

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DO PORTFÓLIO REFLEXIVO

NURSING STUDENTS' PERCEPTION ABOUT THE USE OF THE REFLEXIVE PORTFOLIO

Gabriela Maschio **SEMIM**¹
Maria Conceição Bernardo de **MELLO E SOUZA**²
Adriana Kátia **CORRÊA**²

RESUMO

No ensino de graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, é utilizado o Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação. O objetivo deste trabalho foi compreender a percepção do estudante sobre o uso do portfólio reflexivo para a avaliação do aprendizado. Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou a técnica de grupo focal com sete estudantes do terceiro ano de bacharelado. Pela análise temática foram construídos temas: construção do portfólio pelo aluno; acompanhamento da construção do portfólio pelo professor e processo de avaliação - o valor (nota) atribuído ao portfólio. Apesar das dificuldades contextuais e pedagógicas, o portfólio reflexivo se mostra como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, sendo importante que isso sensibilize os docentes para a troca de experiências/conhecimentos e construção de modos de fazer que potencialize a avaliação formativa.

Palavras-chave: Ensino. Avaliação. Portfólio reflexivo.

ABSTRACT

The Reflexive Portfolio is used as an assessment tool in nursing teaching at the Universidade de São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing. The goal of this study was to understand the students' perception about the use of the reflexive portfolio to assess learning. It addresses qualitative research which uses a focus group technique with seven third year students of the

¹ Enfermeira, Pronto-Socorro Central do Complexo Hospitalar de São Bernardo do Campo. R. Joaquim Nabuco, 380, Centro, 09720-395, São Bernardo do Campo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.M.SEMIM. E-mail: <gabi.semim@hotmail.com>.

² Professoras, Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Departamento de Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Bachelors Program. Seven themes emerged from the thematic analysis: development of the portfolio by the student; follow-up of the development of the portfolio by the professor and evaluation process: the value (grade) given to the portfolio. Despite the contextual and pedagogical difficulties, the reflexive portfolio is shown as a facilitating instrument of the teaching-learning process, as it is important that this sensitizes professors to the exchange of experiences/knowledge and development of know-how that strengthen the formative evaluation.

Keywords: Teaching. Evaluation. Reflexive portfolio.

INTRODUÇÃO

O atual projeto político-pedagógico do curso de graduação - Bacharelado em Enfermagem - da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP) foi aprovado, nas instâncias superiores da Universidade, em 2004, sendo iniciado em 2005. Ele emergiu de demandas internas e externas que, articuladas, fomentaram a sua realização, desde 2002 (Universidade de São Paulo, 2004). Nesse mesmo período, as Diretrizes Curriculares para as áreas da saúde haviam sido recentemente aprovadas, demandando um novo olhar para a formação. É ultrapassada a lógica de currículo mínimo para a construção de projetos inovadores que considerem as especificidades regionais, tendo como ponto fundamental que “a formação do enfermeiro deve atender às necessidades sociais de saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a humanização do atendimento” (Brasil, 2001).

A nova proposta curricular da Instituição de ensino acima está em transição, havendo algumas disciplinas que operam na lógica da metodologia problematizadora, a qual valoriza a inserção do estudante no mundo do trabalho em saúde, a problematização das situações vividas e observadas pelo estudante e a articulação teórica e teórico-prática, tendo em vista investir na possibilidade de transformar a prática profissional, contribuindo para a consolidação do SUS.

Nessas disciplinas, os estudantes são subdivididos em pequenos grupos, coordenados

por docentes que têm o papel de facilitar o processo ensino-aprendizagem, aproximando o estudante da prática profissional, no sentido de estimular a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, com autonomia e responsabilidade, o que supõe o papel ativo e participativo do estudante. A avaliação é entendida como processo contínuo, coparticipado, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do estudante e professor. Um dos instrumentos utilizados é o portfólio reflexivo.

Algumas dificuldades vêm se apresentando em relação à compreensão e utilização do portfólio reflexivo, cabendo ressaltar alguns questionamentos: o portfólio reflexivo tem orientado a avaliação do processo ensino aprendizagem? Os estudantes e professores envolvidos com o uso do portfólio reflexivo têm clareza sobre seus princípios norteadores? Como os professores têm acompanhado a construção dos portfólios dos estudantes? Como os estudantes têm apreendido a construção do portfólio reflexivo? Quais os limites e potencialidades apontados no uso desse instrumento de avaliação? Diante do exposto, este estudo tem como *objetivo* compreender a percepção do estudante sobre o uso do portfólio reflexivo para a avaliação do aprendizado no ensino da graduação.

Bases conceituais sobre portfólio reflexivo

O portfólio, normalmente, é uma coleção de evidências que documentam o de-

envolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (Waterman, 1991). Ele é um instrumento de avaliação qualitativa que acompanha o processo ensino-aprendizagem, orientado pelo desempenho no desenvolvimento do estudante. É um procedimento condizente com a orientação da avaliação formativa (Villas Boas, 2005a). A avaliação formativa está focada na regulação das aprendizagens, orientando o aluno para que ele próprio reconheça suas dificuldades, analisando-as e operacionalizando procedimentos que possibilitem seu progresso (Hadji, 2001).

O portfólio como o concebido, instrumento formativo de avaliação, insere-se numa perspectiva crítico-reflexiva, envolvendo a participação ativa do estudante em sua avaliação, em permanente diálogo com o professor e auto-avaliação.

O objetivo do portfólio é ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho (Alvarenga, 2001). A construção do portfólio possibilita um processo de conscientização, permitindo que as convicções e conhecimentos próprios sejam relativizados, ampliando o quadro de referências com a intenção de construir novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura (Sá-Chaves, 2005).

A concepção pedagógica crítica vem se desenvolvendo em contraposição às práticas conservadoras de educação, focalizando a avaliação como um ato de reflexão, de investigação e de ação, visando à transformação da prática educativa e crescimento dos indivíduos. A avaliação, nessa perspectiva, apesar de não excluir a aferição de aspectos quantitativos, preocupa-se, essencialmente, com a constatação da qualidade do processo pedagógico, envolvendo o ambiente, os meios, o professor e sua prática, o aluno e seu compromisso com a aprendizagem (Provenzano; Moulin, 2003). Notas e conceitos ocuparão um lugar secundário, podendo, com o tempo, ser abolidos. Para Villas Boas (2005b, p.41), “o grande lance é este: o aluno não estuda para passar de ano, mas para aprender”. A autonomia é estimulada no

estudante, pois ele tem que construir o seu próprio portfólio, possibilitando escolhas e tomada de decisão. O trabalho pedagógico e a avaliação deixam de ser atividades exclusivas dos professores, sendo que a parceria passa a ser um princípio norteador das atividades.

O portfólio é um instrumento de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, evidenciando os processos de auto-reflexão, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto-direcionamento e de reorientação e de auto-desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual os pesquisadores buscaram compreender o processo pelo qual as pessoas constroem e descrevem significados (Bogdan; Biklen, 1994). Os sujeitos do estudo foram alunos do curso de Bacharelado em Enfermagem, que cursavam o terceiro ano, considerando que estes já viveram experiências com o novo currículo, utilizando o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem desde o primeiro ano (ingressos em 2006). A técnica utilizada para a coleta de dados relacionados às experiências dos estudantes no uso do portfólio reflexivo foi o grupo focal.

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP/Protocolo 0933/2008, foi realizado sorteio de 24 estudantes. Esse número se justifica uma vez que, inicialmente, a intenção era compor dois grupos focais, com doze pessoas em cada um. Esses estudantes foram contatados, por meio de *e-mail*, sendo convidados a participarem do estudo, tomando conhecimento do objetivo e da proposta metodológica. Porém, apenas sete estudantes responderam ao *e-mail*, aceitando participar da pesquisa. Foi realizado novo sorteio, mas não houve nenhuma resposta favorável. Assim, foi realizado um único encontro (grupo focal),

durando aproximadamente quarenta minutos, com sete estudantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em novembro de 2008. Metodologicamente, é possível realizar a entrevista no grupo focal com esse número de participantes, pois “[...] cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas” (Gatti, 2005, p.22).

O grupo foi coordenado pelos pesquisadores, docentes responsáveis pelo projeto, acompanhados pelo estudante de iniciação científica no papel de observador. No início do grupo focal, foi proposto um breve aquecimento inicial - tempestade cerebral - para deixar os participantes mais à vontade e preparados para a fase de discussão propriamente dita, tendo como pergunta: “o que vem à cabeça quando se fala em portfólio reflexivo?”. Logo após, foi disparada a questão norteadora: “Como têm sido suas experiências com o uso do portfólio reflexivo?”. Após o término do encontro, pesquisadores e estudante observador trocaram suas impressões, bem como fizeram a transcrição de toda a discussão do grupo.

A análise do produto obtido com o grupo focal foi realizada pelos pesquisadores e estudante observador. Para tal, foi utilizada análise temática para destacar núcleos de sentido que se referem a determinados temas, que denotem estruturas de relevância e valores de referência presentes ou subjacentes nos discursos (Minayo, 2006). Os temas construídos foram interpretados a partir da bibliografia pertinente sobre o uso de portfólio reflexivo no ensino, considerando a perspectiva crítica de educação.

Análise e discussão: processo ensino-aprendizagem e o portfólio reflexivo na visão dos estudantes

Construção do portfólio pelo aluno

A maioria dos estudantes deste estudo apresenta um sentimento de repulsa ao ouvir

falar de portfólio. No início do grupo focal, ao pedirmos para os alunos falarem uma palavra que viesse à mente ao ouvirem o termo “Portfólio Reflexivo”, a maioria citou: tortura, sofrimento, estresse, avaliação, trabalho. Poucos foram os que comentaram, nesse momento, reconhecer o portfólio como instrumento adequado de avaliação. Essa repulsa pelo portfólio é justificada, na fala dos alunos, pela falta de conhecimento sobre o instrumento e de orientação clara dos docentes a esse respeito, o que gera insegurança, principalmente, sobre o que registrar ou não no portfólio. Os estudantes presentes no grupo comentam que têm dificuldades na construção do portfólio, pois se sentem perdidos no que se refere à elaboração ou mesmo ao seu significado como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Villas Boas (2005a), o portfólio tem uma proposta de avaliação que difere daquilo até então vivenciado pelos estudantes, apoiando-se nos princípios: construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia, os quais não costumam fazer parte do trabalho pedagógico das escolas.

Por ser o portfólio algo novo para os alunos, exige outro modo de ensino-aprendizagem, diferente do vivenciado até então, nos outros níveis de ensino, cabendo ao aluno um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento e o exercício contínuo da auto-avaliação. Como fundamentação do processo ensino-aprendizagem, é utilizada a metodologia problematizadora, na qual é utilizada a abordagem pedagógica crítica, que se inicia com a inserção do estudante na realidade. A construção de conhecimentos é formada de análise crítica da realidade e propostas de intervenção na realidade, utilizando a articulação teoria-prática, bem como o desenvolvimento do compromisso social do estudante com a transformação da realidade (Berbel, 1998). Na metodologia da problematização, o portfólio reflexivo pode ser um dos instrumentos de avaliação utilizado, e o mesmo tem despertado medo e insegurança, como já apontado anteriormente.

Os alunos comentam ainda que, em cada disciplina, os docentes orientam a elaboração

do portfólio de diferentes maneiras, ficando confuso para eles, como se nota nas falas abaixo:

[...] a gente assim desde o primeiro ano [...] não tem muito assim parâmetro para saber como fazer, porque o professor [...] nem o professor na verdade sabe como corrigir, então a gente não, desde o primeiro ano, não sabe qual o jeito de fazer o portfólio, o que tem que colocar, o que tem que por e o que não (E2)³.

Segundo Hernandez (1998), o portfólio é também um agrupamento de documentos (notas pessoais, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, representações visuais). Para Rosário e Barbosa (2002), o portfólio estimula o pensamento reflexivo, possibilita a documentação, o registro dos procedimentos e a própria aprendizagem. Ainda, evidencia para o educando e educador processos de auto-reflexão, podendo facilitar o desempenho do aluno que em tempo, pode transformar sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática pedagógica e não apenas fazer juízo ou classificar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro estudante comenta que em algumas disciplinas recebe orientações para elaborar o portfólio reflexivo, o que o deixa satisfeito:

Foi bem legal o jeito de portfólio da disciplina X, porque eles colocaram um esquema do que eles queriam [...] reflexão você coloca do jeito que você quer, das aulas, por semana, eles respeitam um pouco isso (E1).

Apesar de as disciplinas citadas pelos alunos comporem a estrutura curricular do mesmo curso e todas utilizarem o portfólio reflexivo como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, cada uma exige do aluno diferentes formas de construir o portfólio,

não havendo comunicação efetiva entre os docentes para compartilhar modos possíveis de compreender e fazer o portfólio, até para que alunos aprendam a trabalhar com a diversidade. Um dos estudantes expõe sua visão sobre o portfólio, compreendendo o mesmo da seguinte forma:

Para mim ele tem dois extremos, uma que entendo o portfólio reflexivo como uma coisa de liberdade de expressão, e outra como uma coisa que é um fardo, um peso, e justamente o contrário, que não se tem liberdade, você precisa seguir uma certa fórmula para dar certo (E3).

Nessa fala, podemos observar que o estudante tem uma compreensão dúbia sobre o portfólio, ou seja, ao mesmo tempo em que permite certa liberdade de colocar por escrito o que sente e pensa, por outro lado, restringe, pois deve seguir um roteiro para o seu desenvolvimento. No contexto desta Unidade, ainda são necessários processos reflexivos que permitam compreender que é possível articular roteiros e critérios com a liberdade de expressão do estudante. Não se trata de oferecer *receitas* e nem padronizar, mas diretrizes gerais que inclusive facilitem o seu desenvolvimento.

Para Marinheiro (2005), o portfólio deve refletir, de uma maneira geral, o percurso do estudante, não só enfocando as questões cognitivas, mas também as afetivas, sendo um instrumento de diálogo entre o professor e o estudante, que deve ser construído “sobre a ação, na ação e para a ação”. Assim, deve facilitar a interpretação da realidade vivida e sentida, a auto-reflexão e as tomadas de decisões.

Os sujeitos do estudo afirmam não saber o que colocar no portfólio, sendo que muitos relatam que nem mesmo os professores compreendem qual o real sentido do instrumento, como exemplificado pelas falas a seguir:

³ As falas referem-se às percepções dos estudantes do terceiro ano de graduação, participantes do grupo focal.

Tem professor que quer que coloque uma reflexão, tem aquele que quer um relato descritivo de tudo o que foi feito [...] (E5).

Têm aqueles professores que pedem tudo muito detalhado, vira a neura do caderninho, você vê os estudantes anotando qualquer coisa desesperadamente, às vezes nem estão prestando atenção, mas estão ali anotando tudo para colocar no portfólio (E3).

O portfólio, para o estudante, pode contribuir para o desenvolvimento de responsabilidade e reflexão e para o professor pode ajudá-lo a ter uma visão global do trabalho do estudante (Marinheiro, 2005). No entanto, há dificuldades por parte do professor no uso do portfólio reflexivo, como apontam as falas dos alunos. Do mesmo modo que se trata de um instrumento novo para os alunos, ele também o é para os professores. Em estudo realizado sobre avaliação na formação de enfermeiros, um professor sujeito da pesquisa aponta dificuldades no uso do portfólio reflexivo, como por exemplo, refere que “não utilizam o portfólio de forma que facilite o trabalho do estudante” (Laluna, 2007, p.106). No presente contexto, ainda são incipientes os momentos de troca de experiências e construção de conhecimentos sobre avaliação e, especificamente, sobre portfólios para os professores, o que gera implicações nas orientações fornecidas aos estudantes.

Com o passar do tempo, alguns estudantes, relatam que fica mais *tranquilo* fazer o portfólio, pois criam *estratégias* para organizá-lo.

A gente foi desenvolvendo habilidades, a gente já pegou o jeito [...] No começo, portfólio, uma coisa muito distante assim, a gente nunca tinha feito nada, aí a gente foi melhorando assim, o jeito de fazer (E7).

Acredita-se que com o decorrer do tempo, apesar das dificuldades, o aluno vai adquirindo maturidade para resolver/solucionar os problemas

encontrados, desenvolvendo habilidades na construção do portfólio, assim, vai aprendendo a ser crítico, reflexivo, o que pode tornar, inclusive, a escrita mais fácil.

O portfólio é utilizado como estratégia que potencializa a reflexão sistematizada e sistemática sobre as práticas desenvolvidas, procurando garantir o processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do estudante, “favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentido (s) às situações e aos conceitos que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo do formando” (Silva; Sá-Chaves, 2008, p.728).

Os estudantes, no entanto, relatam que até fazem um processo reflexivo do contexto vivenciado, mas muitas vezes não conseguem avançar, no sentido de articular reflexão e ação, propostas na metodologia problematizadora.

Acompanhamento da construção do portfólio pelo professor

Os alunos comentam que a maioria dos professores demora muito para ler os portfólios, durante a disciplina que estão cursando, ou até mesmo só o pedem ao final dela. Isso faz com que não ocorra uma devolutiva efetiva durante o processo ensino-aprendizagem, contrariando a proposta de avaliação formativa. Os estudantes têm a expectativa de que a devolutiva seja realizada logo após a entrega do instrumento para que possam esclarecer suas dúvidas e minimizar a ansiedade gerada pela reflexão realizada no processo de construção do portfólio. Nas falas abaixo, nota-se essa ansiedade por não receberem a devolutiva do portfólio:

[...] comigo nunca aconteceu de terminar uma disciplina e eu receber o portfólio, geralmente eu recebo ele somente quando a outra disciplina já acabou [...] (E5).

As devolutivas são sempre muito tardias [...]. Você não consegue fazer a evolução junto [...] geralmente tem sido individual, chamados, marcado horários [...], ir ficar meia hora com o professor, tem sido assim geralmente (E2).

Nesse sentido, o portfólio deveria ser compartilhado com o professor que, em um processo de retroação, daria devolutiva e enriqueceria com novas informações em uma dimensão formativa (Silva; Sá-Chaves, 2008).

Além do problema da demora da devolutiva ao estudante, os alunos comentam também sobre alguns professores que recebem o portfólio para lerem e avaliarem, mas que somente *dão um visto* nas folhas, sem estabelecerem horários e locais nos quais podem conversar com os estudantes, no sentido de procederem à avaliação compartilhada com os mesmos. Isso causa insegurança, o que pode ser observado em suas falas, já que eles não sabem qual análise o professor realizou de seu portfólio:

Eu percebo da parte de alguns professores que eles não estão nem aí para portfólio, eles pegam, olham de qualquer jeito, só para ver se você escreveu alguma coisinha ali [...]. Dão um visto (E1).

[...] Para mim o portfólio é meio [...], um meio de comunicação entre você e professor. Assim você escreve o portfólio e você tem aquela esperança, aquela expectativa de que haja essa troca, de que você escreva alguma coisa e você receba alguma coisa de volta, você escreve várias coisas, depois você tem só um visto. Isso acaba sendo muito frustrante (E3).

Entende-se que a avaliação do portfólio deveria ser mediada e enriquecida pelo professor, no contato individual com o estudante, no acompanhamento em suas práticas, no trabalho em pequenos grupos de aprendizagem e na construção do portfólio reflexivo. Segundo

Albertino e Souza (2004), avaliar não é uma tarefa simples, deve proporcionar uma reflexão geradora de mudanças, superações, crescimento, possibilitando ao professor e estudante novas possibilidades de aprendizagem e constante construção e reconstrução de conhecimentos. Assim, o estudante deve ser avaliado com justiça, para que possa ser orientado e estimulado a superar os próprios limites.

A dificuldade de não ocorrer a devolutiva do portfólio pelo professor pode estar relacionada com o contexto do ensino universitário: professor com formação pedagógica incipiente, sobrecarga de trabalho e ênfase nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. Esses espaços acabam inviabilizando a construção de inovações. Compreende-se que modificar o processo de avaliação do ensino, com inclusão, por exemplo, do instrumento portfólio reflexivo, demanda algumas alterações no trabalho cotidiano do professor e no seu processo formativo, e isso se confronta com o contexto universitário.

Apesar de o professor ingressar na universidade para a docência essencialmente, ele tem poucas chances de se aperfeiçoar nesse aspecto. Além disso, não recebe orientações quanto ao planejamento, metodologia ou avaliação, nem necessita fazer relatórios (momento que levaria à reflexão sobre a sua ação) como ocorre, normalmente, nos processos de pesquisa, objeto de reflexão e controle institucional (Anastasiou, 2001).

Cabe destacar que há momentos em que, apesar de ocorrer uma devolutiva, após leitura do portfólio pelo professor, seu sentido não é de dialogar com o aluno, possibilitando novos olhares e aprendizagens, mas de determinar o certo e o errado, conforme observado na fala a seguir:

É a mesma coisa da correção, às vezes quando você coloca a sua opinião [...], a sua reflexão sobre um assunto, são poucas às vezes, pelo menos que aconteceu comigo, do professor, quando faz a devolutiva, comentar sobre aquilo, olha eu vi que você pensou sobre tal

assunto, essa é sua opinião. Geralmente eles falam assim isso é certo ou é errado (E6).

Isso nos leva a pensar que alguns professores podem polarizar a ideia do que é certo ou errado, além de não valorizar o erro como ponto de partida para a própria aprendizagem, o que não significa que equívocos conceituais não devam ser esclarecidos. Os limites no processo ensino-aprendizagem precisam ser dialogados, reconsiderados por aluno e professor, permitindo uma reconstrução de habilidades, conceitos e atitudes.

Os erros de aprendizagem podem ser considerados ponto de partida para novos saberes, se forem identificados e compreendidos na busca de superação. Isso envolve heterogeneidade de saberes, lógicas e processos que tecem o cotidiano escolar. O erro passa a ser visto não como ausência de conhecimento, possibilitando melhor compreensão das aprendizagens já realizadas, dos desconhecimentos atuais e dos conhecimentos emergentes (Luckesi, 2002; Esteban, 2005).

Processo de avaliação: o valor (nota) atribuído ao portfólio

A maioria dos alunos atribui ao portfólio o papel de ser um instrumento de avaliação que tem valor (nota), sendo substituto das provas tradicionais, como observado nas falas abaixo:

A gente vê o portfólio como obrigação, a gente tem que fazer porque tem que ter nota [...] (E4).

[...] vai muito de professor para professor, de aluno para aluno, então como instrumento de avaliação ele não é muito válido, porque você recebe uma nota, [...] você vai receber uma nota por causa disso, que vai interferir bastante na sua nota final da disciplina (E6).

Os alunos sentem muita dificuldade em compreender qual é realmente o sentido do

portfólio, e como ele pode avaliar o processo ensino-aprendizagem. É compreensível que eles tenham essa sensação, pois até então vivenciaram o ensino tradicional, que tem como base a nota por meio de provas, nas quais se destaca aquele que tem as maiores notas. Já o portfólio “insere-se na avaliação formativa, comprometida com a aprendizagem do aluno e não com sua aprovação por média [...]” (Villas Boas, 2005b, p.145).

Compreende-se que o portfólio é um instrumento de avaliação, mas parece que, em alguns momentos, a sua finalidade é distorcida tanto pelo aluno quanto pelo professor:

Para mim, não foi nada bom. Quando eu coloquei aquilo que eu achava que o professor queria ouvir eu consegui ser bem avaliada por ele. Mas quando eu resolvi colocar realmente o que eu estava pensando, o que eu achava, refletir sobre aquilo que estava acontecendo comigo, eu tive uma avaliação ruim, [...], em questão de nota mesmo, de abaixar nota. Você acaba ficando com medo de por aquilo que você está pensando por medo de perder nota e eu acho que isso não é legal, acho que nem era a intenção do portfólio fazer isso (E5).

Segundo Villas Boas (2005a), o fato de o aluno se sentir espionado, considerando suas produções tão íntimas que o professor não deve avaliá-las pode sinalizar que para ele o portfólio lhe pertence. Por outro lado, o portfólio é utilizado em substituição à avaliação tradicional. O portfólio de fato é de propriedade do aluno, não cabendo ao professor ficar com ele ao final do curso. Todavia o seu sentido é de demonstrar o progresso do aluno. O portfólio não substitui a prova, sendo mais abrangente que ela. No contexto da avaliação formativa, a prova não precisa ser abolida, mas não pode ser o único procedimento adotado. Conforme a situação, se a prova for utilizada, será uma das evidências de aprendizagem a ser incluída no portfólio ou poderá tratar-se de outro instrumento do processo de avaliação.

Em nosso contexto, o sistema de avaliação compreende, obrigatoriamente, a atribuição de uma nota na forma de um valor numérico de zero a dez, ao invés de um sistema qualitativo que indique se o aluno tem condições ou não de ser aprovado. Talvez, os alunos se incomodem em ver sua produção própria, representada no portfólio, sendo quantificada, ou seja, traduzida em notas variadas. Há assim, uma incoerência, propõe-se um processo formativo cujo produto final é avaliado de modo classificatório. Alguns estudantes comentam assim, que o portfólio não deveria valer como instrumento de avaliação, considerando que na sua construção estão colocadas questões subjetivas que dizem respeito aos sentimentos, os quais não podem ser medidos e quantificados:

Eu acho que ele não é válido como um instrumento de (avaliação), a reflexão como um instrumento de avaliação, porque você está pondo aquilo que você está sentindo [...] eu sinto diferente dela aqui, a gente pode falar que as duas coisas foram boas [...] mas o meu sentimento é totalmente diferente do dela, e a gente está recebendo uma nota por aquilo, eu estou sendo avaliada por aquilo, aí, eu acho que não dá certo essa história de querer avaliar, ou às vezes tem professor que leva para o lado pessoal [...] (E7).

Então, fica claro que a problemática consiste em traduzir o portfólio em um valor quantitativo, como já mencionado, considerando que o portfólio é, sim, um instrumento para o processo avaliativo, permitindo, segundo Silva e Sá-Chaves (2008), equacionar conflitos cognitivos, afetivos e psicomotores, lacunas científicas e omissões, possibilitando desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência, e assim, da emancipação do estudante. Além disso, no final do período de formação ao qual se refere, o portfólio constitui ampla evidência dos resultados e dos processos que o determinaram. Consideramos ainda que, provavelmente, avaliar, para alunos e professores, seja ainda sinônimo

de quantificar e classificar, o que é compreensível, considerando a construção histórico-social sobre avaliação do ensino.

A avaliação existe para assegurar a qualidade da aprendizagem do aluno, permitindo uma qualificação da aprendizagem, o que difere de classificação. A utilização classificatória da avaliação é uma forma de transformá-la em instrumento de ação contra a democratização do ensino, considerando que ela não serve para auxiliar o avanço do aluno, mas sim para garantir a sua estagnação, em relação à apropriação de conhecimentos e habilidades mínimos necessários (Luckesi, 2002).

Ao final do grupo focal, os estudantes foram questionados sobre a manutenção do uso do portfólio como instrumento de avaliação e apenas um deles considera que o mesmo não deveria permanecer como instrumento de avaliação das disciplinas. Nesse sentido, apesar das dificuldades contextuais e pedagógicas, o portfólio reflexivo se mostra, para a maioria dos estudantes do grupo focal deste estudo, como instrumento de reflexão do processo ensino-aprendizagem, sendo importante que isso sensibilize os docentes para a troca de experiência e conhecimentos e construção de modos de fazer que potencialize a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as mudanças que vêm ocorrendo na formação dos profissionais de saúde, é fundamental repensar o processo de avaliação, transcendendo os modelos tradicionais e construindo modelos formativos e democráticos. Nessa perspectiva, o portfólio reflexivo mostra-se como importante instrumento, cujo uso ainda carece de esclarecimentos entre professores e alunos. Inicialmente, os estudantes sentem-se perdidos face às poucas orientações recebidas dos professores, o que gradativamente vai se transformando pelo processo reflexivo do próprio estudante.

O caráter formativo do portfólio reflexivo perde-se em alguns momentos, considerando

as dificuldades de acompanhamento de professores, que não fazem a devolutiva frequentemente, ou não se comprometem efetivamente no processo. Pode ser que a dificuldade de acompanhamento pelo professor relacione-se tanto com seus limites de formação pedagógica, quanto com o contexto institucional.

Um ponto de bastante questionamento do estudante diz respeito à atribuição de nota quantitativa em processo classificatório, que se contrapõe à proposta de avaliação formativa. Não negando as questões de ordem contextual comentadas neste estudo, é importante que estudantes e professores vivenciem conjuntamente a reflexão sobre a construção do portfólio reflexivo em seus fundamentos e operacionalização inserida na proposta pedagógica do curso.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Revista Saberes*, v.2, n.2, p.20-31, 2001.
- ALBERTINO, F.M.F.; SOUZA, N.A. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v.27, n.29, p.169-188, 2004.
- ALVARENGA, G.M. Portfólio: o que é e a que serve? *Revista Olho Mágico (Em Questão)*, v.8, n.1, p.18-21, 2001.
- BERBEL N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, p.139-154, 1998.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES. Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2001, Seção 1E, p.131.
- ESTEBAN, M.T. Avaliação como processo de investigação da dinâmica pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2005. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2005.
- GATTI, B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNANDEZ, F. *Transgressões e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LALUNA, M.C.M.C. *Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência*. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINHEIRO, P. O Portfólio numa unidade curricular. In: SÁ-CHAVES, I. *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. Paulo: Hucitec, 2006.
- PROVENZANO, M.E.; MOULIN, N.M. Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: enfermagem, núcleo estrutural, proposta pedagógica e avaliando a ação 8. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- ROSÁRIO, E.L.S.P.; BARBOSA, E.G.R. O portfólio: uma abordagem avaliativa. *Revista Interação*, v.6, n.6, p.149-153, 2002.
- SÁ-CHAVES, I. *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólio reflexivo: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Formação de Professores - Cadernos Didáticos: série supervisão, 1).

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Formação Reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v.12, n.27, p.721-34, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. *Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado*. Ribeirão Preto: USP, 2004.

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

VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005b.

WATERMAN, M.A. Teaching portfólios for summative and peer evaluation. In: AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION CONFERENCE ON ASSESSMENT FOR HIGHER EDUCATION, 6., 1991. *Proceedings...* San Francisco: Paper Presented, 1991.

Recebido em 30/10/2009 e aceito para publicação em 31/5/2010.

