-se um instrumento de difícil construção, devido à falta de tempo e planejamento para desenvolver todas as atividades inerentes à estrutura curricular:

[...] Isso é maçante para o aluno. No segundo ano, você ainda aprende com os processos da faculdade. Tem diversas disciplinas maçantes também, que vão te guiar na universidade. Vai se adaptando. E o portfólio acaba sendo um terror. Você não tem tempo. Tem muita coisa pra dar conta [...].

Ao mesmo tempo, atrelada a isso está à configuração da estrutura curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem da EEEP/USP, que mantem-se disciplinar (disciplinas tradicionais em sua maioria); e, por outro lado, também mantem disciplinas na lógica do currículo integrado, ou seja, que adotam o ensino por meio do ciclo pedagógico. Algumas disciplinas têm interfaces entre campos distintos de conhecimentos e valorizam a articulação teoria—prática.

Nessa lógica a que estão imbuídos certos conhecimentos a serem alcançados pelos alunos da licenciatura em questão, como os de caráter técnicocientífico, de formação para o contexto do SUS e também os envolvidos com a educação (docência na educação profissional em enfermagem), nos perguntamos: Quais conhecimentos são considerados válidos? O que o aluno está realmente aprendendo? O que as disciplinas trazem? Que projeto de formação é esse?

As formas de conceber o currículo estão de acordo com as formas de compreender o conhecimento. Segundo Silva (2015), o currículo define as marcas das relações sociais de poder e, com isso, é um espaço de poder. O currículo

reproduz, culturalmente, as estruturas sociais, transmitindo a ideologia dominante, sendo, portanto, um território político.

Ao mesmo tempo em que nos reportamos ao PPP do curso, onde estão apoiadas as "bases" teóricas do ensino aprendizagem, fazemos um contraponto com as falas dos alunos que se mostraram destoantes ao referido no PPP, no que se refere à possibilidade de construir formação crítica e autonomia, o que requer tempo para reflexão e amadurecimento. A realidade da vida acadêmica, no cotidiano universitário, revela um curso de enfermagem com muitas disciplinas e com poucos espaços livres (área verde). Quando Verônica (G2) abordou a questão da falta de tempo para realizar o portfólio, observamos outra questão envolvida, que é a lógica do produtivismo acadêmico:

Teve uma professora que uma vez falou assim: "o que vocês fazem da meia-noite às sete? Vocês não fazem nada, faz portfólio, você não precisa dormir, você não precisa de descanso, você não precisa ter lazer, você só tem que produzir.

Ainda sobre o fator tempo:

Acho que a grade horária da licenciatura [...] é extremamente pesada. A gente tem uma demanda muito alta [...] a gente sente que no curso da licenciatura nós somos ainda mais cobrados, para ter uma postura melhor, um conhecimento... a gente tem que devolver, digamos assim, o que eles esperam da gente e eu acho que várias vezes eu tirei momentos...assim, do lazer ou...então assim, como a gente tem pouco tempo, você tem que priorizar. Então eu vou pegar 30 minutos, sei lá, uma hora que seja, vou fazer uma caminhada, vou fazer alguma atividade, ou fazer portfólio que eu tenho que entregar sexta-feira?[...] às vezes você começa a tirar algumas coisas da sua vida pessoal, para conseguir atender as demandas da faculdade [...]dá um estresse muito grande, porque você tem que dar conta de tudo isso e nem sempre você sente que vai conseguir [...] (Geysa, G2).

Mas não só para educação, para a escrita do portfólio como um todo.

Toda hora a gente vê que a gente não tem tempo, a gente precisa, sabe, se matar mesmo, às vezes tirar várias vezes da meia-noite até às sete da manhã, para conseguir fazer tudo o que precisa. (Danúbia, G2).

O processo de ensino aprendizagem dos alunos pode estar sendo corrompido, rotineira e profundamente por meio do produtivismo acadêmico que envolve os professores e a vida acadêmica.

Sguissardi (2010) traz o conceito de produtivismo acadêmico como:

Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade.

Chauí (2003) elenca uma série de mudanças que devem ser feitas para reformar as estruturas curriculares atuais, uma vez que se está produzindo a "escolarização da universidade". Com a multiplicação de horas-aula, retira-se dos estudantes a condição para leitura e pesquisa, etapas para sua verdadeira formação e reflexão. Refere à necessidade de se diminuir o tempo em horas-aula e o excesso de disciplinas semestrais, podendo ser dadas anualmente, dependendo do curso, para que o aluno consiga aprofundar em um determinado aspecto do conhecimento. Outro ponto importante é que os alunos consigam circular livremente pela universidade e construir livremente um currículo de disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos. E também coloca que a universidade deve assegurar que os estudantes conheçam as questões clássicas de sua área e, ao mesmo tempo, seus problemas contemporâneos e as pesquisas existentes no país e no mundo sobre os assuntos mais relevantes da área.

Sob a lógica do produtivismo acadêmico, vemos fortemente alguns embates que não favorecem a lógica processual da avaliação pelo portfólio.

As falas corroboram para isso e indicam ainda mais essa visão. E ainda revelam a competição logo no primeiro ano de curso, desfocalizando o conceito de uma construção pessoal e singular:

[...] No meu primeiro momento, quando entramos na faculdade, tinha

experiência de ser o melhor portfólio aquele que tinha mais páginas, mais escrita, mais referências. Então, esse era o modelo, a ponto de um portfólio de primeiro ano ter 120, 150 páginas, o que foi considerado o melhor [...] (Yasmin, G1).

[...] Desde que entrei, que já te (inserem) muito na pesquisa. E a graduação te constrói para a pós, depois. E isso não é de agora. Então, o portfólio perde a característica dele, para você começar a aprender a escrever um artigo e produzir em pouco tempo. Só que isso é uma construção! Tem uma pressão muito grande nessa parte da pesquisa. E eu vejo, hoje, o portfólio que alguns docentes olham como método de você aprender a escrever, aprender a referenciar. Não expor o que você sente. (Mirela, G1).

Seleciona também alunos que terão o perfil de pesquisador. Esse é o pior ponto. Seleciona: "esses são bons, esses não". Ele é meio segregacionista. (Yasmin, G1).

Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) comentam que a competitividade está na raiz das instituições de ensino superior. Isso tem se agravado devido às exigências e os critérios da CAPES sobre a pós-graduação, acarretando em um individualismo crescente resultante da disputa por bolsas, publicações e financiamentos. Isso se reflete também na graduação, com o aumento da pressão entre professores repercutindo, consequentemente nos alunos.

A relação de trabalho excessiva que põe em pauta a dinâmica de trabalho do docente em favor da dinâmica de mercado, favorecendo o capital e o próprio mercado, esbarra na qualidade da educação, na precarização do trabalho docente, e, consequentemente no *conhecimento*, que, diga-se de passagem, *a quem e para que serve?*

Fazendo uma relação entre o produtivismo acadêmico e a seleção de alunos por meio da avaliação, podemos encontrar na literatura o que Perrenoud (1986, p.48)⁴² apud Villas Boas (2012, p.92) denomina de interação seletiva. A interação seletiva é:

⁴² PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P (Orgs.**). A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina, 1986.

a propensão do professor, no seio de um grupo, para estabelecer preferencialmente o diálogo com certos alunos, provavelmente os que são mais gratificantes, porque participam espontaneamente e também porque a sua participação faz progredir o grupo no seu conjunto.

Villas Boas (2012) posiciona-se negativamente quanto a isso, pois a interação seletiva pode levar à consequente marginalização de alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e consequentemente pode ser um dos mecanismos de exclusão de alunos no sistema de ensino.

A interação seletiva faz com que o professor tenha mais inclinação e disposição para impulsionar o diálogo com alunos considerados "bons" e menos disposição para o diálogo com alunos considerados "ruins" academicamente. Isso pode provocar uma descompensação maior dos "ruins", fazendo com que os mesmos tomem consciência de sua inferioridade, mediocrizando-se. Nesse contexto, o professor não ajuda quem realmente necessita de direcionamento, não favorecendo as aprendizagens. Da mesma forma, os considerados "bons" alunos se beneficiam, reforçados por uma imagem positiva de si própria e melhor preparados para as avaliações.

Com base ainda nos relatos, cabe refletirmos sobre os problemas de caráter ético que estão presentes na prática pedagógica e na avaliativa. O relato de Yasmin (G1) evidenciou certo constrangimento do professor aplicado ao aluno:

[...] Você tem que falar. Você quer ser um professor, como que você não fala? Por que escolheu licenciatura? De chegar ao ponto de falar assim: Você tem certeza que está no curso certo? [...] Porque isso pesa para a gente, é muito sério.

Segundo Freire (2013, p. 58), "o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que o manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência".

Para o autor, a prática educativa exige respeito à "autonomia do ser educando". O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que concedemos ou não uns aos outros. É na dialogicidade verdadeira que os sujeitos aprendem e crescem na diferença; como o mesmo

revela, p. 59: "É neste sentido que o professor autoritário (...) afoga a liberdade do educando".

A avaliação informal, nesse sentido, está presente também e se faz importante nessa ocasião, pois dá flexibilidade de julgamento ao professor. A ideia da avaliação como um todo, pode dar margem a beneficiar ou prejudicar o aluno. Na prática pedagógica cotidiana, Freire (2013) explicita ainda que não conseguimos resolver bem a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca ao confundirmos quase sempre autoridade com autoritarismo e licença com liberdade.

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a primeira nem sempre é prevista e os estudantes não sabem que estão sendo avaliados. É uma avaliação que deve ser conduzida com ética. Quando os alunos manifestam suas capacidades, sentimentos e fragilidades se expõem aos docentes cabendo à avaliação ajudá-los a se desenvolver e avançar, e não os colocando em situações embaraçosas ou difíceis. O não verbal também influencia muito com gestos e olhares.

A avaliação informal proporciona interação entre professores e alunos, entre os próprios alunos e com os demais professores da universidade e se dá em todos os momentos e espaços pedagógicos. Pode acontecer também em ambiente natural e revelar situações imprevistas, proporcionando ao professor se utilizar disso positivamente e não de forma punitiva (VILLAS BOAS, 2011).

A avaliação informal costuma ultrapassar a sala de aula, e situações comentadas a respeito do desempenho do aluno entre colegas professores podem interferir no julgamento e no avanço do aluno, sendo desfavorável o seu progresso. De acordo com um relato, essa situação apareceu num dos grupos focais:

[...] Acontece como aconteceu comigo uma vez, eu coloquei minhas insatisfações no portfólio, esse portfólio foi lido e essa professora tinha amizade com minha orientadora, a orientadora falou: 'O que está acontecendo com você que está tão triste, que fiquei sabendo?' Então assim, as amizades, é complicado, muito mais complicado que o portfólio, eu nem escrevo muito no portfólio.(Aluna, Grupo focal 1)

Dessa forma podemos pensar que já que a avaliação informal também está presente em curso de formação de professores, devemos rever suas

implicações para o processo de aprendizagem.

No primeiro caso, podemos imaginar que o professor poderia ter abordado de forma diferente a questão do aluno não querer se expressar durante a aula, já que está inserido no ciclo pedagógico, cuja dinâmica exige que o aluno se expresse, também oralmente, como meio de seu próprio desenvolvimento. Assim, o diálogo é fundamental e deve ser valorizado.

No segundo caso, o sentido do comentário informal da professora para com outra colega professora gerou muito constrangimento na aluna, ao ponto dela referir escrever pouco em seus portfólios. A confiança e a forma como ela é construída ao longo do processo, entre avaliador e aluno, pode acarretar consequências futuras. O professor tem que realizar uma confiança segura, ou seja, uma devolutiva/feedback que proponha realmente ao aluno se situar em sua aprendizagem e ser motivador para o avanço. Essa relação deve ser de respeito acima de tudo.

Para cumprir-se a avaliação formativa, o aluno deve ter papel central no processo de construção do portfólio, com a ajuda do feedback (dado pelo professor) de seus desempenhos durante o processo, e não ao fim da disciplina ou do curso. Ao mesmo tempo, é importante que os professores discutam os níveis adquiridos pelos alunos e as estratégias para melhorar o autocontrole deles. É tão importante para o aluno controlar seu próprio processo de aprendizagem quanto para o professor. Como já comentado, o portfólio pode ajudar nesse processo, já que implica em uma avaliação formativa que apoia a aprendizagem e a interação professor-aluno como parte do próprio processo avaliativo.

Esta concepção, de avaliação formativa, conecta-se com uma visão de aprendizagem que considera o desenvolvimento do aluno como multidimensional e não sequencial, como se verifica na teoria de estímulo-resposta (KLENOWSKI, 2010).

Então, quando Vicente (G1) refere sobre a reprova e a maneira como se desenrolou a avaliação ao longo da disciplina, fica nítido o não cumprimento de critérios na avaliação do aluno, pelo professor, com o portfólio:

Se a ideia do portfólio é você entender a visão do aluno de forma crítica e reflexiva, por que a minha visão tem de ser, exatamente, igual a dela? Essa era a minha crítica.[...] Fica muito confusa a ideia

do portfólio, apesar de eu gostar da estratégia. Mas acho que fica muito confusa a partir do momento que você não tem uma devolutiva contínua. Que você faz, que mandam a devolutiva, mas não é satisfatória. E se torna confusa.

Ao pensarmos na ética na relação professor-aluno, o professor deve respeitar o princípio da *pessoalidade*, que reconhece como fundamento básico a pessoa de cada indivíduo em formação com todas as flutuações que a pessoa pressupõe. No processo mútuo entre professor-aluno, há que se assumir que na construção do conhecimento e na condição de formação, comportam duas dimensões de matriz reflexiva, de ordem intra e interpessoal: a *auto-implicação* (na própria aprendizagem) e a *mais-valia* do outro, como elemento enriquecedor das visões pessoais mais restritas (SÁ-CHAVES, 2005).

Diante de tal situação apresentada pelo aluno, é necessário salientar a importância do caráter dialógico que o portfólio estabelece, quando o professor, na sua função reguladora e supervisora, se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando feedback. Nesse sentido abre caminhos para outros olhares, oportunidades de aprofundamentos e até mesmo de renovação de discursos pessoais (SÁ-CHAVES, 2005).

Além desse aspecto do processo da ética na avaliação, como um trabalho pedagógico mútuo (porque ambos desenvolvem), torna-se necessário que se avalie também a atuação do professor e o desenvolvimento desse trabalho (VILLAS VOAS, 2012). Percebemos que surge essa necessidade também quando uma aluna suscita: "E os professores? Como será que tiveram essa ideia do portfólio? Será que se embasaram? Tiveram treinamento? Experiência anterior?" (Vitória, G1).

Nesse sentido, há uma percepção pela aluna de um formato de curiosidade inocente sobre o trabalho pedagógico do professor, pois percebemos que não estão claros qual/quais referencial(is) teóricos os professores se utilizam para trabalhar portfólios com alunos dentro dessa lógica proposta; a falta de diálogo verdadeiro entre o binômio professor-aluno sobre avaliação formativa; um tom de muita fluidez em relação às questões de ordem pedagógica com pulverizações/mesclas de teorias/ conteúdos necessários isolados.

Perguntamos: Será que o curso em questão está formando verdadeiramente os alunos para uma autonomia? Ou o que percebemos é a

possibilidade de uma autonomia com pouca fundamentação?

Há que se observar também que, quando existem instituições e contextos onde as concepções tradicionais do uso da avaliação são dominantes, aplicando a avaliação somativa, torna-se mais difícil o trabalho de professores e alunos em uma avaliação proposta para fins de melhora das aprendizagens, sendo os alunos em desvantagem também respeitados. Klenowski (2010) aponta para certa "confusão conceitual" na realização de portfólios em se tratando de aplicá-los em culturas avaliativas predominantemente quantificáveis. Assim, apesar de aplicar instrumento capaz de melhorar as habilidades e atitudes de aprendizagem de longa duração, muitas vezes a situação concorre para que a avaliação reforce as concepções tradicionais de ensino aprendizagem associadas com uma maior instrumentalização dos alunos.

Quando questionados se aplicariam o portfólio no Ensino Técnico de Enfermagem, alguns alunos discorreram que não. Sob um olhar ainda dentro da temática envolvida, alguns sentidos revelaram a falta de *pertencimento* de seu próprio trabalho com o portfólio, num movimento de não continuidade dessa proposta em futuras ações profissionais.

O pertencimento está relacionado à natureza social e histórica do homem, que produz sua hominização. Se isso não se fortalecer como prática profissional, não haverá forças para enfrentar esse desafio em outra instância educacional. Ao afirmarem que no ensino técnico o "formato" é diferente e que o portfólio só é aplicado eficazmente na academia, leva-nos a pensar que um trabalho como esse, em outra instância, precisa ser organizado por toda a escola, com o apoio da direção inclusive, pois assim a avaliação passará a ter papel de destaque e os alunos a trabalharão como processo e serão beneficiados com o uso do portfólio; cabe aqui também pensarmos sobre esse formato de portfólio, ajustando através da definição de seu propósito, o que incluir como incluir, o tempo a ser abrangido pelas produções. O fato deles não estarem na universidade não pode ser considerado um obstáculo para a construção de portfólios. Caberá ao professor ter responsabilidade em ajudá-los, planejando essa construção. Dessa maneira, os alunos do técnico poderão aprender a avaliar e a se avaliarem, sendo sem dúvida, uma grande aprendizagem. Ao mesmo tempo, seria uma maneira também dos alunos citados ganharem autonomia e elevarem sua autoestima.

Portanto, os alunos do curso de enfermagem parecem não ter tão

claramente isso nos seus discursos, e dessa forma, não mostrarem essa propensão à continuidade pela avaliação formativa.

Utilizar o uso do PR envolve assumir tarefa complexa que demanda, pois, conhecimentos aprofundados e condições de trabalho que valorizem o ensino de graduação, condições essas bastante fragilizadas, no contexto da lógica produtivista na universidade.

4.1.4 A avaliação formativa e o portfólio reflexivo: caminhos que se cruzam?

As expressões que surgiram nessa categoria referem-se aos entendimentos dos alunos sobre avaliação formativa por meio do trabalho com o PR.

É necessário analisarmos e retomarmos por vezes, alguns conceitos teóricos, que embasam a avaliação formativa, no sentido de dialogar entre os discursos e a teoria, para melhor entendimento sobre as práticas avaliativas do curso em questão.

Em um momento oportuno da entrevista do grupo focal dois, quando os discursos caminhavam em direção a apontamentos a respeito dos modos de construção dos portfólios, à forma de avaliação dos professores (no entendimento dos alunos), a compreensão dos mesmos a respeito das individualidades e o alcance das melhorias deles pela aprendizagem, pela reflexão e a condução das devolutivas, geraram concordâncias e tensões nas falas, concorrendo para que em determinados momentos, fizéssemos algumas intervenções: "Você vê o portfólio como instrumento da avaliação?" "Como essa avaliação que se diz formativa ... ela é formativa mesmo com o uso do portfólio? Como vocês veem a avaliação?".

Diante dos questionamentos, os alunos mostraram diferentes níveis de entendimentos e compreensões sobre o que é uma avaliação formativa no seu sentido mais "correto" ou "próprio".

De acordo com as falas a seguir, a avaliação formativa é vista como fragmentada, de algumas formas.

Uma aluna opinou sobre estar relacionada apenas ao modo como o conteúdo é analisado:

Eu acho que é, é uma coisa que a gente está desenvolvendo o portfólio, entendeu? Por exemplo, a gente desenvolveu um portfólio

em Cuidado integral à saúde I, Cuidado integral à saúde II, então daquele conteúdo é uma avaliação formativa. Mas...não sei...não sei explicar.(Bárbara, G2).

Outro aluno não viu a avaliação formativa sendo realizada no curso, por julgá-la fragmentada e pontual:

No momento, a nossa avaliação está sendo fragmentada, está até dividida em eixos. Vai ser formativo quando terminarmos a disciplina, porque aí a gente vai ter todo o conteúdo. Mas eu vejo que por enquanto está sendo bem fragmentada essa avaliação. (Ítalo, G2).

Mas até que eu vejo assim, como os professores nos avaliam de forma fragmentada e pontual nos portfólios, eu acho que a gente tem essa percepção fragmentada e pontual com o portfólio também, o conceito em si. E é uma coisa que acaba nos prejudicando muito. (Ítalo, G2).

Nesse sentido, o aluno pode estar confundindo a estrutura proposta na disciplina em eixos com fragmentação da avaliação, não entendendo que ele vai organizando as aprendizagens, articulando teoria e prática com um foco e o PR vai sendo acompanhado nessa trajetória.

Outra aluna fez menção à avaliação formativa de fato ocorrer quando possibilita o acompanhamento mais contínuo e processual do mesmo professor de uma dada disciplina:

[...] quando eu penso em um professor acompanhar o aluno durante todo o período, durante toda a disciplina, para mim é um pouco mais válido [...] quando era analisado por diversos professores o portfólio, eu não entendia muito bem a avaliação que cada um retornou de uma maneira [...] (Raquel, G2)

Outras alunas referiram ter uma visão mais próxima do entendimento apropriado do que seja uma avaliação formativa, como processo, desde que analisado do primeiro ao último portfólio:

Eu vejo formativa no sentido de a professora pegar o meu primeiro portfólio até o último, pegar até o último e aí ver o certo...eu vejo um formativo nesse aspecto, assim . (Voz não identificada, G2).

Se você não tem acesso ao primeiro portfólio do aluno e, vamos supor, você só tem acesso ao último, como é que você vai avaliar o crescimento dele? Então assim, eu acho que é fragmentado [...] (Martina, G2)

Aqui, valemo-nos da compreensão das alunas acima sobre portfólio como processo ao longo da graduação, no sentido de serem avaliadas as suas progressões, transversalmente por toda a formação; o portfólio não deve ser entendido como um instrumento de captura de um momento do processo formativo, ou seja, de apenas um momento de um longo percurso.

O modo como é aplicado o PR no curso, em disciplinas que direcionarão o aluno para os saberes pedagógicos, da área da educação, e não em outras disciplinas do currículo, pode passar a ideia de ser um instrumento que não permite a captura e a expressão clara do desenvolvimento/progressão do aluno ao longo de um período mais distante, sendo que esse é um ponto crucial no desenvolvimento de um PR. Assim, como está estruturado, e diante das falas dos alunos, o curso poderia aplicar um portfólio que fosse mais acessível aos sujeitos envolvidos (professores inclusive), desde os primeiros momentos do curso (primeiras disciplinas) até nas disciplinas finais (5º ano).

Grilo e Machado (2005) comentam que o desenho de um modelo de portfólio é sempre um ato teórico que reflete o esquema conceitual de quem o desenha, seja ele um professor, a título individual ou uma instituição de formação. Nesse sentido, a instituição formadora, que se utiliza de PR, deve definir claramente o quadro paradigmático que sustenta a decisão, assim como os objetivos e as finalidades, implicando no quadro mais vasto do curso e das finalidades da formação.

Essa relação de utilização do PR pelo curso e os sentidos trazidos pelos alunos e professoras, ao longo deste estudo, pode servir de estratégia para ajustar e adaptar os programas de disciplinas do curso frente às necessidades sentidas pelos

sujeitos, e desse modo, melhorando a formação.

O PR pode ser visto, assim, como um importante elemento desencadeador de mudanças na qualidade do programa de formação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP.

Outra aluna expressou avaliação formativa como a forma do professor dar devolutivas (feedback) sobre seu desempenho:

É formativo no sentido que ela pode falar assim: 'oh ...Bárbara. Oh, você escreveu desse jeito, mas ficou um pouco confuso na sua palavra, não seria interessante, nesse primeiro portfólio, você tentar buscar mais, vamos... busque mais!'. (Bárbara, G2)

Dois alunos explicaram ainda a dualidade de o portfólio estar no modelo por eixos. Assim, apontaram certa fragmentação pelo fato de focar determinado tema para reflexão e ao mesmo tempo terem que aguardar/esperar para refletir mais à frente caso surgisse algo novo, correndo-se o risco de "passar em branco" determinado assunto:

[...] Mas se você vê (...) mais para frente, segura e tenta trazer mais para frente. Então é fragmentado talvez nesse sentido. Porém, por exemplo, a minha vivência nesses eixos, o eixo de metodologia, apesar de eu ter visto outras coisas que eu também julguei interessante, eu acabei não colocando, acabei colocando só metodologia. E eu sei que não vai ser abordado isso, por causa que eu sei todos os eixos que vão ter, talvez não vai aparecer no meu estágio. Então eu acho que é fragmentado nesse sentido. Mas eu acho também que é muito bom essa questão de ficar um pouco mais focado [...]. (Raquel, G2).

Então, como a Raquel tinha falado, a professora falou que se a gente teve uma [...] vivência, no primeiro eixo que foi objetivo e conteúdo, a gente tem uma vivência sobre método, aquilo lá é importante, mas você tem que ficar guardando, depois isso acaba se perdendo. Então ficou meio fragmentado mesmo [...] (Ítalo, G2)

O ciclo pedagógico se propõe a problematizar as situações vivenciadas pelos estudantes nos cenários de prática profissional e, a partir daí, são elencadas questões de aprendizagem. Essas questões, por sua vez, vão fazendo a ponte com a teoria que fundamenta o campo de conhecimento da disciplina, não havendo predeterminação dos conteúdos que serão tratados em cada encontro. Ao longo do processo, as relações teórico-práticas vão possibilitando aprendizagens dos conteúdos (sempre com relações possíveis com a prática social). Todavia, em algumas disciplinas, há um elemento diverso: a introdução de eixos teóricos que vão dar norte para a busca de informações e reflexões sobre o vivido pelos alunos, nos cenários. Essa introdução de eixos teóricos demandaria um olhar mais criterioso acerca de quais justificativas e intenções estão na base dessa proposta, extrapolando o foco deste estudo.

O que pode ser refletido, como conjecturas plausíveis, é que a forma como os alunos vivenciam o ciclo pedagógico proposto, de modo geral, parte da experiência vivida sem quaisquer delimitações. Ao serem introduzidos eixos que dão certo norte para a elaboração das vivências, provavelmente, no sentido de possibilitar alguns aprofundamentos conceituais, os alunos sentirão que estão sendo controlados em seu olhar e que não podem dar vazão a todas as suas impressões oriundas das experiências? Será que tais experiências não estarão, assim, hipervalorizadas em detrimento da aproximação aos conhecimentos de dada área de saber? Não haverá ideia que pode ser questionada que é simetria tão linear entre prática vivida-conhecimento apreendido na forma imediata? Enfim, inúmeras questões que extrapolam o cerne deste estudo, mas que, com certeza, têm por base uma pergunta maior: qual lugar ocupa conhecimento, aluno e professor, no ciclo pedagógico proposto? Que implicações isso tem, quando do acompanhamento dos alunos, via desenvolvimento do PR?

Percebemos dois modos de conceber e entender a avaliação formativa pelos alunos: uma que referem não ser formativa, pontual; e outra, que diz ser processual. Podemos inferir que isso ocorre uma vez que há formas diferentes e variadas de se aplicar o portfólio como instrumento da avaliação formativa nesse curso de licenciatura, provocando uma variedade de sentimentos e julgamentos pela parte deles (que sofrem o processo). Quando critérios e objetivos não são bem definidos sobre o que se quer alcançar, há abertura para várias proposições. A necessidade de uma teoria mais sólida e consistente permeando o PPP do curso

(sem uma hibridização, como ocorre) e nos planos das disciplinas, faria toda a diferença nos entendimentos, pois os conceitos ficariam mais claros e consequentemente as suas construções também.

Um ponto importante emergido nos discursos são os vários olhares e modos de avaliar um mesmo aluno por meio de vários professores. Klenowski (2010, p. 85) apoiada em Gipps (1994)⁴³ discute a *veracidade* como um dos critérios avaliativos do portfólio. A veracidade se refere à "precisão com que uma avaliação mede a habilidade e a realização para a qual tem sido projetada". Na avaliação com portfólios, o que necessita ser considerado é a consistência do enfoque dado à tarefa avaliativa, com padrões. A consistência dos padrões se refere a assegurar que os distintos avaliadores (professores) interpretem os critérios avaliativos da mesma forma. Os critérios de avaliação podem estar abertos a distintas interpretações e por isso é necessário que, com propósitos de confiabilidade, ocorra à moderação. O objetivo da moderação é conseguir certa consistência na avaliação para a melhora da qualidade.

Fernandes (2009) discute essa questão denominando ser importante o fator *transparência*. Os critérios de avaliação, mais uma vez, devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos; assim, os alunos devem ser capazes de perceber, sem problemas, sua situação em face das aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver.

Os vários professores que avaliam os portfólios necessitam discutir mais em relação à compreensão dos critérios e padrões, pois as diferenças de compreensões dos conteúdos, por parte dos professores, impactam na qualidade das devolutivas. Os desníveis de conhecimentos dos professores podem causar problemas de credibilidade nas avaliações dos portfólios.

De acordo com Fernandes (2009) reforça que o diálogo deve existir entre professor e aluno por meio do feedback. O feedback só será formativo se colocar o aluno em seu nível real perante os objetivos da aprendizagem e ao mesmo tempo dar-lhe informação que poderá melhorar o referido estado. O feedback vai além de ser uma simples mensagem; o que se pretende, na verdade, é que a comunicação seja efetivamente percebida de tal forma que eles possam saber o que fazer com tal

_

⁴³ GIPPS, C. **Beyond testing:** towards a theory of education assessment. London: Falmer Press. 1994.

comunicação.

A avaliação para ser formativa deve estar em contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, estar associada a algum tipo de feedback que oriente claramente os alunos a ultrapassar suas eventuais dificuldades, por meio da ativação de seus processos cognitivos e metacognitivos (FERNANDES, 2009).

De acordo com o autor comentado, e quanto à natureza do feedback, há várias formas que ele possa assumir. A concepção mais avançada e bem mais sofisticada de feedback é aquela que está enraizada nas teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem.

Esse tipo de feedback é mais centrado em orientar para os processos, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Assim, torna-se um processo de planejamento que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de alta qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, atitudes ou capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo (FERNANDES, 2009).

Quanto à negociação dos critérios de avaliação nas disciplinas, entre professores e alunos, referem:

É, a gente escolhe nossa nota indiretamente (Martina, G2).

Acho que até por isso que eles colocam aqueles critérios de avaliação [referindo-se à nota no sistema], o que você acha que é importante, o que você acha que não é (Verônica, G2).

Eu acho que é uma maneira deles escutarem a gente [...] você está ajudando também na sua avaliação (Martina, G2).

Pelo menos na disciplina de educação isso é muito bem definido. Inclusive, com a nossa participação.[referindo-se à negociação conjunta dos critérios de avaliação] (Geysa, G2).

Quando as alunas referem que veem a avaliação formativa como algo positivo, por meio do feedback, vão ao encontro do que a teoria nos confirma:

Ah, se ela não for de uma forma excludente, ela é bem vinda. E a

gente não vê ela de uma forma excludente, pelo menos no portfólio, porque os professores sempre estão dando retorno de como você melhorar, tal, então ela sempre está...essa avaliação é positiva[...] tentando melhorar para atingir aquele objetivo que é esperado no final da disciplina. (Voz não identificada, G2).

[...] eu avalio como importante para nossa formação. Importante para o professor conseguir avaliar individualmente, porque, grupos assim, como eles não estão aqui com a gente todos os dias, o portfólio é uma forma deles conseguirem avaliar o nosso desempenho [...].(Danúbia, G2)

Quando tomamos o PPP do curso (USP, 2015), o portfólio está enquadrado como uma das "estratégias" de ensino utilizadas com uma definição a respeito dele, usando referencial de Sá-Chaves (2007); e também, associado a ele, encontramos o ciclo pedagógico. O ciclo está estruturado no princípio "ação-reflexão-ação" (p. 39).

Entendemos que o ciclo potencializa as experiências pessoais vividas na prática articulados ao desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo uma estratégia que colabora para a construção do conhecimento, de forma autônoma, responsável e significativa, é elaborada por momentos pré-programados de aprendizagem, em pequenos grupos de alunos, para a realização das reflexões na, sobre e para a prática. (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

As etapas do ciclo são: 1) Imersão na realidade; 2) Síntese provisória; 3) Busca de informações/conhecimentos; 4) Nova síntese e 5) Avaliação.

Daremos destaque à última etapa do ciclo, não sendo menos importantes as demais, pois se articulam sustentando a construção de uma reflexão acerca dos valores, conhecimentos e habilidades já adquiridos pelos alunos, enquanto capacidades prévias e a necessária construção de novas perspectivas e capacidades que favoreçam a compreensão dos significados, das aprendizagens em função da sua experimentação em contexto real.

Na etapa de Avaliação do ciclo, segundo Silva e Sá-Chaves (2008, p. 727):

a avaliação formativa, de forma sistematizada. É um momento de avaliação do processo de aprendizagem, no qual o estudante realiza a auto-avaliação, a avaliação dos pares e do professor. Neste momento, e da mesma forma, o professor realiza a auto-avaliação e avaliação dos estudantes. Esta avaliação formativa, de caráter qualitativo, realizada no processo de forma contínua e interativa, permite a ambos a tomada de consciência e o diagnóstico da situação de aprendizagem, levando à re-orientação do processo de construção do conhecimento de cada um dos envolvidos.

Então, ao posicionarem sobre como se sentem ao ter seu portfólio avaliado, alguns alunos dão indícios de que a auto avaliação está presente ou que ainda não conseguem vivenciá-la plenamente:

[...] Então eu vejo o portfólio que nesses anos, desde o primeiro ano até hoje foi um desenvolvimento para mim muito bom [...] (Eduarda, G2).

[...] eu concordo com essa questão que não pode ser um instrumento exclusivo, porque do meu ponto de vista eu também tenho uma certa capacidade de manipular o portfólio. Por exemplo, eu sei o que os professores querem [...], eu sei o que precisa ter. Então, às vezes, assim, eu posso realmente: 'ah, eu não estou a fim de refletir tanto', então eu faço uma reflexão entre aspas do que é aquilo que está se pedindo. Mas será que realmente foi uma reflexão que gerou? Ou é só uma demanda do que eles estão querendo? [...] (Raquel, G2).

[...] eu acho que além de uma estratégia de aprendizado [...] uma possibilidade de ser utilizado pelo professor [...] acompanhar a evolução do aluno[...]a gente começa a pensar sobre aquilo, mas parar um pouco, refletir, problematizar aquilo é uma dificuldade também, é um desafio, sempre vai ser um desafio isso pra gente[...] (Geysa, G2).

Para Villas Boas (2012), a auto avaliação é um dos princípios mais difíceis de ser alcançados. É importante que os alunos entendam o porquê e para que fazer isso e que ela auxilia a reorganizar o trabalho pedagógico. Para a autora, p. 162: "A capacidade de auto avaliação é necessária para a formação de cidadãos capazes de inserção social crítica".

Ao observarmos a forma como a aluna Raquel descreve a manipulação

do PR, é consternante, pois nos indica que está dispendendo tempo de seus estudos para uma avaliação preocupada puramente com a nota, e estando ciente de que não se permitiu criar um tempo voltado à reflexão. Isso pode ser visto como uma resistência à forma aplicada de ensino aprendizagem, momento esse que o professor deve atentar para que, no feedback, possa captar esse tipo de atitude da aluna e trabalhar essa questão com ela. Esse relato banaliza o processo formativo e o coloca na contramão do que se é esperado para um aluno inserido nesse tipo de proposta.

Não vemos menção ou maiores detalhes que ressaltassem mais sobre o portfólio no PPP apesar de ser um instrumento muito usado na graduação e ser através dele feita uma parte da avaliação.

Nas análises das entrevistas dos alunos, observamos subjacente às falas, a necessidade contínua de se entender melhor o que é o portfólio, entendê-lo a fundo; os discursos apesar de responderem às questões colocadas, nos levaram a perceber na sua forma velada/oculta a necessidade de maiores esclarecimentos, de maiores espaços de conversa/diálogo em sala de aula sobre a sua utilização, de maiores aprofundamentos teóricos. Aquém do comprometimento e da responsabilidade que esse instrumento requer, ficou frágil a sua concepção teórica nas entrelinhas dos discursos.

É verdadeiro que os caminhos se cruzam entre a avaliação formativa e o portfólio reflexivo, pois no sentido usado nesse curso de enfermagem, o portfólio pode proporcionar a avaliação de fato formativa. Alguns entraves, olhares diversos e tensões podem prejudicar essa proposta avaliativa. Para isso, são necessárias intervenções dos professores em curto prazo, para que se reconstruam caminhos em favor da aprendizagem em perspectiva crítica.

Há modos diversos de compreender e fazer, em contexto adverso à manutenção de práticas que requerem trabalho coletivo, diálogo e estudo permanente (envolvendo professores e alunos), assim, não bastam entender como erros ou acertos, mas processos que foram possíveis serem construídos nas condições concretas e na diversidade, inclusive, de posições políticas e epistemológicas; processos esses que vão gerando insatisfações em alguns alunos.

De acordo com Villas Boas (2011), a avaliação formativa recai sobre duas ações: a primeira é a percepção dos alunos sobre a lacuna entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a ele; a segunda é o

que eles fazem para eliminar a lacuna e atingir o objetivo.

Em relação a isso, o aluno deve estar desenvolvendo a auto avaliação ou o professor ajudá-lo a perceber a lacuna e interpretá-la. Assim, as várias maneiras, métodos, disciplina, contextos de trabalho e até a colaboração entre pares são importantes para impulsionar positivamente o aluno a atingir esse objetivo. Os professores como mediadores podem ter dois papéis nesse momento: ou deixar que o aluno por si mesmo se responsabilize por planejar e desenvolver ações necessárias para sair da lacuna (através de sua auto avaliação e da avaliação entre pares – colegas) ou tomar para si a responsabilidade de direcionar as atividades que promovam as aprendizagens.

Villas Boas (2011) ainda refere que esses dois caminhos podem ser combinados.

Segundo Luckesi (2011a) toda avaliação, para ser praticada, deve ter como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve. A teoria vai dar forma e guiar as práticas pedagógicas. Sem ela, os instrumentos e a interpretação resultante deles serão assumido como absolutos, algo que, de fato, eles não são. Pode ocorrer o que ele chama de "senso comum pedagógico" dominante. Duas ações são necessárias para que isso não ocorra: diagnosticar e intervir nos momentos oportunos tendo em vista a melhoria dos resultados.

Sob esse prisma da teoria conduzindo a avaliação, Fernandes (2009) demonstra como isso ocorre no ato de avaliar. Na perspectiva da teoria anglosaxônica de avaliação formativa, esse autor descreve uma série de influências importantes e que podem iluminar as razões por determinadas atitudes. Essa teoria está em uma perspectiva mais pragmática, mais diretamente relacionada com o currículo e com as tarefas que os alunos têm de desenvolver, com o apoio e a orientação do professor. O feedback tem um conceito central na visão anglosaxônica, pois é através dele que os professores se comunicam com os alunos dando direcionamentos para a melhoria de suas aprendizagens. Nesse sentido, o professor parece ter um maior protagonismo, por favorecer que os alunos estejam mais dependentes de suas ações e pensamentos. Um exemplo é a auto avaliação dos alunos que parece estar mais associada às orientações e apoios dos professores durante o processo de ensino aprendizagem. Há também uma tendência em focar nas tarefas que expressem as exigências do currículo. Parece haver associada a essa perspectiva, maior preocupação com a definição de critérios

e padrões que não podem deixar de ser considerados na avaliação formativa.

Em suma, trata-se de uma visão mais pragmática da avaliação formativa com influências das teorias socioculturais, com preocupação entre os processos comunicacionais entre alunos-professores e entre os alunos. Assim, há uma maior proximidade com as realidades vividas.

Vemos o curso de licenciatura e bacharelado da EERP/USP com maior aproximação a essa perspectiva, pois, a outra perspectiva de avaliação formativa (francófona) funciona com o mínimo de interferência do professor e a auto avaliação é demasiadamente enfatizada para que os alunos, por eles mesmos, façam as suas regulações de aprendizagem. Sob o ponto de vista dos teóricos, é uma perspectiva idealista e que segundo Perrenoud (1998a)⁴⁴ está em certo impasse teórico e metodológico, devido dificuldades na sua concretização.

Sobre essa temática da avaliação, ainda, verificamos a ocorrência de dois tipos de avaliações permeando a prática pedagógica e avaliativa nesse curso: a somativa e a formativa.

Mas como isso ocorre? E por quê?

Acima, descrevemos algumas compreensões de alunos frente à forma como são avaliados e a maneira como os conteúdos são colocados para que façam reflexões e construam os conhecimentos. Vimos ser às vezes, em suas concepções, a avaliação de forma fragmentada, estanque, como se as partes do ciclo pedagógico fossem módulos que não se relacionassem. Estão tão presos ao vivido neles mesmos que, ao serem convidados, a aprofundar a leitura e o entendimento conceitual, por meio de eixos, têm dificuldades, pois, faltam bases teóricas que apenas a vivência ou a leitura, sem um foco mais marcante do ponto de vista da visão de mundo que engendra as ideias discutidas, não configuram com consistência.

Assim, a nosso ver, a avaliação formativa fica atrelada à somativa devido critérios que a universidade utiliza, de relevância social e talvez política, mas menos pedagógica.

Quando os alunos comentam que os critérios de avaliação são discutidos com eles em sala de aula, juntamente com os professores, vemos um esforço da

⁴⁴ PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. **Assessment in education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 85-102, 1998.

parte dos professores para que eles desenvolvam a auto avaliação, a consciência de quais parâmetros estão utilizando para atribuir maior ou menor nota/menção. A literatura traz (FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 2001⁴⁵; HARLEN; JAMES, 1998⁴⁶) sobre essa problemática e é destacado que quando se utilizam dois tipos de avaliações concomitantes, no caso a somativa e a formativa, há que se ter muito cuidado na questão criterial, pois os critérios de cada uma são diferentes. Como descreve Fernandes (2009, p. 72): "a avaliação formativa tem de ser mesmo formativa e não um seu qualquer substituto de natureza somativa".

Isso significa que ao optar pela avaliação formativa, como processo e que esse não seja adulterado, é necessário que a avaliação seja planejada, integrada e vivida para que os alunos aprendam. O feedback, como um fator importante, promove a ativação de processos cognitivos, permitindo que os alunos deem "saltos qualitativos".

Acerca dos critérios envolvidos, Fernandes (2009) apoiado em Harlen e James (1998) afirma que a avaliação formativa é *criterial* por permitir as análises das aprendizagens à luz de critérios previamente definidos e é também *ipsativa* por referir-se ao próprio aluno, o comparando consigo mesmo, tendo em vista aspectos como o esforço, o contexto em que seu trabalho se desenvolve e seus progressos. Por outro lado, a avaliação somativa também partilha de natureza criterial; mas refere-se à norma, ou seja, é normativa, comparando as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma nota ou média, por exemplo) ou às aprendizagens de um grupo.

O que os autores nos trazem é que tanto a formativa quanto a somativa estão fortemente relacionadas, devido a questão criterial, mas o olhar deve ser de ponderação, pois os critérios são diferentes.

Em um PPP cuja valorização da formação do enfermeiro e professor é focada em uma pedagogia "crítica e reflexiva", dever-se-ia prevalecer a avaliação formativa, por criar melhores condições para o desenvolvimento de uma avaliação mais justa, menos classificatória e com mais potencial emancipatório. Provavelmente, a intenção de fazê-la nas disciplinas que usam o PR seja

⁴⁵ PERRENOUD, P. Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires**? Formation professionnelle suisse**, n. 4, p. 25-28, 2001.

⁴⁶ HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in education: Principles, Policy & Practice**, v. 4, n. 3, p. 365-79, 1998.

predominante, porém, faltam elementos que tragam mais alunos para a compreensão do processo formativo proposto. Elementos esses associados ao diálogo entre todos os envolvidos e ao aporte teórico sólido e compartilhado. Nessa direção, a obrigatoriedade de ficar notas no momento somativo do processo avaliativo, pode, inclusive, encontrar formas que minimizem o apego às normas e às comparações, sobressaindo o acompanhamento individualizado como forma de apoio às aprendizagens consideradas relevantes na proposta de formação.

4.1.5 O portfólio reflexivo na vivência de professores da licenciatura em enfermagem: sentimentos despertados e conhecimentos ampliados na abertura para o "novo"

Nesta categoria temática, daremos discussão a alguns pontos trazidos pelas professoras em suas falas, relacionados à trajetória que as mesmas percorreram para conhecer o portfólio, a sua apropriação e a relação com o ciclo pedagógico contido no currículo do curso e nas disciplinas que desenvolviam.

Ao indagarmos como é o sentido de colocarem em prática o uso do instrumento no cotidiano, algumas iniciaram suas falas contando a experiência primeira do contato com o instrumento. Dentro das maneiras explicitadas, o portfólio foi compreendido positivamente e unanimemente nos relatos. A maioria não o conhecia antes de seu uso e desenvolvimento ao entrarem na EERP/USP. Apenas uma professora referiu conhecê-lo em curso de ativação de mudanças da graduação, anterior à sua entrada na EERP/USP.

Outra professora fez explicação de que havia participado de toda a construção do instrumento em processo anterior ao início da disciplina, mas que só foi vivenciá-lo realmente em sala de aula. Assim, isso é expresso por ela:

[...] eu conhecia teoricamente, mas eu nunca tinha tido uma experiência concreta com ele e foi uma surpresa muito agradável e boa no sentido do instrumento [...]. E aquilo acabou me mostrando um instrumento muito interessante e fantástico no sentido da explicitação do processo de aprendizagem dos alunos que foi muito interessante para mim [...]. De repente, ao ler o portfólio e acompanhar, a gente tem outra dimensão de qual o alcance que

aquilo tem para o aluno. Eu fiquei assim maravilhada. Foi uma das coisas que mais me encantou. Foi quando eu comecei a participar aqui. E desde então aquilo para mim passou a ser muito significativo [...] (Neusa).

Outra acrescentou: "[...] Eu também não tenho dúvida de que é um excelente instrumento. De que os alunos acabam se beneficiando muito disso [...]" e depois reafirmou: "[...] a gente acredita que é um instrumento muito valioso no aprendizado" (Adélia).

Em seguida, Juliana iniciou sua fala contando como foi sua experiência ao entrar na EERP/USP:

[...] peguei todas as disciplinas caminhando. Eu não conhecia a palavra 'portfólio'. Então, no primeiro momento que eu vi o portfólio eu entendi naquele momento, como um trabalho acadêmico. Na primeira leitura que eu fiz no portfólio junto com o grupo da professora [...] foi 'Opa, não é só isso. Eu acho que vou precisar estudar, vou precisar ler' [...] Acho que considerando a proposta do curso e das disciplinas que eu atuo que é o ciclo pedagógico, para mim o portfólio é um dos elementos mais importantes que eu tenho para conseguir avaliar o processo do ciclo como um todo [...] eu sempre falo que do portfólio eu não abro mão porque hoje eu não me vejo mais conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem do aluno sem a figura do portfólio. Acho que dentro da proposta que a gente tem, é um elemento extremamente importante [...] para ter uma certa garantia de que eles realmente estão conseguindo se construir e aprender. Para mim é muito valioso.

Da mesma forma, contando sua trajetória de experiência, Vanda fez um relato:

[...] Antes de eu entrar aqui eu tive uma experiência de usar o portfólio – foi a primeira vez – com uma aluna do curso de ativação de mudanças aí do ensino de graduação. Naquele momento é que eu conheci melhor a estrutura de um portfólio, li algumas coisas a respeito. Acho que foi uma experiência interessante e depois de

forma mais sistematizada foi quando eu entrei aqui na escola [...] acho que foi importante esse movimento e foi também um movimento que eu mesma me (apropriava) do uso, do acompanhamento do aluno por esse instrumento [...] Acho que com o passar do tempo é que a gente vai tomando mais pé a respeito de quais são as suas potencialidades, os diversos planos que podem ser explorados voltado ao trabalho de formação do estudante [...].

O portfólio era um instrumento desconhecido ou pouco vivenciado para a maioria das professoras. Sua apropriação foi ocorrendo em contexto de prática e tendo como referência básica o local de trabalho das próprias professoras (EERP/USP). Houve um movimento das docentes para mudança de perspectiva, de ajustarem-se ao novo, de deixar de centrar o olhar no processo avaliativo de produto final, para valorizar o processo participativo, reflexivo e crítico, como parte da elaboração do portfólio.

O ciclo pedagógico é citado como importante também nesse processo e quando uma professora refere que o "próprio ciclo pedagógico se desenvolve melhor quando se está acompanhando de perto" e que o instrumento (portfólio), aliado ao ciclo "proporciona muito mais segurança para pensar sobre o aprendizado do aluno", vemos uma inclinação para operacionalizar as dimensões de desenvolvimento do ciclo, sejam elas cognitivas, metacognitivas (olhar para si), de metarreflexão (transformação profissional) e metapráxicas (transformação do contexto de trabalho). Isso está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de competências que os alunos devem ser capazes de vivenciar, para o exercício da profissão enfermagem, com o auxílio desse olhar do professor.

Da mesma maneira que faz o olhar para o desenvolvimento do aluno, por meio do ciclo, faz também uma imersão para o próprio trabalho pedagógico: "[...] E o portfólio também nos ajuda a olhar para os próprios passos do ciclo pedagógico que aí eu acho que é mais um momento do nosso trabalho também" (Elvira).

Alarcão (2011) aponta sobre a reflexão que os professores devem fazer sobre o seu trabalho continuamente, num movimento de auto formação e identificação profissional. No desafio de ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, a reflexividade e também a criticidade, o professor deve fazer isso em conformação com o diálogo, com o confronto das ideias e das práticas, com a

capacidade de ouvir o outro e também ser capaz de ouvir a si próprio e de se autocriticar.

A experiência com o portfólio pode ser positiva, mas requer aprofundamento sobre seus conceitos, estrutura, finalidades, tempo, dedicação e compreensão. Assim, ao perguntar para as professoras como elas contariam a um novo professor que estivesse chegando à Escola de Enfermagem sobre sua experiência com o portfólio e como elas fariam isso, emergiram vários pontos relacionados à compreensão do instrumento: sentimentos pessoais, sentimentos em relação aos alunos, ao grupo de professores, ao desenvolvimento da própria profissão e em relação à dinâmica da estrutura curricular atual.

Algumas falas dão exemplos desses sentimentos:

A minha experiência com o portfólio [...] não foi sofrida, mas foi de aprofundamento, de desafio [...]. Mas o desafio se tornou em algo muito prazeroso.[...] Mas é muito prazeroso ver o aluno se desenvolvendo e ao mesmo tempo é muito frustrante quando ele não se desenvolve [...] tem sido de prazer, mas também de muita dedicação e de muito tempo e muito movimento [...] o portfólio também desenvolve o meu desenvolvimento profissional [...] eu contribuo para a aprendizagem do aluno, mas ele também contribui com a minha formação. (Juliana).

Nesse sentido, a professora explicita alguns sentimentos importantes da sua vivência com o portfólio, pois ao reconhecer o diálogo existente na construção do conhecimento, entre ela e o aluno, projeta-se também sobre o outro nessa relação de construção, tendo que se apropriar continuamente e profundamente do conteúdo teórico para a condução do processo. Assim, na sua visão, isso melhora a sua formação. Ao mesmo tempo, compreendemos que tem que cuidar para não haver certa igualdade de conhecimentos com relação aos alunos, pois deve manter uma postura de avaliadora e para tal, deve ter uma apropriação maior dos conhecimentos teóricos. Não no sentido da opressão, do autoritarismo, mas no sentido de poder realmente auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Eu acho que eu colocaria [para o colega] que a minha experiência foi uma experiência muito positiva e uma boa experiência dentro daquilo que eu acredito enquanto processo de ensino e de aprendizagem e dentro de uma educação crítica. Porém, eu também alertaria que só vai dar mais certo se ele acreditar nesse processo [...] E nós estamos no processo de formação ainda também e ele vai ter que se apropriar também. (Adélia).

Nesse caso, a professora faz referência a apropriar-se do processo e acreditar que a sua utilização só dará certo se o "novo professor" acreditar nesse processo, nessa forma de avaliação e de utilização do instrumento. Cabe a ele acreditar que a mudança de paradigma é necessária para desenvolver novos olhares a respeito das competências que os alunos devem adquirir. O professor deve estar aberto às mudanças, aos desafios e não deve ficar preso a uma só teoria; deve ser conhecedor de várias e assim poder analisá-las e buscar o que for melhor para si e para os alunos. No caso em questão, a utilização de metodologias ativas, uso de portfólio e de avaliação formativa são formatos novos na atuação profissional do professor, por meio do qual alunos e professores são colocados a refletirem sobre suas aprendizagens, em uma dinâmica de processos compartilhados. Para o professor, além de ter a responsabilidade de conhecer bem melhor essa outra concepção de trabalho, permitirá também trocas de experiências com colegas professores, ser avaliado pelos alunos, se auto avaliar, avaliar seu trabalho pontualmente (em determinada época do ciclo ou da disciplina) e longitudinalmente (ao longo das disciplinas que ministra e ao longo de sua vida profissional e pessoal). Assim, favorece uma construção docente multidimensional e interdisciplinar.

[...] eu diria a ele [esse colega novo] que se abrisse para experimentar. Para viver por ele próprio as potencialidades tentando ver se ele dá conta de abrir mão do seu tradicional já conhecido [...] mas vai precisar dele... reconhecer concretamente e isso se tornar significativo verdadeiramente para ele e eu não vejo outro caminho que não seja esse da própria experimentação que passa por dentro dele [...] (Vanda).

Este relato traz ainda à questão da profissionalidade docente, que segundo Contreras (2012, p. 82) se refere "às qualidades da prática profissional dos

professores em função do que requer o trabalho educativo". Assim, expressa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. Dessa forma, pode-se gerar uma tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e o que seria uma aspiração educativa em ambos os aspectos.

Assim, as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor e a prática docente real reflete também a dialética como um jogo de imposições e influências mútuas. Então tomam parte juntas, dimensões individuais e dimensões externas (históricas, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas).

Vieira e Sordi (2012) nos remetem a pensar sobre a discussão da conduta dos professores em tempos de mudanças no âmbito da educação, em tempos de enfrentamento dos desafios da contemporaneidade. Mudanças essas em relação às práticas pedagógicas, à avaliação, à organização interna da "escola", e também sobre as reformas educacionais.

Nesse sentido, os professores inseridos em condições de trabalho diferenciado e novos contextos profissionais, terão que assumir novas posturas frente a sentimentos, desafios emocionais e intelectuais totalmente diversos daqueles em que foram formados.

Recorrendo à Saviani (2011, p.68) sobre o saber em processo significa:

afirmar que o saber é produzido socialmente [...] isso significa que ele está sendo produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais.[...] É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se..

Vieira e Sordi (2012) afirmam ainda que, no processo de avaliação, não é só o construir da aprendizagem pela parte do aluno que se revela. É um construir e um reconstruir-se também da forma do professor à medida que este também se educa ao longo do processo, com outras indagações, com novas perguntas referentes ao seu trabalho e à aprendizagem do aluno.

Para que o aluno seja um futuro profissional reflexivo e crítico, deve passar por uma aprendizagem intencional, que seja ativa e inteligível (LUCKESI, 2011b). A força motriz da aprendizagem é o conflito com o estágio de

desenvolvimento em que o aluno se encontra, sendo um conflito suficientemente dosado de maneira que seja estimulante para o avanço.

Em uma visão mais completa do portfolio, é trazido um olhar sobre a internalização do instrumento pelo aluno e a maneira como isso reflete na sua relação com o curso de enfermagem:

[...] o modo como o estudante toma o próprio curso. Como ele toma a própria formação e aí isso o coloca diante do portfólio em uma posição diferente. Então, a implicação dele com a própria formação faz com que ele compreenda e vivencie, no próprio portfólio, a potencialidade que o portfólio tem para a formação e não só para a disciplina, mas eu acho que isso tem muito mais a ver com essa maturidade do estudante com relação ao que ele vem fazendo no curso [...] (Vanda).

Nota-se a relação profunda que o portfólio pode proporcionar ao aluno imbricado nas aprendizagens que tem que percorrer no curso. Os alunos podem estabelecer relações de auto formação.

Grilo e Machado (2005) apontam para esse patamar como uma progressiva tomada de consciência de si.

Ghedin (2012, p. 164) exprime bem esse momento:

[...] conhecer é tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências. É na superação dos próprios limites que o conhecimento adquirido e produzido fomenta-se de sentido em nós. Nisto, somos tocados e tocamos as coisas que custam um exercício permanente de busca.

As professoras trouxeram aspectos desfavoráveis ao uso do portfólio e, consequentemente, alguns problemas na sua utilização, pontuadas como "falta de experiência no início", "visão particular de cada um", "dificuldade em ajudar o aluno", "a aula sempre vai ser um problema", "instrumento de punição" e "cultura do medo".

Assumiram posições em relação a certas dificuldades: não conseguirem cumprir o prazo para a entrega dos portfólios; falta de tempo institucionalizado para pensar uma "diretriz" formativa; cotidiano universitário com muitas demandas, prejudicando o acompanhamento dos portfólios e do ciclo como um todo.

O processo de ensino aprendizagem e mais especificamente, o avaliativo,

é marcado por momentos favoráveis e desfavoráveis. O professor e o aluno ao vivenciá-lo como processo que não está acabado, têm diferentes objetivos a alcançar e a depender dos seus pontos de vista. Para o aluno, por exemplo, sair de um nível comum de conhecimento e tentar, por meio da narrativa reflexiva, pensar, problematizar situações, relacionar com a teoria, construir algo novo, é algo que vai se tecendo no caminhar da construção do portfólio e do ciclo pedagógico. Em alguns momentos terá a ajuda do avaliador/professor. Nessa dinâmica, pontos de vista poderão ser diferentes, concepções também. Sabemos que essa nova forma de estudar, de vivenciar a aprendizagem é um caminho individual (porque é de autoria própria), gerando tensões, mas também envolvendo o professor como mediador.

Então, essa mudança de postura para avaliar, não mais centrada na mensuração do conhecimento, pois esse não é tido como palpável e, ao mesmo tempo, inserida na lógica cruel da avaliação tradicional existente na universidade, traz tensões para o professor. Esse profissional foi habituado a trabalhar sob a lógica da avaliação somativa, tradicional, com notas e cumprimento de burocracias existentes.

Corroborando com Ambrósio (2013), os professores, em sua maioria, vivenciam suas práticas pedagógicas por meio do debatido e pouco alterado conhecimento impositivo, que incita a pedagogia do medo e da repetição, podendo banalizar a dor e o sofrimento dos alunos no processo de aprendizagem, perpetuando o que Barros et al. (2003) e Ferreira et al. (2009) explicam como relação pedagógica ansiogênica, ou seja, a prática pedagógica que produz ansiedade nos alunos como próprio reflexo da própria natureza da atividade docente, que é, por si só, uma atividade causadora de ansiedade. Diversos motivos a explica: pressão por produtividade, excesso de trabalho, baixos salários, excessivos números de estudantes/professores, pressão social, políticas públicas inadequadas ao suporte educacional.

Assim, com uma nova versão e possibilidade de avaliação, gera-se insegurança nos professores inicialmente, por não dominarem totalmente os meios utilizados. Quando não vivenciamos uma estratégia ou nova metodologia, quando não passamos por ela, temos dificuldades de visualizá-la com pertencimento.

Dessa forma, emergiram falas que expuseram tais dificuldades, principalmente no início dos trabalhos com essa nova modalidade avaliativa:

[...] quando nós iniciamos a avaliação formativa com o portfólio nós tínhamos muitas dúvidas, não tínhamos experiência nenhuma em relação ao uso do portfólio, fizemos oficina, tivemos algumas pessoas que nos ajudaram nesse processo e que já desenvolviam em outras universidades, mas sempre foi um grande questionamento nosso. Eu acho que principalmente em como orientar os alunos e como eu professora faria essa avaliação [...] (Elvira).

[...] a gente ainda tem uma fragilidade no sentido da condução da utilização. Na condução, por exemplo, da devolutiva, da correção [...] então eu acho que nós temos uma aproximação muito grande nessa questão do objetivo do uso, do tipo de portfólio [...] essa questão da reflexão e da criticidade do processo a partir da experiência vivida que esse é o mote que a gente luta para manter. E aí que eu acho que a gente trás e tem a dificuldade. Tanto do aluno quanto nossa mesmo no sentido de acompanhar isso de uma forma como nós gostaríamos, de dar as devolutivas na forma como gostaríamos [...] (Adélia).

[...] O ideal seria semanalmente o prazo que teve a gente conseguir ler e em um próximo encontro já estar incorporado nisso que foi discutido, mas não sei se isso vai ser possível. (Neusa).

[...] Muitas vezes eu faço devolutivas atrasadas [...] eu acho que tem onerado um pouco o processo e às vezes até feito com que eu perca a minha credibilidade diante dos alunos enquanto professora daquele processo [...] (Juliana).

Ao mencionarem que o modelo de portfólio adotado nas disciplinas de educação é o reflexivo, trazem a problemática da dificuldade de se desenvolver o lado reflexivo e crítico, proposta essa incluída no PPP do curso. Ao emergirem as dificuldades na condução das devolutivas, deixam revelar que é um problema de planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, atrelado a outros fatores envolvidos como as demandas da universidade em relação à pós-graduação, à pesquisa, entre outras atividades.

O desenvolvimento da prática pedagógica, com vistas à mudança,

advinda da proposta da avaliação formativa, requer tempo e apoio da instituição para que os professores possam refletir sobre o processo e vivenciá-lo, contribuindo com os ajustes que se fizerem necessários para a promoção da efetiva aprendizagem (LELLO, 2011).

Sobre a devolutiva (feedback) inserida em processo de avaliação a que denomina de mediadora, Hoffmann (2011) toma como ponto importante a que o professor deve estabelecer sobre a valoração objetiva e subjetiva, ou seja, o olhar objetivo que não deixa de ser subjetivo. Para ela, é subjetivo para quem vê e para quem está sendo observado. Assim, o professor deve ter a sensibilidade para interpretar elementos que o permitirão orientar o aluno ou desafiá-lo a prosseguir. Ressalta que o professor deve estar atento aos seus diversos "olhares": olhar de dúvida sobre seu próprio olhar (consciente da subjetividade a ele inerente), das interpretações equivocadas de reações episódicas, da valorização de aspectos que podem não ser tão relevantes e da influência dos olhares dos outros. É importante, duvidar sempre da primeira impressão (princípios da provisoriedade complementaridade), para deixar-se estender no tempo e alcançar o próprio aluno, dialogando com ele, às vezes o observando silenciosamente e à distância e também sua relação com os outros.

[...] às vezes não é a questão do portfólio, é a questão da estrutura curricular. Como nós temos uma estrutura curricular muito pesada, esse instrumento que exige tempo, parada para reflexão, remeter às experiências anteriores. Os alunos precisam parar para fazer. Eles acabam tomando o portfólio como algo muito trabalhoso [...] Por outro lado, nosso trabalho também tem essa influência [...] (Adélia).

Assim, segundo Lello (2011) e Hoffmann (2011) há que se ter um apoio para os professores em termos de instituição para uma contínua reavaliação das formas de trabalho e das concepções pedagógicas, para identificação das dificuldades, procurando alternativas, experimentando-as e analisando os resultados. Hoffmann (2011) ainda destaca que esse espaço necessário é tão importante para que as relações estabelecidas entre professores e alunos sejam efetivamente de respeito e solidariedade.

Outro aspecto trazido pelas professoras é sobre a compreensão

desvirtuada do portfólio para alguns alunos, compreendendo o instrumento e a avaliação como processo doloroso, cumpridor de tarefas, punitivo e repressor:

[...] Agora, por outro lado, eu tenho percebido que para muitos alunos tem sido um processo muito doloroso e muito mal compreendido por parte dos alunos que têm visto o portfólio como um cumprimento de tarefas porque a disciplina o exige; e não como um instrumento de construção da própria aprendizagem deles, e não como um instrumento de avaliação do professor. Mas como um instrumento de construção da aprendizagem. [...] Eu tenho sentido que eles tem feito muito mais na perspectiva [...] 'Vamos fazer porque os professores querem e porque é um instrumento da disciplina e se eu não fizer eu estarei reprovado' do que dentro da lógica de que 'Não, é interessante que eu faça para que perceba o que eu aprendi, o que eu construí ou que que eu ainda preciso construir', e acho que para o grupo, para muitos alunos, isso é muito complicado de entender [...] (Juliana).

[...] o estudante tem que trabalhar aspectos...quebrar um pouco um certo paradigma de 'O que eu tenho que pôr no portfólio?' ou 'O portfólio é do professor. Estou fazendo o portfólio da disciplina para o professor X, então portanto o que é esperado que tenha aqui? [...] Às vezes passa o ano e não conseguimos quebrar este modo instituído, essa lógica tão implantada no aluno [...] (Vanda).

Esses relatos nos fazem pensar sobre o desafio enorme que professores enfrentam ao optar pelo uso do PR.

Quebrar paradigmas aprendidos e cristalizados dos alunos e também dos próprios professores é tarefa árdua e exige muita vontade de mudar, responsabilidades e compromissos com uma educação realmente envolvida nas questões sociais mais amplas, especificamente nas que as profissões de enfermeiro e professor estão; torna-se mais difícil em virtude, muitas vezes, do desconhecimento do processo, da responsabilidade em promover aprendizagens a partir da compreensão de percursos individuais.

Quando uma professora expõe sobre a concepção que alunos têm sobre

educação, trazida da escolaridade anterior: "[...] Você vê assim e é muito clara a concepção de educação tradicional conteudista. Hard, mas hard e hard [...]" e assinala ainda que luta para incentivar muitas vezes a quebra da "cultura do medo" que existe entre os alunos, e que o portfólio não é um "instrumento de punição" (Adélia). Ela questiona também em que momento e de que forma o grupo de professoras estarão trabalhando nisso, e, inclusive com eles.

Em determinado momento, após exposições que traziam relatos sobre a não uniformidade estrutural do portfólio, na forma como é apresentado ao aluno de primeiro ano e ao aluno de quinto ano, conformando um modelo, a princípio, não muito reflexivo, ou seja, apenas uma apresentação mais informal do instrumento, sem muitos aprofundamentos, como uma instrumentalização para o seu uso, pela qual o aluno vai tomando corpo e se acostumando/apropriando da ideia de construir seu relato, sua narrativa dentro de um contexto da prática; questionamos, então, a possível falta de um aprofundamento teórico sobre o portfólio, na intenção de equalizar o entendimento dos alunos a respeito dele e também como um norteador da prática docente.

Algumas falas explicitam esse entendimento:

[...] essa dificuldade inicial que nós tivemos a maior parte de nós professores também – acho- ainda têm porque a visão que temos de portfólio às vezes não é a mesma. Ela acaba sendo bastante particular [...] (Elvira).

[...] senti uma certa diferença com relação ao trabalho com portfólio porque me dei conta que eram os alunos que não tinham contato com o portfólio.[...] o aluno do primeiro ano tem essa diferença. Você tem que trabalhar com o portfólio mas você tem que apresentar o portfólio e você tem que inseri-lo nessa proposta em que inclui portfólio [...] E nesse primeiro ano, a gente tem esse movimento de ajudar o estudante [...] (Vanda).

[...] na medida em que a gente também não consegue trabalhar no grupo de alunos, que concepção de educação...'Por que nós escolhemos esse método? Por que nós escolhemos esses eixos teórico-metodológicos [...] para as nossas disciplinas, para o curso?

Por que essa escola fez a escolha por isso e não por aquilo', e se o aluno não consegue entender isso, ele não consegue incorporar o portfólio dessa forma que você está colocando [...] essa construção talvez a gente vá percebendo um pouco mais ao longo dos cinco anos [...] se o aluno carrega [...] uma concepção de educação ainda muito diversa daquilo que nós... o portfólio sempre vai ser um problema. A aula sempre vai ser um problema. Em determinados estilos de aula. Então, é onde vem as reivindicações [...] (Adélia).

[...] eu acho que poderia ser mantido um certo direcionamento com relação ao próprio instrumento para que ...assim: ia dando tempo para aqueles que não compreenderam [...] (Vanda).

Então eu acho muito importante a gente ter esse momento do diálogo, de pensar não como uma formatação, mas como uma diretriz, talvez alguma coisa que nos fortalecesse como professor [...] (Elvira).

Foi fundamental o depoimento de uma professora que ao explicar sobre o trabalho com o portfólio no primeiro ano, suas aproximações e finalidades sem muitos aprofundamentos reflexivos, gerarem portfólios mais descritivos e operacionais; e que caberia, mais à frente, no campo das disciplinas da educação explorar mais a fundamentação.

Podemos inferir que há uma fragilidade presente nessa forma de colocar "primitivamente" um instrumento poderoso à frente de uma avaliação tão importante como a formativa, pois os desníveis de entendimentos do PR ao longo dos cinco anos geram dúvidas reais nos alunos, como constatamos em categorias anteriores, ficando propensos a uma rotina de escrita mais descritiva e de relatar fatos. Com a mudança de ano na graduação, o aluno vai tendo contato com disciplinas da educação que o colocam no cenário da prática profissional, principalmente da prática de professor. Desse momento para frente é entendido como algo parecido a certa cisão nos modos de operacionalizar o PR, exigindo-se mais do aluno, gerando entendimentos diversos pela parte deles e, portanto, certo desconforto; pela parte das professoras, a necessidade de um alto empenho ao lidar com o PR, esforçando-se inclusive para manter um status de avaliador. Para o trabalho docente isso pode

significar um grande desafio bastante complexo e ao mesmo tempo uma fragilidade. Como novamente colocamos: "[...] uma diretriz, talvez alguma coisa que nos fortalecesse como professor [...]"(Elvira).

O questionamento que fizemos promoveu certa discussão a respeito do referencial teórico, que fundamenta portfólio e a própria proposta formativa do curso. O entendimento expresso pelas professoras é que há, na realidade, dificuldades pessoais e profissionais dos professores, pela falta de tempo. Realçaram somente a necessidade de uma "diretriz" um pouco mais comum, ou seja:

pensar em uma diretriz pensando nesse processo de formação ao longo dos cinco anos. Eu não sei se é falta de referencial. Eu acho que é falta de tempo, de espaços de conformação pedagógica nossa e de discussão do currículo e das estratégias que a gente usa. [...] Falta um pouco mais de tempo institucionalizado entre nós para pensar em uma diretriz formativa pensando que o portfólio é um instrumento de avaliação formativa [...] (Juliana).

Outra professora reiterou e também sugeriu que tivessem mais espaços para encontrarem novos referenciais, provavelmente no sentido de diretrizes mais novas, com mais atualidade:

[...] na medida em que a gente talvez criasse esse espaço pode ser que a gente encontre novos referenciais. Referenciais mais... eu não diria adequados, mas algo mais novo, daquilo que a gente pensou no meu caso em 2007 e 2008 quando a gente se debruçou mais sobre isso. Eu acho que nós temos um referencial, tanto para o ciclo quanto para o portfólio [...] (Adélia)

Nesse sentido, não foram afirmadas controversas quanto a referencial teórico para o PR (e para a formação no sentido geral), mas sim a falta de um aprofundamento teórico mais consistente.

[...] E eu acho que essa dificuldade inicial que nós tivemos a maior parte de nós professores também [...] ainda tem porque a visão que temos de portfólio às vezes não é a mesma. E acaba sendo bastante particular [...] (Elvira)

[...] da gente tentar equalizar um pouco melhor como que a gente vai conduzir isso. Como um instrumento de avaliação e como um instrumento de processo de ensino e aprendizagem [...] (Adélia)

[...] Então eu acho que meio que vai conhecendo, tateando e explorando as possibilidades. Acho que com o passar do tempo é que a gente vai tomando mais pé a respeito de quais são as suas potencialidades, os diversos planos que podem ser explorados voltando ao trabalho de formação do estudante [...] (Vanda)

Muitas falas anteriores dos alunos, ao mostrarem frágil apropriação teórica, podem ser tomadas como reveladoras dos caminhos adotados pelo curso. Isso não significa questionar conhecimentos individuais dos professores, desqualificando-os, de modo algum. Mas, significa questionar os limites da tessitura coletiva para o desenvolvimento e avaliação permanente de proposta formativa, envolvendo compartilhamento e aprofundamento de conhecimentos e negociações coletivas. Isso não significa pura e simplesmente propor formatações, padronizações, mas manter acesa a fértil discussão sobre as finalidades, as implicações e os modos de desenvolver a prática pedagógica, incluindo, os processos avaliativos.

As falas, às vezes, se entrecruzam e veladamente emergem a sinalização da necessidade de maior entendimento entre os pares, assim como a urgência em obter espaço para dialogarem sobre suas atividades em conformação com o portfólio.

É importante destacar que esse espaço de trocas poderá ser fundamental para um diálogo entre o currículo, as estratégias utilizadas (portfólio e ciclo) e a avaliação, por meio de maiores trocas de experiências das tarefas de avaliação com as de aprendizagem, promovendo um movimento de aprofundamento do conhecimento, importante nesse processo.

A proposta de aquisição de uma "diretriz formativa" nos soa um pouco estranho e contraditório, pois por diretriz se entende que devam traçar caminhos diretivos sobre algo, conduta a ser seguida, sugerindo que lhes faltam um norte ou critérios mais claros para trabalharem com portfólios. Considerando que o curso já está implantado desde 2006, ou seja, há 12 anos, mais de uma década se passou e

essas fragilidades já poderiam ter sido diagnosticadas e dialogadas convertendo em soluções e propostas, pois isso reflete nas práticas em sala de aula com o uso do instrumento.

Ao mesmo tempo, em que urge a necessidade de uma articulação com as propostas do currículo, há também que considerar o olhar para o fortalecimento do grupo de professores envolvidos, pois, ao intencionarem projetar para o futuro a melhoria na condução do portfólio, mantendo a proposta diferencial do curso, outros pontos deverão caminhar no mesmo compasso, como discussões do grupo de professores sobre as avaliações dos alunos, as leituras semanais, o tempo de entrega das devolutivas, a avaliação de suas condutas interpretativas, o próprio caminhar do curso e avaliar a universidade também.

4.1.6 Demandas do Portfólio Reflexivo e o contexto do trabalho docente universitário: na contramão dos processos formativos?

Nesta categoria, exploramos o universo das demandas do trabalho docente com o PR, no que concerne ao professor como mediador. A relação entre professor e aluno, primordial no acompanhamento do portfólio, é mediatizada intrinsecamente pelas condições de trabalho dos docentes na universidade.

Cabe ressaltar que chama a atenção que as professoras se referiram sem ênfase, às condições concretas de trabalho no atual contexto universitário, mas entendemos que há uma leitura possível a ser feita em relação a essa dimensão "quase não dita", mas presente, nas entrelinhas e nas compreensões e focos que foram sendo pontuados por elas mesmas, bem como pelos alunos.

Para que o PR seja um instrumento que realmente promova as aprendizagens, alguns caminhos formativos devem ser respeitados, tanto pelos professores, quanto pelos alunos e também pela instituição.

Tendo este estudo como pressuposto que o PR é instrumento que potencializa a aprendizagem crítica, todavia seu uso só é efetivo na medida em que institucionalmente ocorrerem processos formativos dos professores, trabalho coletivo e condições concretas de trabalho que permitam a dedicação do professor ao ensino de graduação, daremos enfoque para as condições concretas de trabalho docente e suas reais implicações para a formação do licenciando em enfermagem da EERP/USP.

Alguns pontos importantes são tocados nas falas das professoras, como a percepção sobre as próprias lacunas formativas no campo do ser professor; a necessidade de um espaço pedagógico institucional para discutir as suas práticas pedagógicas; o exercício da docência no âmbito dos desafios enfrentados com nova proposta curricular; os impactos e reconfigurações que o produtivismo acadêmico traz para o trabalho docente e o papel da universidade nesse contexto.

São pontos interligados que coadunam de qualquer maneira com a aparente fragilidade com que os processos formativos vão se dando no transcorrer do curso, apontados, nas entrelinhas, pelas falas tanto dos alunos como das professoras. Para um entendimento sobre o exercício da docência, cabe-nos remeter a Bolzan e Isaia (2006, p. 491) sobre o sentido de professoralidade:

um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a apropriação do conhecimento pedagógico, interfere na construção da professoralidade. A profissão docente universitária é fortalecida quando vista pelo enfoque colaborativo, com a criação de grupos de docentes, da ajuda mútua, da solidariedade, promovendo a discussão e a organização da docência, podendo modificar resistências dos sujeitos envolvidos, de inovação pedagógica e de construção de novas práticas avaliativas (BATISTA et al., 2015; BOLZAN; ISAIA, 2006).

Isso pode ser exposto nas falas:

- [...] a gente deveria ter espaço de conversa, espaço de diálogo mesmo sobre como a gente tem feito e quais as dificuldades [...] (Elvira).
- [...] Tem coisas às vezes que são tão simples que, se trocássemos

uma ideia, poderíamos nos ajudar [...] (Neusa)

[...] falta um pouco mais de tempo institucionalizado entre nós para pensar em uma diretriz formativa [...] (Juliana)

As Políticas para a Educação Superior no Brasil respaldam o modo como se entra em uma IES e se faz a progressão da carreira, valorizando a entrada pela titulação e produção científica; contudo, não garantindo um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor, evidenciando a não valorização de uma preparação específica para essa função (BOLZAN; ISAIA, 2006).

As funções mais tradicionais voltadas aos professores universitários, são as de pesquisa e investigação, ficando a graduação, muitas vezes em segundo plano. A compreensão do trabalho do professor universitário requer um estudo de aprofundamento das relações institucionais com as pessoais e coletivas (CUNHA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; BATISTA et al., 2015).

O excesso de atividades acadêmicas impostas pelas condições de trabalho dos docentes acaba por fragilizar os processos formativos dos alunos, vistos em suas falas e nas falas das professoras. No grupo entrevistado de professoras, havia sujeitos com cargos de gestão, aumentando assim a responsabilização por atividades burocráticas, de gestão e organização do curso, o que demandaria, de suas partes, um esforço ainda maior por mais tempo e dedicação em suas atividades com a graduação. Nas falas a seguir são expostas as dificuldades para com o trabalho docente na graduação:

[...] Mesmo nos momentos que eu leio na minha casa de sexta à noite, de sábado e de domingo...mesmo nesses momentos, é muito prazeroso [referindo-se à leitura dos PRs] [...] (Juliana).

No primeiro semestre que eu estava na chefia do departamento foi pior. Isso porque a gente tem um montante de reuniões que você parece que não consegue se organizar de outro jeito (Elvira).

[...] e acho que todas estamos nessa resistência de não abrir mão porque forças existem para que a gente abra mão e tanto que depois talvez oito anos aqui ou sete anos, existe um grupo resistente para

continuar utilizando o ciclo, utilizando o portfólio dentro do curso de licenciatura porque lá no bacharel isso não se dá mais. A ideia inicial é que seja de ambos os cursos (Adélia).

[...] Nós temos um processo de trabalho muito pesado que para a gente sentar e ler do jeito que gostaríamos, o que a gente faz? Não sei vocês. Passam a madrugada lendo, ou final de semana [...] (Adélia).

Ao mesmo tempo em que as falas reportam a certo esforço para manter a proposta formativa do curso em andamento, percebemos que outras situações podem envolver a consistência formativa e isso exigiria um aprofundamento mais rigoroso e efetivo em termos teóricos e epistemológicos da parte delas, sobre o uso do portfólio como instrumento da avaliação formativa, sobre a própria avaliação formativa em curso, para que o processo de formação dos alunos não fosse sentido por eles e percebido por nós, como algo muito misturado e pouco teorizado, no que concerne às questões pedagógicas e sobre suas aprendizagens como processos; além do mais, as questões inerentes ao processo de trabalho delas relacionados às demandas da instituição (EERP/USP), acarretam em uma sobrecarga de trabalho, fazendo com que levem uma carga adicional de tarefas para a casa, num incessante ritmo e intensificação do trabalho docente.

Sguissardi (2010) afirma que o produtivismo acadêmico está na raíz da intensificação e precarização do trabalho dos docentes/pesquisadores e torna-se um grande desafio para as universidades resolverem essa questão, inclusive sobre o tipo de conhecimento que está sendo gerado e à que custas.

Duarte (2010) e Oliveira (2006) comentam que a intensificação do trabalho docente ocorre, dentre algumas formas, quando há um aumento da sobrecarga de trabalho no estabelecimento em que o professor atua, ou seja, um aumento de horas e carga de trabalho, sem remuneração adicional, fazendo com que o docente extrapole a jornada de trabalho e acabe levando trabalho para casa.

Garcia e Anadon (2009), enfocando o contexto da atenção básica, afirmam que a intensificação e a precarização do trabalho docente são destacadas pela desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências e a intensificação do trabalho dos professores pelo alargamento

das funções no trabalho e nas jornadas de trabalho. Afirmam ainda que as reformas educacionais a partir da década de 1990 fizeram emergir sentimentos, nos professores, de desqualificação e desautorização profissional, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública. Denominam a isso de movimento de "empresariamento do Estado e da alma humana".

A educação superior brasileira vem, desde a década de 1990, com um processo acelerado de privatização e mercantilização. Passaram não somente a aumentar as matrículas nas instituições privadas, como também estas, passaram a atender aos interesses do mercado, o que Sguissardi (2008) denominou de "privadomercantil".

O Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2016) revela dados alarmantes, tais como o fato de 87,7% das instituições serem privadas e 75,3% das matrículas estarem nessas instituições. Olhando a variação ocorrida no período compreendido entre 2006 e 2016, a rede privada se destaca com o crescimento de 53,8% e a rede pública com crescimento de 43,7% no mesmo período.

A universidade, como instituição formadora deve repensar sua posição frente às demandas adquiridas, oriundas das relações que estabelece com a política internacional, com os órgãos governamentais de fomento da educação superior (CAPES/MEC e CNPq/MCTI) que impõem as regras de produção para situá-la em um ranking que se deseja frente a países de primeira linha em ciência e produção científica.

Maués e Bastos (2017) relatam em seu estudo que a internacionalização da educação superior está sendo vista como a quarta missão da universidade, sendo que as outras três são o ensino, a pesquisa e a extensão. A internacionalização da educação superior não é recente, vem se reforçando desde o final da década de 1990 com o processo de globalização. Traz como principal fundamento que o conhecimento pode ser uma força produtiva importante, e, por isso, impulsionador para o desenvolvimento dos países.

Ao mesmo tempo em que ocorre o impacto dessa internacionalização da educação superior, com aumento da produtividade acadêmica, da oferta de bolsas de mobilização estudantil e docente, com a maior possibilidade de mostrar ao mundo os conhecimentos produzidos em nossas pesquisas acadêmicas e científicas e a socialização do conhecimento, além da formação de quadros de profissionais que possam ajudar no desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país, não há,

pela parte governamental, dados qualitativos que nos mostrem o impacto dessas ações para a educação superior (MAUÉS; BASTOS, 2017).

No entanto, precisa-se questionar até que ponto esse modelo de internacionalização desenvolvido no país está contribuindo para a formação de pessoas críticas, capazes de analisar os problemas sociais, políticos e econômicos, que buscam saídas no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade igualitária?

Bolzan e Isaia (2006) referem ser necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos (domínios científicos e os conhecimentos práticos), invistam na dimensão pedagógica da docência, para que podemos apontar como efetivo contexto de aprendizagem e consequente formação. Isso se refere tanto às condições das IES, quanto as trajetórias de formação dos professores.

Nesse sentido, podemos dizer que as condições das IES podem interferir nas formações, tanto docentes como também na formação dos alunos, ao envolver as situações existentes nas instituições, como a valorização docente ou não, a criação de espaços voltados para a troca de experiências e compartilhamento das mesmas, as políticas educativas que as regem; a destinação de verbas governamentais; a abertura para a comunidade na qual está inserida; o clima institucional, voltado para o comprometimento grupal e a solidariedade entre seus participantes (BOLZAN; ISAIA, 2006).

A trajetória de formação dos professores também é importante para a própria formação docente e consequentemente, para a do aluno. Dessa maneira, compreende a formação inicial de professores e suas oportunidades de qualificação; sua interação com alunos e colegas da própria instituição e de outras; as políticas institucionais de formação, ou seja, como são tratadas as demandas formativas no interior da IES; a interação com os contextos para os quais a formação dos alunos se destina; as ações auto e hétero formativas e a forma como vivenciam os "novos" sentidos diante das situações de ensino (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Podemos observar que algumas professoras revelam estar em processo de formação:

[...] E nós estamos no processo de formação ainda também [...] (Adélia)

[...] Eu não conhecia a palavra portfólio [...] acho que vou precisar estudar, precisar ler [...] fui atrás de muitas leituras, de artigos que aplicavam o portfólio [...] de textos que eu pudesse ler para que no ano de 2012 que eu iria assumir uma turma sozinha eu tivesse a mínima condição de fazer uma análise do portfólio um pouco mais coerente. Eu então iniciei minhas atividades dessa forma [...] (Juliana).

Mas na verdade, a apropriação do instrumento se dá no processo. Por que eu estou colocando isso? Porque quando eu estava no segundo ano, antes de eu ter me inserido no primeiro, eu não tinha muita preocupação com essa formação do aluno com relação ao uso do portfólio. Eu me despertei à isso quando eu fui trabalhar com os alunos no primeiro ano, que aí a gente tem que fazer esse movimento com relação ao ciclo, com relação ao portfólio. Então ele tem que compreender isso. Tem que saber [...] (Vanda)

Com os excertos acima podemos observar que há um misto de aprendizagem inicial para com o PR, uma contínua formação talvez em conjunto com os próprios alunos e uma tendência à operacionalização do PR.

Dessa maneira, todos os fatores conjugados, desde a formação dos professores até como são colocadas às regras nas IES, pautadas nas políticas vigentes, contribuem para que a formação do aluno possa ser ou não crítica, emancipadora.

Portanto, nesta e nas demais categorias, envolvendo alunos e professores, as falas são muito voltadas para a operacionalização do portfólio, como se fosse claramente subentendido, um vigoroso projeto formativo, todavia, dada a compreensão dos alunos e algumas relações dos professores com as questões de ordem mais operacional, no sobrecarregado contexto de trabalho universitário, provavelmente, é ainda muito necessário dialogar e fortalecer um projeto de formação voltado à emancipação.

Inicialmente, propomo-nos a estudar, nesta investigação, o PR como instrumento da avaliação formativa em curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, em suas dimensões político-pedagógicas, imbricadas com o cenário político-econômico e cultural que contextualizam as finalidades da formação.

Partimos do pressuposto de que o PR é instrumento que potencializa a aprendizagem crítica, todavia seu uso só é efetivo, nessa direção, na medida em que, institucionalmente, ocorrerem processos formativos dos professores, trabalho coletivo e condições concretas de trabalho que valorizem o investimento no ensino de graduação, fortalecendo projetos em favor da transformação social.

Nesse sentido, para situar o objeto, fez-se importante contextualizar alguns elementos das políticas públicas, tanto da área da saúde como da educação, para a formação do enfermeiro licenciado, no atual cenário político-social e econômico do Brasil. Além disso, foram apresentados referenciais teóricos sobre avaliação e portfólio reflexivo. Isso foi importante, pois nas análises dos resultados, nos forneceram suporte para um melhor entendimento.

Dessa maneira, ao revermos os contextos acima, ficou evidenciado que a pedagogia das competências e o aprender a aprender, a formação centrada no aluno e o professor facilitador, apareceram fortemente como discurso dominante nas DCNs dos cursos de Enfermagem.

Ao fazermos a análise documental do PPP do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, o mesmo apresenta proposta de educação crítico-reflexiva e emancipatória, contudo, apropriando-se de referenciais da pedagogia das competências e do aprender a aprender, subentendendo-se discursos híbridos, provavelmente, relacionados ao próprio teor das DCNs e à diversidade sempre presente na elaboração de PPPs.

Nesse sentido, em um primeiro momento, ao realizarmos as entrevistas de grupos focais com os alunos, percebemos que os discursos, nas entrelinhas, mostraram-se muito na lógica que se aproxima do referencial do professor reflexivo, com a elaboração de esquemas de reflexões baseados na ação-reflexão-ação, da teoria de Schön.

Emergem falas que não explicitam com clareza a fundamentação teórica em relação ao PR, à avaliação formativa e ao curso de modo geral. Essa situação tem relação com os discursos do PPP, sendo importante questionar as

aproximações e afastamentos em relação à perspectiva crítica, emancipadora, compreendida neste estudo como referencial que pode potencializar formação de sujeitos críticos, com a intenção de transformação social.

Os alunos mostraram, em seus discursos, modos de operacionalizar o instrumento e não conseguiram expressar profundamente o real valor e importância que o PR pode oferecer, em termos de formação crítica. Essa operacionalização foi discutida com olhares pelo lado positivo, das potencialidades do instrumento e por outro lado, pelas fragilidades, pela forma de condução do mesmo pelos professores e a maneira como os feedbacks eram dados.

Os alunos falaram sobre a importância de fazer PR, mas sem explicitarem as relações entre esse instrumento e a apropriação de conhecimentos que subsidiem, de fato, uma prática crítica no contexto do SUS e da formação dos trabalhadores. A impressão é que se corre o risco do PR limitar-se a instrumento em si mesmo, a hipervalorização da vivência, o empobrecimento da apropriação de alguns constructos teóricos, a ênfase na busca de soluções imediatas às problemáticas vividas, o que é reducionista quando se tratam de questões amplas que pedem análises de contextos e, portanto, apropriação sólida de conhecimentos.

A pulverização percebida no PPP, com referenciais teóricos importantes, porém, diferentes do ponto de vista epistemológico e político, promove, provavelmente, confusões conceituais no entendimento dos alunos referente aos referenciais pedagógicos, essenciais no processo de formação em questão.

Chama-nos atenção, nas falas dos alunos, que o contexto de saúde e educação, incluindo a universidade, não é suficientemente enfocado nas suas relações com as vivências como alunos nos diferentes cenários de aprendizagem. Há uma tendência à leitura ingênua da realidade que poderá ser foco para as práticas pedagógicas.

Essa leitura ingênua não pode também ser simplesmente associada ao uso do PR como vem se apresentando, uma vez que a formação dos alunos envolve longa trajetória por disciplinas variadas, de campos de saber diversos, que se utilizam também de diferentes enfoques pedagógicos, apesar de alguns princípios indicados no PPP. Todavia, a oportunidade de problematizar a realidade, fazer leitura crítica a partir de conteúdos alicerçados teórica e consistentemente, prevista nas disciplinas que utilizam PR, poderia, em se tratando do aluno do quinto ano, vislumbrar um discurso mais elaborado conceitualmente e compromisso mais visível

com a emancipação humana.

Essa lacuna longe de trazer, nesta tese, a recusa ao PR, mas sim a necessidade de questionamentos que, de fato, promovam a avaliação do processo de avaliação e da própria proposta de formação. Discutir o lugar do aluno, do professor, do conhecimento, da prática, de modo contextualizado e crítico se mostra primordial.

Contraditoriamente, no conjunto dos discursos, de um lado, da parte dos alunos, fica subentendida a ideia, mesmo que sem alicerce teórico como comentado, de que a formação está inserida no macrossistema político-econômico vigente, que impõe as condições de trabalho aos docentes e às suas aprendizagens. Por outro lado, da parte dos professores, há um discurso um tanto velado a respeito disso. Apenas foi pontuada, em alguns momentos, a intensificação do trabalho docente, não direcionando a discussão para um entendimento mais consistente e fundamentado sobre as relações e condições de trabalho-inserção na graduação com proposta de acompanhamento próximo em relação ao progresso dos estudantes.

Notamos certo esforço dos professores, para que a proposta do curso, com inclusão do PR, seja levada adiante, pois, como foi revelado por elas, "forças existem" para que a proposta não seja mantida. Forças essas não enfocadas mais clara e enfaticamente pelas professoras, mas que compreendemos terem relações diretas com os confrontos entre projetos de formação (e de sociedade), muitas vezes, diluídos na pesada demanda de tarefas de cunho mais individualista e mesmo burocrático.

Essa situação, aliada aos frágeis espaços de gestão coletiva e quase ausentes processos de formação compartilhados e mantidos institucionalmente, também fragiliza as potencialidades que o uso do PR pode vir a ter, a favor da formação crítica.

Ao apontarem dificuldades em trabalhar com proposta de avaliação formativa, as professoras tiveram que movimentar suas vontades, seus saberes já construídos e até mesmo cristalizados, voltando-se a um novo paradigma. Os repertórios vivenciais e conceituais já construídos, por algumas, revelaram tensões e dificuldades frente a esse "novo".

O desenvolvimento da avaliação formativa requer processo longo, reflexão, diálogo e paciência, olhar criterioso sobre o lócus que se encontra o aluno

e o tipo de feedback que se vai aplicar, envolvendo denso conhecimento e trabalho coletivo. Esses elementos demandam dedicação que está na contramão da lógica da universidade, pautada no mercado e no produtivismo.

Assim, mais uma vez, reiteramos, nesta tese, que não se trata de recusar PR, mas por meio das inquietações por ele trazidas, movimentar os processos de reflexão crítica e comprometimento com o ensino de graduação, a favor da formação crítica, como perspectiva que vai possibilitar construção de alicerce teórico e compromisso social com o SUS e a formação emancipada dos trabalhadores da saúde pelo enfermeiro licenciado. Isso envolve discutir, sem dúvida, as condições concretas de trabalho nesta universidade.

Tendo em vista o contexto e os resultados configurados neste trabalho, podemos trazer à reflexão: estará mesmo o PPP do curso fazendo um direcionamento às aprendizagens dos alunos condizentes com os valores e princípios do SUS? Estará mesmo direcionando as aprendizagens para o fortalecimento da emancipação humana?

O que queremos dizer é que outros estudos serão por nós realizados, na busca de apreender o que de fato, os alunos têm aprendido, via PR, em termos de conceitos e valores, na busca de analisar as aproximações e os afastamentos à formação em perspectiva crítica, como enfermeiros licenciados. Isso se faz importante para extrapolar o âmbito apenas do vivido, no sentido operacional.

Há que se destacar ainda o tão importante, e também o vivido, quando elaborado na perspectiva do aluno aprender a acompanhar a sua própria aprendizagem, abrindo-se a ser partícipe de um processo no qual a mediação do professor se faz efetiva, na medida em que o aluno faz saltos na direção da autonomia comprometida com o conhecimento, esse por sua vez, não neutro, mas passível de implicações sociais.

As reflexões que puderam ser feitas, nesta tese, apontam um nó crítico no compasso entre o PR como instrumento da avalição formativa que dialoga diretamente com a perspectiva do profissional reflexivo e a lógica emancipadora na vertente crítica. Nó "epistemológico" que também necessitará de outras incursões teóricas.

Conforme crítica de Pimenta (2012) à lógica do professor reflexivo, compreendemos que essa visa a uma reflexão que envolve profissionais individuais, sendo as mudanças que conseguem operar imediatas, circunscritas às salas de

aula. Tal situação se justifica, pois, ao refletirem não conseguem refletir concretamente sobre mudanças, porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam. Portanto, o contexto da proposta do professor reflexivo é reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Então, ao centrar a reflexão em si mesmo, o profissional não consegue elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se nas práticas individuais.

Relacionando o PR a esse referencial, tendo em vista suas origens, é como se tivéssemos um instrumento muito valioso, que extrapola a racionalidade técnica e a formação conteudista, valorizando também os processos subjetivos no âmbito da formação profissional, porém à frente de uma teoria que não dá conta de pensar "resoluções" para questões mais amplas, políticas e sociais em foco, como comentado acima. Aí reside uma grande contradição – há um instrumento que emerge de uma dada perspectiva teórica, mas poderá ser efetivo, se aliado à apropriação consistente de conhecimento que permita ampliar a visão crítica de mundo e a construção de valores e atitudes coerentes com a possibilidade.

Podemos inferir que, em relação ao PR, no contexto deste estudo, há trabalho construído, mesmo na diversidade, possivelmente teórica e, certamente, operacional, provavelmente, passíveis de acordos. Mas, a transformação de fato em instrumento a favor da emancipação humana demanda formação, gestão coletiva e valorização do ensino de graduação, em defesa de um projeto de formação crítico.

Assim, ao longo da tese, vão sendo entrevistas intenções de manter o "novo", seja por alunos como por professoras, mas necessidade de qualificá-lo com mais solidez teórica e diretrizes operativas. Isso encontra grande obstáculo no atual contexto universitário. Quiçá possam as discussões acerca do PR extrapolar a sala de aula, os cenários práticos e as relações professor-aluno, alavancando posições críticas, coletivas, em relação ao atual contexto político e organizacional da universidade.

Assim, fica o desafio: do instrumento às finalidades, do operacional ao político, da reflexão sobre a prática ao conhecimento em perspectiva crítica.

Sabemos que esse trabalho tem suas limitações inerentes à aproximação a campo de conhecimento complexo e denso e às visões que se fizeram possíveis no momento. A sua conformação foi se dando ao longo do processo, por meio de reflexões, escuta, dúvidas, busca de conhecimentos, diálogos, mantendo-se em

aberto a outras compreensões e relações ainda não alcançadas.

Ao mergulharmos nesse universo tão rico envolvendo os seres humanos, nas suas potencialidades e nos seus descompassos, na forma como aprendem a se desenvolver, como se relacionam uns aos outros nessa ciranda chamada educação, percebemos o quão é importante e cuidadoso, de nossa parte, uma formação imbricada em propósitos transformadores.



 $^{^{\}rm 47}$ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, 8).

ALARCÃO, I.; RUA, M. Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 373-382, jul./set. 2005.

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 18-21, 2001.

ALVES, R. S. P.; CUSTÓDIO, C. M. Educação, capital e neoliberalismo: cinco décadas de atuação do Banco Mundial nas políticas de Educação Brasil (1960/2010). In: **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTADO, DESENVOLVIMENTO E CRISE DO CAPITAL**, 5., São Luís, 2011. Anais... São Luis: UFMA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornada/joinpp2011/CdVjornada/vjornada.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

AMBRÓSIO, M. O uso do portfólio no Ensino Superior. Petrópolis: Vozes, 2013.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes curriculares da graduação de enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 507-512, set./out. 2007.

BARBOUR, R. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. L. B. L. et al. Situações geradoras de ansiedade e estratégias para seu controle entre enfermeiras: estudo preliminar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 5, p. 585-592, set./out. 2003. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692003000500004. > Acesso em: 25 abr. 2018.

BARTON, J.; COLLINS, A. Portfolios in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 3, p. 200-210, mai./jun. 1993.

BASTOS, L. M. Reflexões acerca do discurso sobre a educação. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 127-153, jan./jun. 2009.

BATISTA, N. et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf >. Acesso em: 09 jan. 2013.

BICUDO, M. A. V. Educação superior na nova LDB: seu impacto na UNESP. In: FERNANDES, A. V. et al. (Orgs.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 75-85.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONNIOL, J-J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 09 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 09 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 648, de 28 de março de 2006**. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 399, de 22 de março de 2006**. Divulga o Pacto pela Saúde 2006 – Consolidação do SUS e aprova as Diretrizes Operacionais do referido Pacto. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 set. 1990. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. 2013. Disponível em: http://www.eerp.usp.br/media/wcms/files/Resolução_466_2012_3.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, formação

pedagógica para graduado e curso de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/no tas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: 18 ago. 2017

CALDERÓN, A. I; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4, p. 259-274, jul./dez. 2013. Número especial 1.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHUN, R. Y. S.; BAHIA, M. M. O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 688-694, out./dez. 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio: em foco os cursos de licenciaturas em enfermagem no Brasil. (Relatório final de Pós-Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2015). In: CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. De onde vêm e para onde vão as Licenciaturas em Enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no contexto do SUS. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. (Orgs.). Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016. p.133-155.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. De onde vêm e para onde vão as Licenciaturas em Enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no contexto do SUS. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. (Orgs.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

CORRÊA, A. K. **Licenciatura em enfermagem:** políticas, propostas pedagógicas e tensões. 2017. 285 f. Tese (Livre-Docência) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. Educação profissional técnica de nível médio no

CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M.; CLAPIS, M. J. Formação de professores para educação profissional em enfermagem: reflexões a partir de um curso de bacharelado e licenciatura. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. (Orgs.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016.

CORRÊA, A. K. et al. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 61 – 78, dez. 2011.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci _arttext&pid=S010225551997000100010&lg=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258- 371, mai./ago., 2006.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DEMO, P. Avaliação sob o olhar propedêutico. São Paulo: Papirus, 1996.

DOMINGUES, R. C. L. et al. Competência clínica de alunos de Medicina em estágio clínico: comparação entre métodos de avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 1, n. 34, p. 124-131, 2010.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em educação**: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007. p. 261-306.

- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERREIRA, C. L. et al. Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 973-981, maio/jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14138123200900 0300033&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.
- FORTUNA, C. M. et. al. A produção de narrativas crítico-reflexivas nos portfólios de estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 452-459, 2012. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/download/40968/44481> Acesso em: 09 jan. 2013.
- FRACAPANI, M.; FAZIO, M. El portafolio como estratégia de evaluación em carreras de posgrado inter y transdisciplinarias. **Acta bioethica**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 68-73, 2008.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOES, N. V. F. A. **O webfólio na prática docente**: contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação,

- Salvador, 2014.
- GOMES, A. P. et al. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 390-396, 2010.
- GREGO, S. M. D. As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de formação de professores avaliação educacional e escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2013. v. 3, p. 34-59.
- GRILO, J. M.; MACHADO, C. G. "Portfolios" reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, I. (Org). **Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005 (Coleção CIDInE 17).
- HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HILL, T. L. The portfolio as a summative assessment for the nursing student. **Teaching and Learning in Nursing**, Philadelphia, v. 7, p.140-5, 2012.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KARDOS, R. L. et al. The development of an eportfolio for life-long reflective learning and auditable professional certification. **European Journal of Dental Education**, Medford, v.13, p.135-141, 2009.
- KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación**. 3. ed. Madrid: Narcea, 2010.
- KROZETA, K.; MEIER, M. J.; DANSKI, M. R. A auto-avaliação: uma possibilidade de mudança na formação profissional. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v.13, n. 4, p. 612-5, out./dez., 2008.
- LALUNA, M. C. M. C. Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência. 2007. 226 f. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- LELLO, D. D. Avaliação formativa e ensino de língua inglesa: a experiência do centro binacional de Brasília. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa**: Práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 97 -126.
- LEZCANO, M. E. et al. Valoración formativa: experiência de las unidades docentes de medicina familiar y comunitária de Cataluña. **Atención Primaria**, Barcelona, v. 42, n. 4, p. 233-40, 2010.

- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63 93.
- LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186 214.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem** componente do ato pedagógico. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N.. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface** (**Botucatu**), Botucatu, v. 12, n. 26, p. 541-547, set., 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14143283200800030007&lng=pt&nrm=iso Acesso em : 16 abr. 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. C. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./ dez. 2017.
- MENICUCCI, T. M. G. **Público e privado na política de assistência à saúde no Brasil:** atores, processos e trajetória. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr., 2017.
- MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MIRANDA, G. M. D.; MENDES, A. C. G.; SILVA, A. L. A. O desafio da organização do Sistema Único de Saúde universal e resolutivo no pacto federativo brasileiro. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 329-335, jun. 2017. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902017000200329&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 jan. 2018.

MORGAN, D. L. The focus group guidebook. In: MORGAN, D. L; KRUEGER, R. A. **The focus group kit**. Thousand Oaks: SAGE, 1997. v.1

MURPHY, J. E. et al. Student evaluations of the portfolio process. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Arlington, v. 75, n. 7, p. 1-7, 2011.

NORONHA, J. C.; SOARES, L. T. A política de saúde no Brasil nos anos 90. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 6, n. 2, p. 445-50, 2001.

NOTHNAGLE, M. et al. Promoting self-directed learning skills in residency: a case study in program development. **Academic Medicine**, v. 85, n.12, p. 1874 – 1879, dec. 2010.

NUNES, A.; MOREIRA, A. O "portfólio" na aula de língua estrangeira – uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, I. (Org). **Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro** – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005, p. 51 – 66. (Coleção CIDInE – 17).

OCKÉ-REIS, C. O. **SUS:** o desafio de ser único. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, p. 11-37, 2011. (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

PACHECO, J. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, L; TAVARES, J. (Org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, p. 111-132, 1998.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18. n. 1, [7 telas], jan./fev. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_17.pdf> Acesso em: 21 fev. 2014.

PEREIRA, M. J. B. et al. A enfermagem no Brasil no contexto da força de trabalho em saúde: perfil e legislação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 5, p. 771-779, set./out. 2009. Disponível em:< http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019597022> Acesso em: 10 fev. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção docência em formação).
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PINCOMBE, J. et al. ePortfolio in midwifery practice: "the way of the future". **Women and Birth**, v. 23, n. 3, p. 94-102, 2010.
- POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção Sociologia).
- RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZÁLES, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **Internacional Journal of Qualitative Methods**, Alberta, v. 1, n. 2, p. 1-29, 2002.
- REZENDE, M. A. R. A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente. 2010. 278 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.
- RODRIGUES, R. M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil:** contexto, conteúdo e possibilidades para a formação. 253 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.
- ROSÁRIO, P. S. L. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação das aprendizagens. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. V, n. 1, p. 87 -102, 2001.
- ROSS, S.; MACLACHLAN, A.; CLELAND, J. Students' attitudes towards the introduction of a personal and professional development portfolio: potential barriers and facilitators. **BMC Medical Education**, London, v. 9, n. 69, 2009.
- SÁ-CHAVES, I. (Org). **Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005 (Coleção CIDInE 17).
- SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- SANTOS, F. L.; MIOTTO, L. B. Portfólio: novas perspectivas para a avaliação escolar. **CuidArte Enfermagem**, Catanduva, v. 4, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2010.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações, 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).
- SCHERER, Z. A. P.; SCHERER, E. A. Identificação dos pilares da educação na disciplina integralidade no cuidado à saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 985-93, 2012.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2000.
- SEIFFERT, O. M L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 21-27, 2001.
- SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 117-124, fev. 2002.
- SGUISSARDI, V. (Org.) et al. **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).
- SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 991- 1022, set./dez. 2008.
- SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A. V. M. et al. **Nova LDB:** trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p.23-32.
- SILVA, J. F. Avaliação educacional: fundamentos teóricos e relação com a política

- educacional. **Cadernos ANPAE**, Recife: Universitária UFPE, v.13, p.1-12, 2012. Disponível em:
- http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JanssenFelipe.pdf. Acesso em: 05 ago. 2015.
- SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-34, out./dez. 2008.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed.; 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SKRABAL, M. Z. et al. Portfolio Use and Practices in US Colleges and Schools of Pharmacy. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Arlington, v. 76, n. 3, apr. 2012.
- SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.121-148.
- SPRINGFIELD, E. et al. Using multiple methods to assess learning and outcomes in a online degree granting dental hygiene program. **Journal of Dental Education**, Washington, v. 76, n. 4, p. 414-26, apr. 2012.
- SPRINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas In: SPRINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual, Rio de Janeiro, 2013.
- TANJI, S.; SILVA, C. M. S. L. M. D. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 392-8, jul./set. 2008.
- TARSILA, M. Inclusiveness and social justice in evaluation: can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. **Journal of Multidisciplinary evaluation**, v. 6, n. 14, p. 102-113, ago. 2010.
- TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática reflexiva. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 549-561, mai/ago. 2008.
- TRAVAGIN, L. B. O avanço do capital na saúde: um olhar crítico às organizações sociais de saúde. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 115, p. 995 -1006, out./dez. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR nº 2.906, de 09 de agosto de 1994**. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1994. Disponível em : http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em : 10 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR nº 2.932**, **de 09 de fevereiro de 1995**. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 1995. Disponível em : http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2932-de-09-de-fevereiro-de-1995>. Acesso em: 10 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**, Ribeirão Preto, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró- Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Licenciatura. **Programa de Formação de Professores.** São Paulo, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino:** Diretrizes. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem,** Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: http://www.eerp.usp.br/Bacharelado-Licenciatura-PP/ Acesso em: 19 jun. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem,** Ribeirão Preto, 2015.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 8. ed., São Paulo: Libertad., 2006.

VEIGA SIMÃO, A. M. O "portfolio" como instrumento na auto-regulação da aprendizagem – uma experiência no ensino superior pós-graduado. In: SÁ-CHAVES, I. (Org). **Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro** – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005 (Coleção CIDInE – 17). p.85-100.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 16, p. 5-35, jul./dez. 1997.

VIEIRA, M. L.; SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1. abr. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum . Acesso em: 03 mar. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 137-52,

jan./jun. 2001.

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

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: Práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar., 2017.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992. Disponível em http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wpcontent/uploads/2017/09/Elmaestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf Acesso em: 03 mar. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, P. P.; ZEIDNER, M. (eds.), **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, p.13-39.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL - ALUNOS

1ª PARTE – Caractei	ização do(a) aluno(a)						
1. Sexo:							
2. Idade:	anos						
3. Disciplina (s) que cursa no momento							
4. Além da Universida especifique local e ho	ade, você trabalha ou já trabalhou? (especificar ano). Se sim, ora						
	(ou desenvolve) alguma iniciação científica ou qualquer outra atividade cionada ao tema portfólio reflexivo? Se sim, especificar o quê e quando						
` '	ondida coletivamente) hecimentos e experiências com o Portfólio Reflexivo neste curso,						
discorra como tem si	do para você, aluno(a) desta universidade, construir esse instrumento						

no cotidiano.

APÊNDICE B - **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL - PROFESSORES**

1ª PARTE - Ca	aracterização (do(a) professor(a)			
4. Quanto tem	po atua como po atua como	docente no ensi docente nesta u docente neste c	ıniversidad	e?	_ anos _ anos	
6.Disciplinas	po atua como	docenie nesie c	que	anos		ministra:
7.Quando Reflexivo?	você	iniciou	0	uso	d	lo Portfólio

2ª PARTE (a ser respondida coletivamente)

- 1) A partir dos seus conhecimentos e experiências com o Portfólio Reflexivo neste curso, discorra como tem sido para você, docente desta universidade, colocar em prática o uso deste instrumento no cotidiano.
- 2) Se tivesse que receber um "novo" professor na disciplina que você ministra, como contaria para ele a sua experiência com o uso do Portfólio Reflexivo?

ANEXO A - COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA





UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da OPAS/OMS pare o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem Avenida Bandeirantos, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902 Fone: 55 16 3315.3382 - 55 16 3315.3381 - Fax: 55 16 3315.0518 www.eerp.usp.br - eerp@usp.br

Ofício CEP-EERP/USP nº 232/2016, de 01.08.2016

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado aprovado "ad referendum" pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em 25 de julho de 2016.

Protocolo CAAE: 56117016.2.0000.5393

Projeto: Análise do Portfólio Reflexivo como estratégia de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

Pesquisadores: Ornella Padovani Perez

Adriana Katia Corrêa (orientadora)

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Angelita Maria Stabile Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Prof.ª Dra. Adriana Katia Corrêa

Departamento de Enfermagem Geral e Especializada Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP