

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

MARIELY CARMELINA BERNARDI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO DO ESTUDANTE**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

MARIELY CARMELINA BERNARDI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO DO ESTUDANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para Banca de Doutorado – Área de concentração: Educação e Trabalho na Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra. Marta Lenise do Prado
Coorientadora: Dra. Silvana Silveira Kempfer

FLORIANÓPOLIS
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bernardi, Mariely Carmelina

Avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante / Mariely Carmelina Bernardi ; orientadora, Marta Lenise do Prado ; coorientadora, Silvana Silveira Kempfer. - Florianópolis, SC, 2016. 195 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

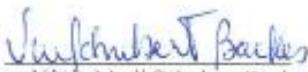
1. Enfermagem. 2. Avaliação educacional. 3. Educação em enfermagem. 4. Conscientização. 5. Portfólio. I. Prado, Marta Lenise do. II. Kempfer, Silvana Silveira. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Enfermagem. IV. Título.

MARIELY CARMELINA BERNARDI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO EM
ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO DO ESTUDANTE**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de "Doutor em Enfermagem", e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2016.

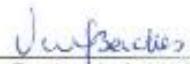

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

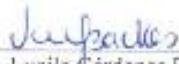

Dra. Maria Lenise do Prado
Presidente


Dra. Jussara Que Martini
Membro


Dra. Luciana Fabiane Sebold
Membro


Dr. José Luis Medina
Membro (Por Video Conferência)


Dr. Jefferson Rodrigues
Membro


Dra. Lucila Cárdenas Becerril
Membro (Por Video Conferência)

**Ao grande amor da minha vida,
Rafael Fornari.**

AGRADECIMENTOS

Embora as experiências sejam distintas, quem já vivenciou um processo de doutoramento sabe o quanto esse desafio é intenso e complexo. Contudo, quando possuímos uma rede de apoio formada por familiares e amigos capazes de auxiliar por meio de palavras, mensagens, gestos e atitudes simples ou grandiosas, a experiência se transforma. Isso tudo se converte em energia positiva, capaz de motivar à realização do melhor trabalho possível.

Graças a Deus, eu pude contar com uma rede maravilhosa.

Rafael Fornari, meu marido lindo, obrigada por tudo! Por estar sempre presente, mesmo a distância. Te amo muito!

Adélia e José Neri Bernardi, meus queridos pais! Impossível descrever tudo o que eu gostaria. Vocês são incríveis!

Marlonn, meu grande irmão! Você é mais que especial! Obrigada por existir!

Décio, Dionice e Angela, obrigada pelo incentivo e apoio.

Minha amiga-irmã-comadre Aline Magalhães! Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata pelos momentos que passei contigo e com o Paulo. Vocês são muito especiais.

Aline Massaroli, super amiga e comadre! Obrigada pelos momentos preciosos de aprendizagem, caminhadas e companheirismo.

Saionara Nunes de Oliveira, amiga incrível! Muito obrigada pelos ensinamentos de vida e profissionais. Você é um exemplo para mim.

Débora Spenassato, grande vizinha e amiga! Obrigada principalmente pelos momentos de descontração.

À minha orientadora Dra. Marta Lenise do Prado e à minha coorientadora Dra. Silvana Silveira Kempfer, muito obrigada por me acolherem, pelas inúmeras orientações, apoio e auxílio. Foi um privilégio a oportunidade que tive de conviver e aprender com vocês!

À Universidade Federal de Santa Catarina, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obrigada pela oportunidade, apoio e financiamento.

Aos integrantes do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, especialmente à Saionara, Aline Massaroli, Katheri, Ana Fernanda, Kátia, Aline Bussolo, Ana Testoni, Claudio, Dani Lazari, Daiane, Margarete, Diana, Bruna e todos os professores, obrigada pela oportunidade de convívio e aprendizagem.

Muito obrigada aos professores da UFSC: Dra. Luciara Fabiane Sebold, Dra. Jussara Gue Martini, Dra. Silvia Azevedo, Dr. Jeferson Rodrigues; à professora Dra. Roberta Waterkemper, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre; ao professor Dr. José Luis Medina, da Universidade de Barcelona, e à professora Dra. Lucila Cárdenas, da Universidade Autônoma do Estado do México. Tanto na banca de qualificação quanto na banca de defesa da Tese vocês contribuíram de maneira significativa com o trabalho e com minha formação.

Obrigada à todos os professores do PEN/UFSC pelos conhecimentos compartilhados, especialmente à Dra. Telma Elisa Carraro e à Dra. Vera Radünz, pelo incentivo e boas oportunidades de aprendizagem.

Aos professores e estudantes participantes do estudo, muito obrigada por contribuírem nesse processo de reflexão, criticidade, criatividade e transformação no âmbito da formação em enfermagem. A participação e colaboração de vocês foi extremamente importante.

E, por fim, obrigada à todos os familiares e amigos que me incentivaram, auxiliaram, e que souberam compreender minhas ausências.

*O valor de uma tese está na descoberta e na
formulação de perguntas essenciais que
despertem a curiosidade de outros
pesquisadores. O valor não está tanto nas
respostas, porque as respostas são sem
dúvida provisórias, como as perguntas...*
(FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p.74)

BERNARDI, Mariely Carmelina. Avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante. 2016. 195 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RESUMO

O portfólio é uma técnica de avaliação da aprendizagem que possibilita a construção do conhecimento por meio da interação do estudante, protagonista da ação, e do professor, mediador desse processo, responsável por orientar, auxiliar, acompanhar, questionar, ensinar, aprender e avaliar. Refletir e investigar sobre a avaliação do estudante é uma necessidade presente e constante na formação de enfermeiros. Por isso, objetivou-se compreender o movimento da avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, acerca da avaliação por meio do portfólio do estudante, na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, de um curso de graduação de uma universidade pública do sul Brasil. Participaram do estudo 5 professores e 10 estudantes. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Processo 1941 e Folha de Rosto 419147. De março a setembro de 2014, dados foram coletados a partir de documentos, observações participantes, vídeos, entrevistas abertas com professores e estudantes. Uma análise temática foi realizada com apoio do *software Atlas.ti*[®], nas etapas de organização, leitura exaustiva, codificação e categorização. As ideias de Freire sobre conscientização compuseram o referencial teórico. Os resultados foram organizados em três manuscritos a saber: Avaliação por meio do portfólio: o despertar da consciência intransitiva de estudantes e professores de enfermagem, composto pelas categorias: Manifestações da consciência intransitiva no processo avaliativo a partir do portfólio; Tentativas de superação da consciência intransitiva a partir da práxis da avaliação. Da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica: portfólio avaliativo do estudante de enfermagem, formado pelas categorias: Consciência transitiva ingênua sobre a avaliação realizada utilizando o portfólio; Consciência transitiva crítica sobre a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio. Avaliação conscientizadora: um novo caminho a ser trilhado pela educação em enfermagem, delineado pelas categorias:

Caminhando em direção a conscientização através da avaliação dos estudantes realizada por meio do portfólio; A conscientização como último estágio da consciência: a um passo da liberdade; Promovendo a avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem: caminho para uma aprendizagem significativa. Compreende-se que, quando professores e estudantes iniciam o movimento de avaliação da aprendizagem por meio do portfólio, ocorre um despertar do assunto, com características da consciência intransitiva. Ao receberem orientações sobre a proposta, adquire-se uma consciência transitiva ingênua. Durante a elaboração e/ou avaliação do portfólio, dúvidas, questionamentos e a busca por respostas surgem, transformando a consciência transitiva ingênua em crítica. Neste movimento, o professor entende a avaliação como um caminho para avançar no currículo, enquanto o estudante reelabora sua perspectiva sobre a formação na enfermagem, passando a se sentir integrante do universo acadêmico/profissional. Para promover uma avaliação conscientizadora, estudantes e professores precisam estar sensibilizados e interessados em uma aprendizagem construtiva, honesta e instigante. As competências e os desafios são diversos, porém, por meio do diálogo, compreensão e auxílio mútuo, acredita-se na possibilidade de aprimorar as relações, o desenvolvimento individual e coletivo, com vistas a transformação da realidade.

Descritores: Avaliação Educacional, Educação em Enfermagem, Conscientização.

BERNARDI, Mariely Carmelina. Learning assesment in nursing graduation through student's portfolio. 2016. 195 f. Thesis (Doctorate in Nursing) – Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ABSTRACT

The portfolio is a learning assessment technique that enables construction of knowledge through interaction of the student, protagonist of the action, and of the teacher, mediator of this process, who is responsible for guiding, assisting, monitoring, questioning, teaching, learning, and evaluating. To reflect and investigate about student's evaluation is a present and constant need for nurses' education. Therefore, this study aimed to understand the motion of assessment in the learning in the undergraduate nursing through the student's portfolio. This is an ethnographic case study, on assessment by student's portfolio, in the discipline of Fundamentals for Professional Care, in an undergraduate course in a public university in southern Brazil. 5 professors and 10 students participated in the study. The study was approved by the Research Ethics Committee / Case 1941 and Cover Letter 419147. From March to September 2014, data was collected from documents, participants' observations, videos, open interview with teachers and students. A thematic analysis was conducted with the support of do *Atlas.ti*[®] software, through the steps of organization, exhaustive reading, codification and categorization. The ideas of Freire about awareness build the theoretical reference. The results were organized in three manuscripts that follow: Assessment through the portfolio: the awakening of intransitive awareness of nursing students and teachers, composed by these categories: Manifestations of the intransitive awareness in the evaluation process from the portfolio; Attempts to overcome the intransitive awareness from the evaluation praxis. From the ingenuous transitive awareness to the critical transitive awareness: evaluative portfolio of the nursing student, formed by the categories: ingenuous transitive awareness on assessment accomplished by using portfolio; Critical transitive awareness on assessment of the learning through portfolio. Awareness assessment: a new path to be taken by nursing education, laid out by the categories: Walking towards awareness through evaluation of the students done through portfolio; the awareness as the last stage of consciousness: one step from freedom;

Promoting awareness assessment with nursing students and teachers: a pathway to significant learning. It is understood that, when teachers and students initiate the evaluation motion of learning through the portfolio, an awakening of the subject occurs, with intransitive awareness characteristics. As orientations about the proposal are received, an ingenuous transitive awareness is acquired. During the elaboration and/or the assessment of the portfolio, doubts, questioning and the search for answers emerge, transforming the ingenuous transitive awareness into a critical one. In this motion, the teacher understands the evaluation as a way to move forward in the curriculum, while the student reworks his perspective about nursing education, starting to feel a part of the academic/professional universe. To promote an awareness assessment, students and teachers need to be sensitized and interested in a constructive, honest and instigative learning. The competences and challenges are many, however, through dialogue, understanding and mutual assistance, it's believed in a possible improvement of relationships, individual and collective development, with a vision to transform reality.

Keywords: Educational Assessment, Nursing Education, Awareness.

BERNARDI, Mariely Carmelina. La evaluación del aprendizaje en una graduación de enfermería por medio del portafolio. 2016. 195 f. Tesis (Doctorado en Enfermería) – Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RESUMEN

El portafolio es una técnica de evaluación del aprendizaje que posibilita la construcción del conocimiento por medio de la interacción del estudiante, protagonista de la acción, y del profesor, mediador de este proceso, responsable por orientar, auxiliar, acompañar, cuestionar, enseñar, aprender y evaluar. Reflejar e investigar a respecto de la evaluación del estudiante es una necesidad presente y constante en la formación de enfermeros. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo comprender el movimiento de la evaluación del aprendizaje en la graduación de enfermería por medio del portafolio del estudiante. Se trata de un estudio de caso del tipo etnográfico, acerca de la evaluación por medio del portafolio del estudiante, en la disciplina de Fundamentos para el Cuidado Profesional, de un curso de graduación en una universidad pública en el sur de Brasil. Participaron 5 profesores y 10 estudiantes, en el estudio. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación/Proceso 1941 y 419147 de portada. Entre marzo y septiembre del año 2014, se utilizaron los datos recogidos de distintos documentos, observaciones de los participantes, videos, entrevistas abiertas con los profesores y los estudiantes. Un análisis temático fue realizado con el apoyo del *software Atlas.ti*[®], en las etapas de organización, lectura exhaustiva, codificación y categorización. Las ideas de Freire acerca de la concientización compuso el referencial teórico. Los resultados fueron organizados en tres manuscritos a saber: Evaluación por medio del portafolio: el despertar de la conciencia intransitiva de estudiantes y profesores de enfermería, compuesta por las categorías: Manifestaciones de la conciencia en el proceso evaluativo del portafolio; Los intentos de superar la conciencia intransitiva de la praxis de evaluación. De la conciencia transitiva ingenua a la conciencia transitiva crítica: portafolio evaluativo del estudiante de enfermería, formó las categorías: La conciencia transitiva ingenua acerca de la evaluación hecha utilizando el portafolio; Conciencia transitiva crítica acerca de la evaluación del aprendizaje por medio del portafolio. Evaluación que concientiza: una nueva ruta a seguir en la educación en enfermería, se indica las categorías: Caminando hacia la conciencia a través de la evaluación del estudiante hecha por medio del portafolio. La

concientización como la última etapa para la conciencia: a un paso de la libertad; Promoviendo la evaluación que concientiza a los profesores y estudiantes de enfermería: el camino hacia un aprendizaje significativo. Se entiende que, cuando profesores y estudiantes inician un movimiento de evaluación del aprendizaje por medio del portafolio, ocurre un despertar del asunto, con carácter de conciencia intransitiva. Siendo orientados al respecto de la propuesta, se adquiere una conciencia transitiva ingenua. Durante la elaboración y/o la evaluación del portafolio, dudas, cuestionamientos y la busca por respuestas surgen, transformando la conciencia transitiva ingenua en crítica. En este movimiento, el profesor comprende la evaluación como un camino para avanzar en el currículo, mientras el estudiante vuelve a trabajar su perspectiva en respecto a la graduación en enfermería, empezando a sentirse un miembro del universo académico / profesional. Para promover una evaluación que concientiza, estudiantes y profesores necesitan estar sensibilizados e interesados en un aprendizaje constructivo, honesto y estimulante. Las competencias y los desafíos son diversos, pero, por medio del dialogo, comprensión y auxilio mutuo, se cree en la posibilidad de mejorar las relaciones, el desenvolvimiento personal y colectivo, con el fin de transformar la realidad.

Palabras clave: Evaluación para la Educación, Educación en Enfermería, Conciencia.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO SER HUMANO	68
FIGURA 2 - MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL.	80
FIGURA 3 - ARCO DA PROBLEMATIZAÇÃO DE MAGUERZ (BORDENAVE; PEREIRA, 2004) ADAPTADO À TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL.	82
FIGURA 4 - RELAÇÃO ALUNO E PROFESSOR NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL.	86
FIGURA 5 - FONTES DE DADOS E ANÁLISE CONCOMITANTE.	100
FIGURA 6 - EXEMPLO DE CODIFICAÇÃO DE ENTREVISTA NO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS. TRECHO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM O ESTUDANTE E8. UFSC, 2016.	101
FIGURA 7 - EXEMPLO DE CODIFICAÇÃO DE OBSERVAÇÃO NO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS. TRECHO DA OBSERVAÇÃO 2 DURANTE A PRIMEIRA TUTORIA NO LABENF. UFSC, 2016.	102
FIGURA 8 - EXEMPLO DE CODIFICAÇÃO DO PORTFÓLIO NO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS. EXTRATO DO FEEDBACK ELABORADO PELA PROFESSORA TUTORIA NO PRIMEIRO PORTFÓLIO DO ESTUDANTE E1. UFSC, 2016.	102
FIGURA 9 - EXEMPLO DE LIGAÇÕES ENTRE OS CÓDIGOS NO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS. UFSC, 2016.	103
FIGURA 10 - EXEMPLO DE AGRUPAMENTOS DE CÓDIGOS NO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS. UFSC, 2016.	103
FIGURA 11 - NETWORK DE CÓDIGOS E CATEGORIAS DO ESTUDO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE A GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO DO ESTUDANTE.	105
FIGURA 12 - ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO CONSCIENTE DURANTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.	156

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MOVIMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	43
QUADRO 2 - UNIDADES DE CONHECIMENTO DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS PARA O CUIDADO PROFISSIONAL.	82
QUADRO 3 - TEMPO DE GRAVAÇÃO EM VÍDEO, POR PROFESSORES E ESTUDANTE.....	98
QUADRO 4 - MANUSCRITOS ELABORADOS A PARTIR DOS CÓDIGOS E CATEGORIAS DO ESTUDO.	109

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	27
2 OBJETIVO	32
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
3.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO NA ENFERMAGEM.....	33
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM.....	42
3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO.....	48
4 REFERENCIAL TEÓRICO	57
4.1 PAULO FREIRE.....	58
4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.....	59
4.2.1 <i>Educação Bancária versus Pedagogia Crítica: mudanças necessárias</i>	60
4.2.2 <i>Ensino e aprendizagem voltados para a ação-reflexão-ação</i>	62
4.2.3 <i>Relação de poder na educação: o processo avaliativo como sua máxima expressão</i>	64
4.2.4 <i>Conscientização no processo educativo</i>	65
4.2.5 <i>Conscientização como possibilidade de transformação da realidade</i>	70
4.3 USO DO PORTFÓLIO PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE NO ÂMBITO DA CONSCIENTIZAÇÃO.....	71
5 MOVIMENTO METODOLÓGICO	73
5.1 FASE EXPLORATÓRIA.....	78
5.1.1 <i>Cenário do estudo e definição do caso</i>	78
5.1.2 <i>Participantes</i>	90
5.1.3 <i>Aspectos éticos</i>	90
5.1.4 <i>Procedimentos e instrumentos para coleta de dados</i>	91
5.2 FASE DE COLETA DE DADOS.....	92
5.2.1 <i>Documentos</i>	92
5.2.2 <i>Observação participante</i>	93
5.2.3 <i>Entrevista aberta</i>	96
5.2.4 <i>Vídeos</i>	98
5.3 FASE DE ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS DADOS.....	99

6 RESULTADOS	107
6.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	107
6.2 MANUSCRITOS	108
6.2.1 AVALIAÇÃO POR MEIO DO PORTFÓLIO: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE ENFERMAGEM.....	110
6.2.2 – DA CONSCIÊNCIA TRANSITIVA INGÊNUA PARA A CONSCIÊNCIA TRANSITIVA CRÍTICA: PORTFÓLIO AVALIATIVO DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM	125
6.2.3 – AVALIAÇÃO CONSCIENTIZADORA: UM NOVO CAMINHO A SER TRILHADO PELA ENFERMAGEM	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
8 REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	183
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DA DISCIPLINA	185
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
APÊNDICE D – LISTA DE CONTATOS	189
APÊNDICE E – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.....	191
ANEXO.....	193
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	195

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar o doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina, em março de 2012, eu estava vinculada na área de concentração: Filosofia e Cuidado em Saúde e Enfermagem, e meu projeto era sobre o cuidado de enfermagem à mulher no período pós-parto, para dar continuidade ao que vinha pesquisando desde a graduação: a mulher no período gravídico-puerperal.

Em setembro de 2012 fui informada pela minha orientadora, na época, de que ela estava se aposentando, e que não poderia continuar me orientando. Foi uma notícia marcante, que me deixou triste e feliz ao mesmo tempo. Triste porque eu estava me sentindo abandonada, e feliz porque sabia que esta era uma escolha refletida por ela, que estava me protegendo de alguma forma. Neste sentido, por mais que eu estivesse me sentindo sem chão, insegura, perdida e aflita, também me sentia confortada porque ela garantiu que me deixaria em boas mãos para eu dar continuidade no processo de doutoramento.

Em um tempo menor do que 48 horas tive que decidir quem seria minha nova orientadora. Foi complexo, escolher continuar no mesmo grupo de pesquisa e permanecer com uma temática semelhante a qual eu estava estudando, ou, mudar o rumo da minha linha de pesquisa, pegando um caminho totalmente diferente e que ao mesmo tempo estava tão próximo da minha vivência como doutoranda: a educação em enfermagem.

Foi quando resolvi abraçar uma nova oportunidade, um novo caminho. Se era para mudar, por que não mudar totalmente? Por que não tornar tudo mais complexo do que já estava parecendo? Algumas pessoas dizem que a vida emite sinais, sinais estes que querem dizer algo para você. Até hoje não sei explicar, mas eu senti algo naquele momento, como se eu devesse arriscar e aproveitar como se fosse uma grande oportunidade, do tipo que pode ser definida como inesperada e instigante.

De acordo com Ferreira (2009), a palavra oportunidade, do latim *opportunitate*, significa qualidade de oportuno; ocasião, ensejo, lance, circunstância adequada ou favorável; conveniência. Nesse sentido, por mais que seja algo que direcione para algo favorável, acredito que toda e qualquer oportunidade pode se tornar positiva ou negativa, e a única maneira de descobrir, é tentando, encarando. As oportunidades exigem escolhas que servem como meio de descobrir capacidades que o ser humano possui. Neste caso, eu teria que descobrir

se eu teria essa capacidade de mudança, pois se tratava de uma transformação pessoal.

Era como se eu estivesse iniciando o doutorado novamente, sob um novo olhar, uma perspectiva diferente da qual eu estava acostumada. Com essa oportunidade, aproveitei para sair da minha zona de conforto. Além de mudar de orientadora, mudei de grupo, tive que me matricular em disciplinas da nova área de concentração, que passou a ser: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, ou seja, tanto minha realidade/vida acadêmica quanto pessoal, tomaram um rumo diferente.

Perante este desafio, passei a refletir mais sobre meu processo de aprendizagem, fui instigada a rever meus conceitos sobre ser enfermeira e educadora. E, para encontrar um novo tema de pesquisa, tive tempo para pensar sobre o que mais me despertava curiosidade na área da educação.

O que realmente aflorou foi minha atuação como estagiária docente durante o curso de mestrado e também de doutorado, na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, oferecida na terceira fase do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Desde o mestrado vivenciei diversas atividades nessa disciplina, dentre elas: tutorias; aulas de laboratório; vivências no cenário da prática; socializações; reuniões com alunos, professores e coordenação; momentos avaliativos teórico-práticos; organização e planejamento da disciplina; estruturação e atualização do *moodle*; enfim, hoje tenho uma visão ampla de como se organiza e ocorre uma disciplina que é baseada e envolve distintas metodologias ativas como meio para formar profissionais críticos, reflexivos e criativos. Neste contexto, alguns temas me inquietavam e despertavam curiosidade, dentre os quais a utilização do portfólio no processo avaliativo do estudante.

Antes de ingressar no mestrado, nunca tinha ouvido falar em portfólio. Foi em 2010, durante meu primeiro estágio de docência, que tive o primeiro contato. Neste período, eu participava de algumas atividades na disciplina que não incluía avaliar o portfólio, porém, eu tinha acesso depois que a tutora realizava a avaliação, então comecei a perceber como realmente acontecia o processo avaliativo por meio dessa estratégia.

No primeiro semestre de 2012, quando fui bolsista REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), concomitante a outras atividades da disciplina, avalei portfólios dos discentes de forma direta, sendo que, após inserir as minhas considerações, a tutora responsável também avaliava e

conversávamos a respeito, o que favoreceu meu aprendizado.

Foi então que eu percebi que poderia ir além, conhecer mais sobre esse elemento constituinte do processo avaliativo, que hoje é visto como inovador e com grande potencial para auxiliar tanto os estudantes quanto os professores no processo de aprendizagem. Comecei a acreditar que por meio da investigação nesta temática seria possível construir/fortalecer o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da educação em enfermagem, mais especificamente, na área da avaliação, que se caracteriza como complexa e difícil de definir estratégias claras e justas.

Neste sentido, o que é apresentado a partir daqui, são ideias construídas ao longo do processo de doutoramento, em interlocução com diferentes sujeitos, em diferentes espaços, em momentos formais ou informais. A convivência e troca de ideias junto aos membros do Laboratório de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN foi fundamental para o amadurecimento das ideias, despertou a curiosidade, provocou a reflexão e alimentou o espírito. Essa amalgama permitiu fazer dessa caminhada um processo desafiador. Trata-se, portanto, de uma construção conjunta que, embora eu tenha feito o máximo que pude durante essa fase da minha vida, segue sendo um estudo em construção.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação da aprendizagem na formação acadêmica do profissional enfermeiro se caracteriza como um processo complexo, repleto de peculiaridades e nuances. Ao mesmo tempo, trata-se de um ofício importante, considerando sua constante aplicação durante o processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Sendo assim, é relevante destacar que atualmente a avaliação da aprendizagem está orientada por duas grandes tendências pedagógicas: a tradicional e a crítica. Na educação tradicional, a avaliação é tratada como “ato de medir ou quantificar em notas o ser humano” (VASCONCELOS, 2011, p.55), enquanto na educação crítica, a avaliação se revela como um processo dialógico, solidário, inclusivo, participativo, que busca promover a justiça (REIBNITZ; PRADO, 2006). Ou seja, compreende-se que na tendência tradicional a avaliação se retrata como uma prática estática e delimitada, e na tendência crítica, o processo é dinâmico e aberto. Mas o sentido contraditório das duas correntes teóricas não está no objeto – avaliação, como instrumento, mas em sua essência, no sentido que ela tem como processo. Por exemplo: na tendência tradicional o protagonismo é docente, em um processo vertical, com o objetivo de mensurar o que foi apreendido. Na tendência crítica, o protagonismo está no estudante; o princípio é o da autonomia e da responsabilização e o objetivo é acompanhar a aprendizagem enquanto ela está ocorrendo.

Nos Cursos de Graduação em Enfermagem, as tendências ou modelos de avaliação adotadas na América Latina demonstram a ocorrência de um processo de transição, da avaliação baseada na Escola Tradicional (caracterizada como bancária, que aliena, engessa e é responsável por reproduzir posturas ideológicas equivocadas e distorcidas) para a avaliação baseada na Escola Crítica, que preza por metodologias avaliativas abertas, críticas e reflexivas, coerentes com referenciais teóricos progressistas construtivistas e sociointeracionistas. No Brasil, o processo educativo, aí incluída a avaliação, é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011).

Diante disso, é preciso considerar que, como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), a avaliação da aprendizagem consiste em uma atividade que envolve uma diversidade de perspectivas e de agentes no processo de formação profissional, portanto, um tema de

responsabilidade coletiva: de gestores da instituição, dos professores e dos estudantes (CAVALCANTE; MELLO, 2015).

Embora haja um esforço cada vez maior em implementar propostas pedagógicas com a inserção de processos avaliativos fundamentados no paradigma da Escola Crítica, por se mostrarem mais efetivas na formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos, percebe-se que existem obstáculos a serem enfrentados. Um deles diz respeito a atuação de professores desinteressados, sem preparo pedagógico, que acabam implementando práticas tradicionais de avaliação camufladas por termos e teorias da escola crítica. Desse modo, a atividade avaliativa acaba gerando ansiedade, dúvida e desconforto, tanto para os professores quanto para os estudantes. Ansiedade devido a angústia e/ou medo da avaliação, considerando que a prática envolve opinião, apreciação e/ou julgamento. A dúvida emerge pelo fato de que é complexo fazer com que a avaliação se caracterize como clara e justa. Diversos são os questionamentos que surgem, principalmente sobre o quê e como certos elementos são avaliados, o que conseqüentemente gera desconforto, pela incerteza do processo avaliativo estar ocorrendo de forma adequada.

Neste sentido, é relevante refletir sobre a finalidade do processo avaliativo durante a formação profissional no ensino superior, principalmente quando existe a possibilidade de utilizar uma mesma técnica ou instrumento, fundamentado tanto na educação tradicional quanto na crítica. A maneira de implementar vai depender da formação docente, da proposta institucional, do referencial utilizado e do objetivo a ser alcançado, ou seja, se um professor tem preferência pela aplicação de provas no decorrer da disciplina, existem duas possibilidades básicas de aplicação: de forma somativa, para julgar e classificar o estudante, ou então, formativa, para que o estudante tenha consciência do conhecimento que está sendo adquirido, e a chance de perceber as lacunas e o que é preciso superar em termos de aprendizagem.

Várias são as técnicas e instrumentos¹ que podem ser utilizados para avaliar os estudantes, por isso é preciso conhecer essa amplitude de possibilidades, pois um bom profissional é o que sabe optar, para cada circunstância, por técnicas e instrumentos que se adaptem melhor à

¹O conceito de técnica é mais amplo, caracteriza-se como método operativo que se utiliza de diversos procedimentos com intuito de obter informações necessárias relacionadas a aprendizagem dos estudantes, enquanto que, instrumento, trata-se de um recurso necessário utilizado com técnica específica (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

situação, que facilitem ao professor ter conhecimento contínuo e apropriado sobre o processo do estudante, permitindo-lhe avaliar, em diferentes momentos, tanto o grau quanto a qualidade da aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Em uma proposta pedagógica crítica, o objetivo da avaliação do estudante é fazer com que a evolução do mesmo se torne peça-chave do ensino e da aprendizagem, possibilitando aos professores a clareza do que os estudantes aprenderam, e aos estudantes, ideia do que precisam aprender (VIEIRA, 2002). De nada adianta utilizar um instrumento apenas para constatar o conhecimento adquirido e atribuir uma nota, pois esta ação não colabora no sentido de repensar práticas pedagógicas, refletir sobre os caminhos necessários para superação das dificuldades de aprendizagem, ou então, para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do estudante (MORAES, 2014). Além disso, é preciso reconhecer que a avaliação é um ato subjetivo e influenciado pelos valores de seus agentes (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Dentre as distintas ferramentas de avaliação que podem ser utilizadas na perspectiva formativa, o portfólio se destaca porque permite ao estudante participar da formulação de objetivos de sua aprendizagem, assim como, avaliar seu progresso, participando ativamente durante todo o processo (VILLAS BOAS, 2012). De acordo com Fernández (2007a), a utilização do portfólio é uma alternativa que surge frente a necessidade de promover uma aprendizagem significativa e construtiva. O que vai ao encontro de um dos desafios da Enfermagem, que é formar pessoas capazes de cuidar, ou seja,

profissionais competentes e compromissados com a sociedade e com os respectivos problemas de saúde, buscando a articulação da teoria e da prática, numa visão crítica acerca da realidade, integrando os diversos aspectos dos problemas de saúde, considerando a complexidade do indivíduo, o contexto em que vive e trabalha (TRONCHIN, et al, 2008, p.357).

Considerando, portanto, que o portfólio pode ser elaborado tanto individualmente quanto coletivamente, neste estudo será apresentado apenas o portfólio individual do estudante, entendido como oportunidade que o sujeito tem de compartilhar com o professor sentimentos, conquistas, fragilidades, dúvidas, conhecimentos, entre outros.

O portfólio se caracteriza como uma representação criativa e original sobre o processo de aprendizagem do indivíduo; é algo mais que um conjunto de documentos produzidos e compilados pelo estudante, supõe uma sistematização da busca, reflexão e criação do conhecimento, tanto para o professor como para o estudante, tornando-se um trabalho compartilhado que serve de base para avaliar o esforço e a melhoria do processo de aprendizagem e ensino (FERNÁNDEZ, 2007a).

Dentre os propósitos da avaliação por meio do portfólio, destacam-se: o alcance de uma meta-cognição sobre sua aprendizagem, ou seja, faz com que o estudante perceba o que aprendeu; aumento da autorreflexão sobre sua aprendizagem, fazendo com que haja um reconhecimento do que o estudante já aprendeu e o que falta aprender; provoca no estudante uma motivação intrínseca quando a forma e os critérios de avaliação são mostrados a tempo e de forma transparente; valoriza tanto os trabalhos quanto o esforço do estudante e pondera de maneira significativa na avaliação final; além de, possibilitar a conexão de conteúdos e atividades que são propostas na disciplinas, por meio de tarefas e funções que são próprias do perfil profissional (FERNÁNDEZ, 2007a).

À vista disso, as ideias de Paulo Freire sobre conscientização, no âmbito da educação crítica, foram escolhidas para sustentar esta tese, por enfatizar a relevância da problematização no ensino e a construção do conhecimento de forma dialógica. Afinal, o portfólio se propõe a isso: possibilitar a construção do conhecimento por meio da interação do estudante (protagonista da ação) e do professor (mediador desse processo), que é responsável por auxiliar, acompanhar, questionar, ensinar, aprender e avaliar.

De acordo com Freire (1979), a conscientização se baseia em tomar posse e se afastar da realidade, no intuito de desvelar, anunciar e denunciar, com compromisso de transformação. A conscientização existe a partir do ato de ação-reflexão, de forma permanente, como um compromisso histórico, que implica fazer e refazer o mundo.

Por meio do portfólio, o professor tem a possibilidade de cumprir uma tarefa, que segundo Freire (1996b, p. 27) é “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”, o que exige profundidade tanto na compreensão como na interpretação dos fatos, supondo a disponibilidade para revisar achados. Trata-se de uma oportunidade que o professor tem de promover a reflexão sobre a prática, permitindo que a curiosidade ingênua, ao voltar-se para si mesma e se percebendo, vá se tornando crítica (FREIRE, 1996b).

Exemplo dessa prática ocorre na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, na terceira fase do Curso de Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, dentre as técnicas e instrumentos avaliativos que integram o seu plano de ensino, encontra-se o portfólio. A proposta pedagógica da disciplina está fundamentada nos pressupostos da pedagogia crítica de Freire, visando contribuir para a formação de profissionais reflexivos, críticos e criativos.

Durante a disciplina, nas orientações relacionadas a elaboração do portfólio que os estudantes recebem no início do semestre, consta que o portfólio deve ser elaborado seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e ser composto pelos seguintes elementos: Apresentação Pessoal; Documento Diagnóstico/Meu compromisso; Contato/Contrato; Diário Pessoal; Avaliação das Experiências de Aprendizagem; Análise Crítica de seu processo de Aprendizagem; Formulários do check list e do Núcleo Flexível (Atividades Complementares) e Avaliação final pessoal e da disciplina. Além disso, textos dissertativos acerca das temáticas/perspectivas transversais também integram o portfólio.

Quanto ao instrumento com indicadores de avaliação para o portfólio utilizado na disciplina, constata-se que os critérios técnicos e qualitativos devem estar fundamentados nas competências que são estabelecidas. Portanto, embora seja definido por alguns estudiosos como instrumento ou ferramenta de avaliação, neste estudo, iremos trabalhar com a concepção do portfólio como técnica, por se tratar de algo mais amplo, que possibilita agregar diferentes instrumentos avaliativos que induzem reflexões por parte do estudante.

Sendo assim, mesmo com essa organização, percebe-se que a avaliação do portfólio se constitui em um nó crítico, principalmente por ser a primeira vez que os estudantes se defrontam com esta técnica avaliativa, o que acaba gerando medo de fazer errado e de não atender as expectativas do professor, já que não há um modelo específico a ser seguido.

Por se tratar de uma disciplina que integra diversos professores que exercem diferentes funções, tais como, tutores, facilitadores, além de estagiários docentes (alunos de mestrado e/ou doutorado), o processo de avaliação se complexifica, pelo fato de ter uma percepção diferenciada sobre qual a melhor forma de avaliar o portfólio, além das crenças e valores que orientam suas práticas pedagógicas. Frente a isso, acredita-se que seja importante pesquisar sobre esse tema, que gera

opiniões divergentes quando se trata de avaliação da aprendizagem do estudante.

Pelo fato da enfermagem ser uma profissão que exige diversas competências, tanto no âmbito do conhecimento, quanto das habilidades e atitudes, acredita-se que este estudo acerca da avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio possa contribuir para sua melhor compreensão, para sua implementação, bem como favorecer a vivência dos envolvidos. Refletir e investigar sobre a avaliação do estudante é uma necessidade presente e constante na formação de enfermeiros porque se trata de um tema que é intrínseco ao processo de aprimoramento profissional.

Por conseguinte, emerge a curiosidade e a necessidade de compreender essa lógica da avaliação da aprendizagem como possibilidade de transformação do indivíduo, para que o mesmo assuma o protagonismo de seu processo formativo, percebendo suas conquistas e dificuldades, e encontre caminhos para superá-las.

Neste sentido, como fio condutor deste estudo, tem-se como pergunta de pesquisa: **Como ocorre o movimento da avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante?**

Nesta lógica, a tese é de que: **A avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante se configura como um movimento que favorece a conscientização do sujeito e a formação do profissional reflexivo, crítico, criativo e responsável**, porque auxilia na compreensão da amplitude e complexidade da formação profissional, no que tange ao desenvolvimento de competências; permite tanto ao estudante como ao professor acompanhar a evolução da aprendizagem, identificando lacunas na trajetória do estudante; estimula o diálogo entre professor e estudante; favorece a autonomia e o protagonismo do estudante.

2 OBJETIVO

Compreender o movimento da avaliação da aprendizagem na graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO NA ENFERMAGEM

A educação é definida como ato ou efeito de quem educa ou se educa, refere-se a um processo responsável por desenvolver a capacidade física, intelectual e moral do ser humano, independente de faixa etária, com vista a sua melhor integração tanto individual quanto social (FERREIRA, 2009). Enquanto que, a educação em enfermagem, além de buscar cumprir o propósito sobredito, constitui-se em um processo complexo que envolve distintos contextos, pessoas e responsabilidades.

Considerando a perspectiva acadêmica, além de estudantes e professores, participam do movimento formativo as chefias de departamento, coordenadores de curso, núcleo docente estruturante, coordenadores de disciplinas, profissionais que atuam em campos de estágio, usuários de distintos serviços de saúde, entre outros, formando uma rede de perspectivas, necessidades, opiniões, sentimentos, conhecimentos, experiências, habilidades e atitudes, responsável por guiar a formação dos futuros profissionais de enfermagem.

Para compreender o contexto da avaliação é importante a apropriação de fatos históricos responsáveis pelas transformações na área da educação em enfermagem, para conhecer historicamente como era a formação em enfermagem décadas atrás, o que mudou e como está hoje.

De acordo com Missio, Lopes e Renovato (2011), a legislação vigente desde a década de 1970, para os cursos de graduação em enfermagem no Brasil, direcionava para a formação profissional à partir do modelo médico-assistencial-privatista, hospitalocêntrico, com foco na doença e de caráter curativo.

A partir de 1988, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), modelo que prioriza uma atenção à saúde por meio de ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, percebeu-se que o ensino nos cursos de graduação em enfermagem não correspondia com esta realidade (MISSIO; LOPES; RENOVATO, 2011). De maneira que, após realização de diversas oficinas e seminários estaduais, regionais e nacionais, junto a outras entidades de classe e de escolas de enfermagem do Brasil, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) encaminhou uma proposta curricular ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que foi aprovada por meio da Portaria no. 1.721, de 15 de dezembro de

1994 (SANTOS, 2003), que fixava o mínimo de conteúdo e carga horária de 3.500 horas/aula, com duração mínima de quatro anos (ou oito semestres letivos) e máxima de seis anos (ou doze semestres letivos) (BRASIL, 1994).

Contudo, para atender as demandas do SUS e a política de saúde vigente, o currículo do Curso de Enfermagem precisava ser reformulado. Então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, suscitou reformas em praticamente todos os campos da educação, excluindo os currículos mínimos dos cursos de graduação (MISSIO; LOPES; RENOVATO, 2011).

Dentre as finalidades estabelecidas pela LDB, para os cursos de nível superior, constata-se o estímulo ao **pensamento científico e reflexivo** (BRASIL, 1996, grifo nosso). Esta legislação passa a ser indutora de mudanças no sistema de ensino, fazendo com que o processo educativo se depare com o desafio de formar indivíduos capazes de pensar com embasamento teórico e prático, refletir por meio de comparações e observações fundamentadas cientificamente e empiricamente, distinguindo os diferentes tipos de conhecimentos existentes. A partir disso, acredita-se que os indivíduos sejam capazes de construir seu conhecimento, de acordo com suas necessidades e interesses.

Nesta mesma década, de 1990, a Comissão Internacional sobre Educação elaborou um relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual sugere quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e; aprender a ser (DELORS et al, 1998).

O *aprender a conhecer*, fundamentado no prazer de conhecer, compreender e descobrir, supõe aprender a aprender por meio do exercício da atenção, da memória e do pensamento. O *aprender a fazer*, indissociável ao *aprender a conhecer*, baseia-se não somente na noção de qualificação, mas também de competência. O *aprender a viver juntos*, representa um desafio para a educação, que tem como missão possibilitar a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns ao longo da vida. Neste âmbito, torna-se imprescindível que a educação, seja ela oferecida pela família, pela comunidade ou pela escola, auxilie antes na descoberta de si mesmo. Enquanto que, o *aprender a ser*, volta-se para a responsabilidade da educação no desenvolvimento do indivíduo, que deve ser preparado “para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”, afinal de contas, a educação é uma

viagem interior com maturação contínua da personalidade (DELORS et al, 1998, p.99).

Cerca de três anos após a publicação dos quatro pilares da educação, no dia 7 de novembro de 2001, a Resolução No. 3 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior foi responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem, as quais orientam para que a formação do enfermeiro seja baseada em competências, habilidades e conteúdos curriculares, e a avaliação seja de maneira somativa e formativa (BRASIL, 2001).

As DCN não conceituam a palavra competência. Este termo possui diversas concepções e, neste estudo optou-se considerar o conceito de Durant (1999), por ser o que mais se articula com a formação em enfermagem, que considera as seguintes dimensões: conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento como sendo um conjunto estruturado de informações que torna possível compreender o mundo, com interpretações parcialmente ou um pouco contraditórias; a habilidade entendida como capacidade de agir de forma concreta conforme objetivos ou processos predefinidos, o que não exclui o conhecimento mas também não exige uma compreensão completa do porquê da destreza e recursos; enquanto que, as atitudes estão relacionadas ao comportamento para alcançar algo (DURANT, 1999).

De acordo com as DCN, a formação do profissional enfermeiro deve ser pautada nas seguintes competências e habilidades gerais: Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Administração e gerenciamento; Educação permanente. Quanto aos conteúdos curriculares, os mesmos “devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem” (BRASIL, 2001, p.4). Os conteúdos devem contemplar: ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais, ciências da enfermagem (fundamentos da enfermagem, assistência de enfermagem, administração de enfermagem e ensino de enfermagem). O “conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p.4).

Dentre os desafios do processo educativo em Enfermagem, está a formação de profissionais competentes e comprometidos com a sociedade e seus problemas de saúde, com capacidade de articular a teoria com a prática; ter uma visão crítica da realidade; integrar distintos

aspectos dos problemas de saúde sem deixar de considerar a complexidade do indivíduo e o contexto em que o mesmo vive e trabalha (TRONCHIN, et al., 2008).

Acredita-se que, para formar profissionais competentes e capazes de atender às reais necessidades da população, projetos pedagógicos flexíveis, que considerem as regiões, as culturas, as características socioeconômicas e políticas, além das identidades das instituições e das pessoas, são necessários (OPITZ, et al., 2008). Afinal, “o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela” (FREIRE, 1959, p.9).

Destaca-se que, as DCNs são responsáveis por definir diversos aspectos referentes à formação do profissional enfermeiro, dentre os quais: princípios, fundamentos, condições e procedimentos, para aplicação na organização, no desenvolvimento e na avaliação de projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem, de instituições do sistema de ensino superior em âmbito nacional. De acordo com as DCN, o perfil do egresso/profissional enfermeiro deve ser generalista, humanista, crítico, reflexivo e criativo, com capacidade de conhecer e de intervir diante situações e/ou problemas de saúde-doença que sejam mais prevalentes no país e principalmente na região de atuação, e somando-se a isso, o profissional deve estar qualificado com base no rigor científico e intelectual, pautando-se em princípios éticos (BRASIL, 2001).

Mas, por que o profissional enfermeiro precisa ser generalista e humanista? Por que é necessário atuar como sujeito reflexivo, crítico, criativo?

A formação generalista tem o objetivo de fazer com que o profissional tenha um saber abrangente, capaz de articular conhecimentos clínicos, epidemiológicos, de educação em saúde e de gestão, numa perspectiva de trabalho e/ou projetos de intervenção tanto individual quanto coletivo, de maneira que, torna-se de extrema importância a capacidade de trabalhar em grupo, ter iniciativa e ser dinâmico (SANTOS, 2006).

Trata-se de uma estratégia para inserir o profissional no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se caracteriza como um desafio, pois é preciso considerar as questões políticas e econômicas, no sentido de atender com competência e visibilidade as diversas especialidades que continuamente surgem no cenário da saúde (CORBELLINI et al, 2010).

Para ser humanista é preciso respeitar a vida humana e não humana, considerando aspectos sociais, éticos, educacionais, emocionais

e físicos (SANTOS, 2006). O cuidado de enfermagem deve ser assumido, praticado e sentido, como forma de evitar uma prática mecânica e impessoal (CORBELLINI et al, 2010). Deste modo, torna-se imprescindível que o profissional reflita sobre como seria estar no lugar de quem está precisando do cuidado de enfermagem.

Ser crítico consiste na arte de examinar e/ou julgar (FERREIRA, 2009), sendo que, pode ser uma atividade negativa e positiva ao mesmo tempo, ou seja, negativa quando restringe o uso da razão, e positiva porque, nos limites, garante à razão o uso legítimo dos direitos (ABBAGNANO, 2007). O pensamento crítico possibilita ao professor repensar o ensino, assim como, buscar mudanças (SANTOS, 2006). Ser crítico envolve questionamento, dúvida, explicação, comparação, investigação e fundamentação, é instigante no sentido de buscar sempre a melhor forma de pensar e agir.

Refletir, de acordo com Abbagnano (2007, p. 986), envolve o ato ou o processo por meio do qual o sujeito considera suas próprias ações, podendo ser determinado de três maneiras: “1ª. Como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2ª. Como consciência; 3ª. Como abstração”. Enquanto que, Ferreira (2009) afirma que refletir é o voltar da consciência sobre si mesmo, com objetivo de examinar seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão; pode também se tratar de uma cisma, de uma meditação ou contemplação. Além disso, compreende-se que a reflexão envolve postura ética, pelo fato de surgir frente a uma situação da prática profissional e auxiliar na tomada de decisão (SANTOS, 2006). Portanto, para ser reflexivo é preciso pensar sobre algo em profundidade, considerando diversos aspectos e possibilidades de interpretação.

Enquanto que a criatividade, como qualidade de ser criativo, de ter a capacidade de criar, engenhar, inventar (FERREIRA, 2009), durante a formação profissional volta-se também para o sentir-se livre para imaginar, adaptar, recriar, aperfeiçoar ou ajustar.

Neste sentido, as DCN se caracterizam como fundamentais no processo de formação profissional, visto que, são responsáveis por propor mudanças reais e profundas no processo de formação em enfermagem, respeitar a política de saúde em vigência e direcionar a formação para o mercado de trabalho em expansão (MISSIO; LOPES; RENOVATO, 2011, p. 87).

Repensar o ensino superior em enfermagem no Brasil é uma necessidade constante, pois os desafios existentes estão inseridos em um contexto repleto de transformações, tanto políticas, quanto econômicas, sociais e culturais (RENOVATO, et al., 2009). Cabendo ressaltar que na

concepção humanista e libertadora, a educação

jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica, sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar de homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. É biófila e não necrófila (FREIRE, 1997, p. 14-15).

Considerando as particularidades do mundo em que se vive atualmente e a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (que disponibilizam bases filosóficas, conceituais, políticas, metodológicas, e definem habilidades e competências de áreas distintas de conhecimento), existe a possibilidade de ultrapassar limites que antes distanciavam o que se esperava da educação e o que ela poderia realizar de maneira efetiva (OPITZ, et al., 2008).

Há um desafio cada vez maior de fazer com que todos os envolvidos percebam as nuances do processo de aprendizagem no ensino superior. Porém, a responsabilidade de formar enfermeiros competentes para o cuidado, ou seja, com habilidades, atitudes e conhecimentos suficientes para encarar a realidade atual, não é uma tarefa fácil diante das fragilidades presentes no contexto da educação e da saúde.

Por mais que haja uma tentativa de transformação no processo educativo, que tenta superar a abordagem tradicional por meio da educação crítica, percebe-se na realidade que há um predomínio de

características classificatórias, objetivas e até competitivas no contexto geral. O que não vem ao encontro do que é esperado para a formação de profissionais que irão trabalhar com seres humanos, estes que, para serem cuidados necessitam muito mais do que conhecimentos técnicos e objetivos.

Por isso, é relevante refletir sobre a importância de formar enfermeiros éticos e críticos, capazes de cuidar integralmente, argumentar, questionar e se posicionar diante de distintos momentos que exigem conhecimento, habilidade e atitude. Afinal, como dizia Freire (1996b, p. 14), “*formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*”.

Os seres humanos, como seres racionais, incluídos nos mais diversos contextos do planeta, têm construído trajetórias distintas quanto ao processo de aprendizagem. Aprende-se sempre, a vida toda. Apesar disso, ainda é grande o desafio de pensar a educação – tanto do ponto de vista conceitual quanto operacional, porque educar é um ato político (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Não se constitui em um ato mecânico de transmissão de conhecimento, mas da construção de sujeitos, de cidadãos comprometidos ética e politicamente com o mundo.

De acordo com Paulo Freire (1996b, p.23), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser reformado”. Por isso, o conhecimento é construído permanentemente, por meio da interação com a realidade, com outros indivíduos e desempenhando as capacidades pessoais (REIBNITZ; PRADO, 2006). O conhecimento é algo em movimento, complexo, que está relacionado a diversos fatores, como: tempo, ambiente, cultura, história, crenças, valores, curiosidade e acesso.

Nesta perspectiva, é necessário refletir e repensar o atual contexto relacionado a formação profissional em nível superior, considerando que, seu mercado no Brasil sofre grande expansão desde 1996, fazendo com que ocorram importantes transformações no cenário do ensino, que antes deste período, era dominado pela universidade pública (DIAS SOBRINHO, 2010). Vale destacar que,

os processos educativos formais que legitimam socialmente os profissionais de saúde são considerados processos de formação. Nesse sentido formação é um conceito que compreende educação como instituição em uma dada sociedade, ou seja, o sistema educacional formal público e privado representado pelas escolas,

universidades regulamentadas pelas instituições normativas federais e estaduais. O educando neste processo percorre um currículo que contém disciplinas de natureza geral e profissional com objetivo de prepará-lo para o exercício da cidadania e a prática específica de uma profissão (ALMEIDA; FERRAZ, 2008, p.32).

O processo pedagógico na educação em saúde acompanha de forma dependente as transformações que ocorrem no mundo do trabalho (REIBNITZ; PRADO, 2006). Portanto, é preciso refletir sobre como os envolvidos se relacionam, e que tipo de estratégias são utilizadas no intuito de promover relações interpessoais fundamentadas na ética profissional e na integralidade do cuidado. E, para que ocorra a materialização destes dois princípios na prática, é essencial que os sujeitos envolvidos pensem sobre o assunto, sobre as posturas pedagógicas e busquem conteúdos capazes de auxiliar no processo de formação profissional, que também depende da intencionalidade de cada sujeito e do suporte por parte da instituição (KLOH; LIMA; REIBNITZ, 2014).

Cabe às instituições de ensino superior atuarem com intuito de promover o desenvolvimento humano, para que os estudantes conquistem níveis complexos de pensamento e comprometimento em suas próprias ações, de maneira que, o professor como intermediador desse processo, pode contribuir para a autonomia dos estudantes ou manter comportamentos de modo a ter controle sobre os mesmos (BERBEL, 2011).

Aprender criticamente é possível, desde que hajam professores e alunos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996b, p.26). É relevante que os principais envolvidos (estudantes e professores) compartilhem e construam novos conhecimentos conjuntamente como forma de transformar a realidade em que vivem.

Atualmente, a educação em enfermagem se caracteriza como pedagogia paralela, ou seja, encontra-se entre a educação tradicional e a educação crítica (VASCONCELOS, 2011). Observa-se que os envolvidos no processo educativo estão se tornando cada vez mais questionadores, que há uma busca constante por formas diferenciadas de educar em enfermagem, pois distintas são as demandas que emergem de cada contexto.

Contudo, destaca-se que na Enfermagem, assim como em outras ciências, enfrenta-se a necessidade de decidir o rumo do conhecimento, assim como suas conseqüências, de modo que, há uma carência de indivíduos capazes de produzir conhecimentos novos, possíveis de serem aplicados para o bem da sociedade (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Diante desse desafio, destacam-se as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que segundo Wall, Prado e Carraro (2008), fazem com que o estudante se torne o protagonista do processo, enquanto que os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores. Neste caso, “mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento” (HOFFMAN, 2001, p.51).

As metodologias ativas, fundamentadas nos princípios da pedagogia interativa, crítica e reflexiva, possibilitam o aprender a aprender, garantem o aprender fazendo, instauram relações democráticas nas instituições de ensino, são centradas nos estudantes, que são vistos como cidadãos e sujeitos do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES et al, 2003).

Na enfermagem brasileira, constata-se que há um predomínio de experiências com metodologias ativas aplicadas de formas isoladas em disciplinas ou atividades de ensino e assistência, de maneira que, sua utilização é motivada por interesses pessoais e raramente, institucionais. Neste sentido, os professores que se empenham na sua aplicação são obrigados a adaptar a metodologia ativa aos recursos disponíveis em sua realidade de trabalho devido a falta de apoio das esferas governamentais e das instituições formadoras, que inviabilizam mudanças radicais na educação (SOBRAL; CAPOS, 2012).

Acredita-se que “é preciso não só aceitar objetivamente a mudança, pois objetivamente ela se dá, mas também provocar a mudança”, pois na medida em que a mudança vai sendo provocada, a liberdade também é exercitada (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p.133). Por isso, a crescente complexidade dos distintos setores da vida impõe a necessidade de desenvolvimento da capacidade humana “de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo” (BERBEL, 2011, p.25).

No caso do contexto educacional brasileiro, percebe-se que está se aproximando uma prática pedagógica voltada para o pensamento crítico, criativo e reflexivo, fato este de extrema importância, considerando que, por meio de práticas que auxiliam a formar o

estudante, é possível influenciar na determinação do grau de consciência do mundo, na sua capacidade de se libertar e promover mudanças desejadas (KEMPFER; PRADO, 2014).

É imprescindível que os envolvidos no processo de formação em enfermagem se desafiem a reconhecer e ter clareza das dificuldades a superar em cada realidade, buscando alternativas viáveis e possíveis. Pensar sobre o contexto, buscar exemplos e agir em prol de estratégias que transformem o processo de aprendizagem, e consequentemente a avaliação do estudante, no intuito de tornar a formação cada vez mais crítica, criativa e reflexiva, é o primeiro passo rumo a um futuro promissor, com profissionais competentes o suficiente para transformar e inovar o contexto da saúde e da formação profissional.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM

A avaliação da aprendizagem está intrínseca ao ato de avaliar, presente no cotidiano, visto que, avalia-se praticamente tudo, o tempo todo, por meio de adjetivos que conferem atributos ou, por meio de notas, a partir do juízo de valor que é aferido. No entanto, é possível e relevante distinguir a avaliação da aprendizagem a partir do momento em que a mesma foi conferida como tal, de modo a caracterizá-la como uma ação intencional e planejada.

O processo de avaliação está intimamente ligado à construção do conhecimento, constituindo-se ao longo dos tempos como uma atividade repleta de controvérsias, em que a subjetividade inevitavelmente se caracteriza de forma marcante e como um dilema para o professor (MELO; FREITAS, 2006).

Até a Idade Média, não havia registro histórico que apresentasse alguma prática de avaliação na área da educação, pois a mesma não era percebida como aspecto necessário ou facilitador para o desenvolvimento do conhecimento. Somente a partir do século XX é que surgiram os primeiros registros de avaliação como conduta de retenção e promoção dos estudantes, que atestava por meio de medidas quantitativas o conhecimento adquirido (BARRIGA, 1993).

De acordo com Arredondo e Diago (2009), o termo avaliação provém do mundo da indústria, de maneira que, diversos foram os movimentos de mudança sobre seu modo de ser entendida, conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Movimentos da avaliação da aprendizagem

Período	Avaliação da aprendizagem
Final do século XIX e início do século XX	<ul style="list-style-type: none"> • Baseada na Psicologia Comportamental; • Técnica predominante: testes; • Avaliação entendida como medida.
Décadas de 1930 e 1940	<ul style="list-style-type: none"> • O termo “avaliação educacional” é introduzido por Tyler (conhecido como pai da avaliação); • A avaliação passou a ser concebida como um processo sistemático, que permitia comprovar o grau de consecução dos objetivos que eram propostos.
Décadas de 1960 e 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Entendida como totalidade do processo educacional; • Surgiu a necessidade de critérios, com objetivos previamente estabelecidos; • Foram criados os termos para diferentes tipos de avaliação: formativa e somativa, intrínseca e extrínseca.
Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque na mudança ocorrida no aluno, por meio de critérios, capazes de fornecerem informações reais e descritivas da situação do aluno, de acordo com os objetivos de ensino previstos.
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Proliferação de modelos avaliativos, baseados em dois grandes paradigmas, o quantitativo e qualitativo.
A partir da década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • A LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España) foi responsável por impulsionar uma avaliação globalizada, formativa e integradora, enquanto que, a LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), em 2002, concebeu a avaliação ainda como diferenciada.

Fonte: Arredondo e Diago, 2009.

Atualmente, é possível dizer que a avaliação está ligada a duas grandes tendências pedagógicas, tradicional e crítica, as quais permeiam e são capazes de influenciar distintos momentos e contextos da educação (REIBNITZ; PRADO, 2006). Além disso, entende-se que tanto em uma tendência quanto em outra, a avaliação ocorre de duas formas, que segundo Villas Boas (2012), podem ser descritas como, avaliação formal e informal, a primeira como sendo aquela que ocorre e os envolvidos ficam sabendo, e por meio da mesma é conferida uma nota, conceito ou menção, enquanto que a segunda, embora possibilite ao professor conhecer melhor cada aluno (necessidades, interesses e capacidades), nem sempre é prevista, o que acaba gerando a avaliação sem o aluno saber que está sendo avaliado, ou seja, exige ética para ser conduzida.

Diante deste contexto, e em busca de conceitos que revelassem o significado de avaliar, percebe-se que o termo é utilizado como sinônimo de diversos outros termos, como por exemplo, examinar, verificar, classificar, testar, medir, comprovar, acompanhar, entre outros. O que pode remeter a uma compreensão equivocada do que hoje se busca entender como processo avaliativo na educação.

O conceito de avaliação tem se transformado conforme as orientações metodológicas (ideologias) subjacentes, enquanto algumas concepções de avaliação enfatizam o resultado, outras priorizam o processo de aprendizagem (MELO; FREITAS, 2006).

Sendo assim, como forma de nortear este estudo, compreende-se que a utilização do conceito avaliar está ligado ao processo de observar, refletir, investigar, analisar, acompanhar, ou seja, induz ao entendimento de que está voltado à avaliação formativa, que integra, auxilia, dialoga e promove a reflexão e autoavaliação, tanto do estudante quanto do professor. O que vai ao encontro da afirmação de Fernandes et al (2003, p. 394) sobre a avaliação formativa, que

deve estar voltada para as competências, traduzidas no desempenho, deixando de ser pontual, punitiva e discriminatória, orientada à esfera da cognição e memorização, para transformar-se num instrumento de acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem, como forma de garantir o desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional.

Pelo fato dos contextos da prática em saúde exigirem cada vez mais competência (habilidade, atitude e conhecimento), impera a necessidade de serem formados profissionais cada vez mais capazes de se autoavaliarem, ou seja, de perceberem o que sabem e o que falta aprender, de maneira contínua, fazendo com que o conhecimento seja construído e reconstruído. Enquanto que, para a autoavaliação, considera-se a premissa de auto-regulação, isto é, de análise consciente realizada pela própria pessoa sobre seu desempenho, na constante busca de melhoria (DEPRESBITERIS, 2001).

Isso se deve, porque na história recente da educação brasileira ocorreram dois marcos responsáveis pela transformação na avaliação educacional. O primeiro por meio da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que embora não tenha

descrições de como deve ser a avaliação no ensino superior, a mesma determina em seu Art. 24 que, a avaliação na Educação Básica deve ser contínua e cumulativa, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Ou seja, entende-se a partir desse posicionamento, que o mesmo pode ser válido e indicado também para outros níveis de ensino, inclusive para o Superior.

Nessa perspectiva, Hoffman (2001) afirma que, a LDB por determinar o princípio de continuidade de avaliação e a análise qualitativa da progressão do estudante, reforça o caráter mediador da avaliação, visto que qualquer instrumento de investigação/avaliação precisa ser interpretado de forma dinâmica e com possibilidades de prosseguimento.

O outro marco diz respeito a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Enfermagem, as quais preconizam que a avaliação seja realizada com base nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos. Além disso, orientam utilizar metodologias e critérios para o **acompanhamento** e para a **avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, em consonância com o que está definido pela instituição de ensino superior à qual pertence, e com vistas a promover no estudante e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento profissional e intelectual autônomo e permanente (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Além disso, as DCN estabelecem que as competências são fundamentais na elaboração de projetos pedagógicos e dos currículos, pois são responsáveis por nortear a formação de novos profissionais. Sendo assim,

ao compreender que o desempenho do estudante representa a mobilização de suas competências relativas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes, a avaliação por competências visa o crescimento do aluno, tomando como referência as competências profissionais a serem adquiridas, não se restringindo ao resultado do desempenho, porém, a partir deste, projetar estratégias que favorecerão o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício do trabalho (TRONCHIN, 2008, p.358).

Neste sentido, ao realizar uma revisão integrativa de literatura sobre tendências ou modelos de avaliação no ensino de graduação em enfermagem, Vasconcelos (2011, p.80) constatou que estes,

são construídos a partir da reforma curricular e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de curso, de forma integrada (teoria/prática). Pautam-se nas DCN e nos quatro pilares da educação, os quais preconizam que a formação profissional não se restrinja somente à competência técnica, mas que contemple também as competências políticas, éticas e humanas.

Tais mudanças no processo de ensino-aprendizagem se devem às exigências que se apresentam e se modificam, de maneira rápida, na formação de profissionais da área da saúde, ou seja, é necessário uma adequação de acordo com a contemporaneidade, complexidade e imprevisibilidade, que são características do processo de trabalho em saúde (SILVA; SENA, 2006).

De acordo com Reibnitz e Prado (2006), muitas reflexões são realizadas em torno do processo avaliativo, tanto que, diversos são os autores que apontam caminhos neste sentido, como: Hoffman (2001), com a avaliação mediadora; Saul (1995), com a avaliação emancipatória; Diligente (2003), com a avaliação participativa, entre outros. Contudo, “a maior dificuldade em implementar um processo avaliativo nessa perspectiva filosófica não são os instrumentos, mas o modo como estes são operacionalizados”, sendo assim, é possível utilizar diferentes estratégias de avaliação, “desde que elas favoreçam que os alunos tenham *insights* sobre seu próprio processo educacional”, ou seja, é necessário que a estratégia informe aos discentes e docentes sobre a qualidade da experiência educacional (REIBNITZ; PRADO, 2006, p.159).

Acredita-se que a avaliação, intrínseca ao processo educativo, deva ser realizada de maneira que o professor se configure como um mediador do processo em desenvolvimento. A avaliação precisa ser percebida pelo estudante como um meio que o mesmo disponibiliza para saber como ele está se apresentando no decorrer de sua formação profissional e pessoal, e assim, poder reagir frente aos desafios, de forma autocrítica.

É necessário que professor e estudante se questionem constantemente: Que competências estão sendo atingidas? O que se

destaca de qualidade? O que pode ser melhorado? Nesta perspectiva, Hoffman (2001, p.62), afirma que,

quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno. Então, o compromisso de quem acompanha é muito maior. É preciso ter, sobretudo, clareza de que, embora trilhando trajetórias distintas, deverão seguir adiante em termos de sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o professor também precisará ampliar a natureza dos seus registros avaliativos, como se tirasse muitas fotos de cada aluno, em diferentes momentos, de diferentes experiências educativas, dos passos que deu até um certo tempo, dos obstáculos que venceu, das soluções que encontrou para ir adiante. Em primeiro lugar, para poder conhecer e respeitar indivíduos e grupos na sua maneira de aprender e conviver, ajudando-os a prosseguir de acordo com seu ritmo e os seus interesses. Em segundo lugar, para poder planejar os próximos passos, ajustando o roteiro, refletindo sobre melhores caminhos para o conhecimento.

Mas como é possível conduzir a avaliação, a partir deste ponto de vista, quando há um número elevado de estudantes por turma? Trata-se de um desafio para o professor, que por questão de viabilidade, embora reconheça a importância de acompanhar todos os estudantes, por vezes decide acompanhar aqueles que apresentam mais dificuldades no processo de aprendizagem.

Além disso, observa-se que alguns professores e estudantes do ensino superior ainda têm dificuldades para entender que a sala de aula se configura em um espaço de aprendizado mútuo, ou seja, que o processo de formação profissional ocorre por meio de experiências compartilhadas, problematizadas e fundamentadas, com intuito de desenvolver competências inerentes a formação de cada indivíduo.

De acordo com Vasconcelos (2011) a avaliação se configura como um processo que integra diferentes facetas e matizes, que se encontra em construção e comporta divergências, ainda enraizadas pelas atitudes, crenças e valores, tanto culturais quanto institucionais. Em outras palavras, a avaliação em enfermagem se trata de um tema

complexo, que continuamente gera discussão e conseqüentemente sofre alterações.

Por esse motivo, ressalta-se que as decisões prévias sobre o instrumento para coleta de dados é que definem os resultados almejados, pois a avaliação existe para informar se os mesmos foram atingidos ou não e com qualidade. Neste sentido, considera-se que “todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis, desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação” (LUCKESI, 2011, p. 297), de maneira que, é necessário deixar claro “*o que e como* foi ensinado e *o que e como* foi solicitado (LUCKESI, 2011, p.329).

O saber como acúmulo descontextualizado de informação, o ensino como transmissão de mensagens codificadas e a aprendizagem como repetição escrita de conteúdo, não possuem mais lugar nas propostas de educação que levam o ensino a sério, visto que, o saber não pode ser considerado como estático e exclusivo da escola (VIEIRA, 2002).

É relevante refletir sobre a possibilidade de mudança na formação em enfermagem por meio da avaliação da aprendizagem, considerando que o profissional precisa se preparar para atuar na sociedade de forma reflexiva, crítica e criativa, com capacidade de transformar a realidade em que vive, no sentido de buscar e lutar constantemente por qualidade e melhorias nos mais diversos contextos de atuação profissional, como, educação, gerenciamento e assistência em saúde.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO

Dentre as diversas maneiras que existem atualmente para acompanhar e avaliar a aprendizagem do estudante, o portfólio se destaca na educação em enfermagem por ser atual e instigante. Atual porque, de acordo com uma bibliometria realizada, o primeiro artigo sobre a utilização do portfólio na avaliação de estudantes da graduação na área da saúde foi publicado em 1992 (BERNARDI et al, 2015), e ainda são poucos os cursos e/ou disciplinas conhecidos que se utilizam desse recurso para acompanhar e avaliar a formação dos estudantes de enfermagem. Fato este, que torna o tema instigante, pela necessidade de estratégias eficazes, que superem o desafio de fazer com que o estudante transforme dados e informações em conhecimento. Além disso, o portfólio se caracteriza como uma técnica complexa, devido as distintas

possibilidades de ser implementado, o que dificulta sua compreensão.

Na área da saúde, a publicação de artigos sobre o uso do portfólio, no âmbito da formação e avaliação do estudante durante a graduação, sofreu um significativo aumento a partir de 2002, fato este, que pode estar relacionado ao processo de transformação da educação, no sentido de considerar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem (BERNARDI et al, 2015).

De acordo com Joshi, Gupta e Singh (2015), existem basicamente três diferentes tipos de portfólio: o portfólio de aprendizagem, que é utilizado para o registro de reflexões sobre as experiências de aprendizagem do estudante, com objetivo principal de autorreflexão e avaliação formativa; o portfólio mostruário, que é usado apenas para demonstrar os melhores trabalhos do estudante, sendo este, avaliado de maneira somativa; enquanto que, o portfólio de avaliação tem como objetivo verificar o que o estudante está aprendendo, por meio de um conteúdo que é planejado e abrange reflexões sobre resultados de aprendizagem, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes suficientes para gerar evidências para avaliar a dimensão da aprendizagem necessária.

O portfólio do estudante tem sido utilizado em distintas áreas acadêmicas, como meio de, classificar habilidades de desempenho, exibir e julgar evidências de boas práticas, demonstrar o valor da aprendizagem experiencial, orientar, aconselhar, especificar competências e normas profissionais, entre outros. E, embora ainda não tenha sido amplamente adotado, o portfólio de aprendizagem está atraindo a atenção e influenciando ambientes universitários, visto que, já existem sites com informações e diversificados modelos de portfólios que estão sendo usados no mundo todo, com vistas a auxiliar com planos de avaliação dos resultados da aprendizagem de maneira sistematizada (ZUBIZARRETA, 2008).

Em formato eletrônico ou em papel, cada tipo de portfólio depende de características, como: conteúdo, finalidade atribuída e maneira como a ferramenta é avaliada. Sendo assim, utilizando-se do portfólio, a aprendizagem pode ser avaliada pelo próprio estudante ou pelo professor, de maneira que, a auto-avaliação pode tornar claro e significativo o que o estudante aprendeu e o que falta aprender, enquanto que, a avaliação externa pode ser formativa, no sentido de proporcionar *feedback* sobre o progresso do estudante e para ajudá-lo a identificar novos objetivos de aprendizagem, já a avaliação somativa visa identificar se os objetivos e as competências estão sendo alcançadas (JOSHI; GUPTA; SINGH, 2015).

O portfólio representa uma possibilidade alternativa de avaliação que envolve, co-responsabiliza e valoriza as capacidades individuais/singulares do estudante durante o processo (MELO; FREITAS, 2006). Trata-se de uma forma de avaliar a dinâmica realizada pelo próprio estudante, que tem a chance de mostrar seu desenvolvimento e mudanças ao longo do tempo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012). Além de ser condizente com a avaliação do tipo formativa (VILLAS BOAS, 2012).

A utilização do portfólio é uma oportunidade diferenciada que o estudante tem de se mostrar, como pessoa, estudante e futuro profissional. Trata-se de uma relevante estratégia de avaliação, caracterizando-se como

uma representação criativa e original sobre o processo de aprendizagem pessoal. [...] é algo mais que um conjunto de documentos produzidos e compilados pelo estudante, supõe uma sistematização na busca, reflexão e criação do conhecimento, tanto para o docente como para o discente. É um trabalho compartilhado que serve de base para avaliar o esforço e a melhora do processo de aprendizagem e ensino (FERNÁNDEZ, 2007a, p.92).

Diante disso, é possível afirmar que para fazer uso do portfólio no processo de ensino-aprendizagem do estudante, é necessário ter uma concepção distinta da avaliação tradicional (MELO; FREITAS, 2006). Os envolvidos precisam entender que compreender e vivenciar o processo de elaboração/criação do portfólio é muito mais importante do que um resultado final sem sentido real.

Entende-se que o portfólio é uma possibilidade de ir além da aprendizagem esperada ou planejada pelo professor, pois o mesmo oportuniza ao estudante se conhecer e se reconhecer como protagonista do processo formativo, capaz de buscar conteúdos, organizá-los, relacioná-los e questioná-los, autoavaliando-se constantemente, com vistas a construir-se como pessoa, como estudante e profissional. Sendo assim, o portfólio é definido de maneiras distintas, de acordo com o contexto em que se insere e objetivo que se tem com sua implementação.

De maneira geral, o portfólio é formado por uma coleção de itens selecionados, capazes de revelar, de acordo com o processo desenvolvido, reflexões sobre distintos aspectos do crescimento e

desenvolvimento de cada estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012), caracterizando-se como técnica avaliativa, utilizada na metodologia ativa, que permite ao estudante participar efetivamente de seu processo de aprendizagem, assim como, demonstrar seu compromisso nesse mesmo processo.

As vantagens identificadas com a utilização do portfólio são: oportunidade aos professores e estudantes de refletir sobre o progresso, e o mesmo possibilitando introduzir mudanças durante o processo; aproximação dos trabalhos dos alunos pelos professores, não de forma pontual e isolada como ocorre por meio de provas e exames, mas considerando o contexto de ensino e aprendizagem; percepção de coerência entre atividades de ensino e finalidades de aprendizagem por parte dos estudantes; possibilidade de identificar questões sobre o modo que os estudantes e professores refletem sobre os objetivos de aprendizagem; oportunidade aos envolvidos de refletirem sobre suas mudanças no decorrer do curso e; permissão aos professores de acompanhar as atividades dos estudantes num contexto em que ensinar é considerado complexo e com elementos inter-relacionados (VIEIRA, 2002).

O portfólio permite que o estudante faça uma conexão entre seu contexto de vida pessoal, de formação profissional e de outras profissões, o que vai ao encontro do que é proposto pelo currículo integrado. Além de constituir-se como uma das principais pontes entre professor e estudante, configura-se como essencial para formação e avaliação durante o processo de formação de ambos, devido a possibilidade de compartilhamento de saberes que ocorrem no decorrer da interação.

Por meio desta interação é possível que, tanto o professor quanto o estudante sintam-se mais motivados a aprender, que a construção do conhecimento se torne mais significativa, afinal, por mais que haja um direcionamento na disciplina do que será estudado, não existem limites.

Para isso, o estudante deve registrar as aprendizagens que foram mais significativas, com evidências de reflexões sobre a construção, ou seja, se o aprendizado ampliou o conhecimento, independente da maneira que o conteúdo foi adquirido, podendo ser “por meio de pesquisas, palestras, seminários, reportagens, vídeos, trabalhos de extensão à comunidade, nos quais teve a oportunidade de participar ou acompanhar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012, p.15). O portfólio deve ser uma síntese elaborada ou reelaborada de saberes com características formativas e avaliativas, realizadas a

partir da reflexão de atividades que foram realizadas, portanto, devem ser incluídas as reflexões mais importantes, as quais representam a conquista da autonomia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

Neste sentido, permite-se que o estudante participe da elaboração dos objetivos de sua aprendizagem e avalie seu processo individual, o que possibilita agregar o incentivo à análise dos dados de situações vivenciadas e à pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

O portfólio se caracteriza como estratégia intencional e se constitui como suporte nos processos avaliativos, de maneira que, no âmbito da avaliação formativa, que é realizada ao longo da formação, permite que sejam encontradas, a tempo, soluções para conflitos cognitivos, afetivos e psicomotores dos estudantes, assim como, lacunas do conhecimento ou omissões, o que garante condições para um desenvolvimento gradual dos níveis de consciência, da emancipação e da identidade do estudante. Enquanto que, no âmbito da avaliação somativa, o portfólio se constitui em evidência tanto dos processos quanto dos resultados obtidos (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

A construção do portfólio pode ser delineada a partir das seguintes questões: o que eu fiz? O que foi possível aprender? Quais foram as dúvidas, dificuldades ou erros? É necessário aprofundar? Qual foi meu crescimento? Que aspectos foram aprimorados? Quais foram as atividades, os sentimentos, as vivências e experiências que propiciaram esse aprimoramento? O que posso sugerir ao processo de aprendizagem do curso? Houve algum tipo de impacto no processo de trabalho? (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012).

A partir disso, o portfólio permite que o estudante reflita sobre suas experiências no decorrer do seu processo de formação, e construa seu próprio conhecimento, voltando-se para o que mais lhe chama atenção, com o que se caracteriza como necessário para sua formação, tanto profissional quanto pessoal. O portfólio oferece a possibilidade de ter uma visão ampla sobre tudo que está sendo vivenciado e experienciado, com ênfase na relação teoria e prática.

Por meio da análise crítica do portfólio, o estudante pode desenvolver o sentido de responsabilidade, além de cultivar o hábito de refletir criticamente sobre sua aprendizagem (MELO; FREITAS, 2006). O processo de avaliação do portfólio permite “estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a análise e a reflexão” (SHORES; GRACE, 2001, p.15).

Ao analisar o portfólio, evidenciam-se processos de

autorreflexão, tanto do estudante quanto do professor, o que possibilita ao estudante transformar, mudar e/ou (re)equacionar a sua aprendizagem, além do que já sabe sobre ela, enquanto que, ao professor, possibilita repensar sobre sua prática e condutas pedagógicas, em vez de simplesmente fazer algum tipo de juízo, avaliar ou então, classificar o processo de ensino-aprendizagem do estudante (VIEIRA, 2002).

Em uma pesquisa realizada em Portugal, com objetivo de conhecer a percepção dos estudantes sobre a contribuição da construção dos portfólios reflexivos no desenvolvimento de suas aprendizagens e sobre as vantagens/desvantagens com a utilização dos portfólios reflexivos *versus* testes de avaliação, com estudantes da disciplina de Administração e Gestão em Enfermagem, evidenciou-se que o portfólio possibilita mais vantagens na avaliação do que os testes, devido ao fato de proporcionar: avaliação contínua; estímulo para a motivação e autoformação; interação grupal; desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; articulação da teoria com a prática; aquisição, aprofundamento e consolidação de conhecimentos; gestão do tempo; autonomia; além de partilha e debate de ideias e experiências (MELO; FREITAS, 2006).

Frente a essa realidade, para que haja a implementação do portfólio, é preciso que professores e estudantes internalizem “a disposição e a habilidade para analisar a realidade e melhorá-la ao longo de toda a trajetória acadêmica e profissional” (FERNÁNDEZ, 2007a, p.93). Afinal, a utilização do portfólio não é simples, implica grande investimento, tanto do professor quanto do estudante, exige planejamento e organização de forma rigorosa, assim como esclarecimento dos critérios para a construção e avaliação do mesmo (MELO; FREITAS, 2006).

Para avaliar de maneira coerente o processo de aprendizagem do estudante apresentado por meio do portfólio, é necessário um instrumento que dê espaço à criatividade, à construção, que registre o percurso do progresso de construção do saber (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2012). Além disso, as dificuldades podem ser minimizadas por meio da motivação e desejo de colocar em prática métodos pedagógicos capazes de influenciar de maneira positiva o processo de ensinar, aprender e avaliar (MELO; FREITAS, 2006).

É necessário encontrar caminhos para que sejam superadas as dificuldades, tendo em vista que, grande parte dos estudantes que hoje estão na graduação, tiveram uma formação tradicional durante o ensino

fundamental e médio, pautada em conhecimentos inquestionáveis, ditados, decorados e copiados, que não estimularam a exposição de opiniões, questionamentos, críticas, a relação dos conteúdos, nem mesmo instigaram o estudante a escrever, organizar suas próprias ideias, refletir com a finalidade de se perceber como Ser capaz de construir seu próprio conhecimento.

Mesmo que os envolvidos no processo sejam conscientes da necessidade de transformar a avaliação tradicional em formativa, resistir a perspectiva da avaliação classificatória, direcionada à memorização de conteúdo teórico, ao estímulo da competição dos estudantes e comparação é um desafio. Por esse motivo, é relevante que a formação oportunize o estudante a desenvolver pensamentos autônomos, exercitando sua capacidade de relacionar conhecimentos que estão sendo adquiridos com os que já foram refletidos. É imprescindível que o estudante aprenda a duvidar, questionar, investigar, refletir, tudo de maneira processual, por meio de construções-desconstruções-construções de conhecimento.

Acredita-se que o portfólio, além de possibilitar a avaliação formativa, também pode ser visto como uma forma de provocar para a vida, à liberdade, ao protagonismo. Ao selecionar o que interessa, questionar, agrupar, e registrar o que há de mais importante, o que não merece ser esquecido, e que pode ser compartilhado, a aprendizagem passa a ser significativa.

A partir dessa contextualização, vale ressaltar que, para o professor iniciar a implementação do portfólio e gerir o processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, é importante considerar algumas orientações, como: não utilizar o portfólio como única estratégia de avaliação na disciplina; simplificar o *feedback* buscando focar em itens objetivos; pensar no portfólio como um trabalho qualitativamente diferente, não necessariamente como mais um trabalho; usar tecnologias com ferramentas de gerenciamento que incluem estratégias de *feedback* e avaliação; desenvolver rubricas de apontamentos para auxiliar no feedback, classificando claramente o que está sendo avaliado; e, quando a turma é grande, buscar oferecer um *feedback* com cronograma de entrega rotativo de grupos, como forma de responder aleatoriamente durante o período da disciplina. Além disso, é necessário que o professor seja cuidadoso, cauteloso e claro durante a implementação do portfólio, tendo de maneira explícita quais são as metas, objetivos, datas de entrega, formato e critérios de avaliação (ZUBIZARRETA, 2009).

Portanto, avaliar a aprendizagem do estudante por meio do portfólio, trata-se de uma técnica educacional diferenciada, que valoriza cada estudante como ser individual e permite a formação em sintonia com o professor, que acompanha e pode auxiliar consideravelmente no processo de formação.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996b, p.64).

De acordo com Flick (2009, p.98), as teorias se constituem em “versões ou perspectivas por meio das quais o mundo é percebido”. Sendo assim, entende-se que é possível perceber um mesmo fenômeno de maneiras distintas, tudo depende da perspectiva pela qual o mesmo está sendo observado.

A elaboração de um referencial teórico trata-se de um exercício cognitivo complexo, que exige significativa responsabilidade, pois envolve a estruturação de uma ideia voltada ao que o autor acredita ser o ideal, um modelo a ser seguido. Neste caso, para compreender o movimento da avaliação da aprendizagem do estudante de enfermagem por meio do portfólio, voltado para a conscientização e a formação do profissional reflexivo, crítico e criativo, a teoria de Paulo Freire, no âmbito da conscientização, foi selecionada.

Embora o autor supracitado não tenha priorizado a avaliação como tema, sua teoria voltada para a educação é capaz de subsidiar significativamente a discussão, visto que, envolve questões como democracia, diálogo e noção de inacabamento do ser humano, neste caso, tanto do educador quanto do educando (CUPOLILLO, 2007).

Além disso, considera-se que, das três linhas teóricas que delimitam as reflexões de Paulo Freire: o Humanismo, o Marxismo e a Fenomenologia Hegeliana, esta última, responsável por definir o homem como consciência (CUPOLILLO, 2007), é a que mais se relaciona com o fenômeno estudado. Sendo assim, trata-se de uma teoria complexa, que exige leitura e reflexões constantes, pois há uma diversidade de conceitos, que juntos formam uma vasta rede de elementos voltados para a educação libertadora.

A partir da concepção de educação de Paulo Freire, entende-se que é possível fazer uma articulação de seu pensamento com uma visão ampla de avaliação, inclusive, relacionando com outros autores que trabalham na mesma perspectiva (CUPOLILLO, 2007). Neste sentido, optou-se primeiramente por apresentar de maneira sucinta a história de Paulo Freire, como forma de contextualizar a teoria, para então abordar

a educação bancária *versus* pedagogia crítica e a práxis humana, sendo esta composta por: Ensino e aprendizagem voltados para a ação, reflexão, criticidade e criatividade; Relação de poder na educação; Conscientização no processo pedagógico; Conscientização como requisito para a transformação da realidade.

4.1 PAULO FREIRE

Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no bairro da Casa Amarela, em Recife. Com dez anos começou a perceber que muitas coisas não estavam bem no mundo, e questionava-se sobre o que poderia fazer para auxiliar (FREIRE, 1979).

Com 15 anos fez seu exame de admissão no ginásio, e com 20 anos, no curso pré-jurídico, começou a estudar Filosofia e Psicologia da Linguagem, ao mesmo tempo que se tornava professor de português do curso ginásial (FREIRE, 1979).

Em 1944, aos 23 anos, casou-se com Elza Maia Costa Oliveira, professora primária, com quem teve cinco filhos, três meninas e dois meninos. Com Elza, Paulo Freire começou a se preocupar de maneira sistemática com os problemas educacionais, tanto que, começou a estudar mais sobre Educação, Filosofia e Sociologia da Educação, do que Direito (FREIRE, 1979).

Freire foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife em 1956, sendo que, em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, e em 1961 foi designado Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, época em que teve suas primeiras experiências como professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, que mais tarde foi integrada a Universidade do Recife. Em 1962, Freire tornou-se Livre-Docente de História e Filosofia de Educação da Escola de Belas Artes (FREIRE, 1996a).

Seu movimento de Educação Popular teve início em 1962 no Nordeste, região mais pobre do Brasil, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. A partir desse resultado, de junho de 1963 a março de 1964, cursos de formação de coordenadores foram realizados em diversas capitais do país, com o intuito de aplicar o método em todo o território nacional (FREIRE, 1979).

Diante disso, grupos reacionários acusavam que a ideia de pedagogia da liberdade de Paulo Freire se configurava como fonte de

rebeldia, por isso, em 1964, o golpe de Estado levou Freire à prisão por mais ou menos 70 dias, sendo que, durante quatro dias foi submetido a interrogatórios, com argumentos de que ele representava perigo para a sociedade brasileira, sendo considerado um subversivo internacional, pois, ao livrar-se da prisão, refugiou-se na Embaixada da Bolívia (FREIRE, 1979).

Logo depois, Freire foi para o Chile, onde viveu de 1964 a 1969, e trabalhou como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e consultor da UNESCO. De abril de 1969 a fevereiro de 1970, Freire morou nos Estados Unidos, e deu aula em Harvard como professor convidado. Mudou-se então para Genebra, onde foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, e depois passou pela África, Ásia, Oceania e América (exceto no Brasil), com intuito de ajudar os países que conquistaram independência política a sistematizarem os planos de educação (FREIRE, 1996a).

Em 1979 Freire retorna ao Brasil e aceita ser professor da PUC-SP. De 1980 a 1990 foi professor da Universidade de Campinas, e em 1989 tomou posse do cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo (FREIRE, 1996a).

Paulo Freire publicou diversos livros e foi reconhecido de maneiras distintas, tanto no Brasil como no exterior. Sendo assim, vale destacar que o vocábulo “conscientização”, criado por volta de 1964 por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, é caracterizado como conceito central de suas ideias sobre educação. Freire percebeu sua profundidade de significado e se convenceu de que a educação, por se tratar de uma prática da liberdade, também é um ato de conhecimento, com aproximação crítica da realidade, portanto, a educação tem o dever de preparar para um juízo crítico, o que consequentemente possibilita ao indivíduo escolher o próprio caminho (FREIRE, 1979).

4.2 A PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

Para atuar na realidade, o enfermeiro precisa demonstrar competência, ou seja, conhecimento, habilidade e atitude diante das funções que irá exercer na prática profissional. Contudo, o simples fato de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira passiva durante a formação, não significa que o profissional tenha consciência sobre suas ações.

Para atingir as competências necessárias existem dois caminhos possíveis, por meio de uma educação bancária/tradicional ou através de uma educação crítica. Sendo que, neste estudo, serão apresentados alguns conceitos e ideias baseadas na pedagogia crítica, como forma de representar um caminho possível no âmbito da avaliação da aprendizagem, com vistas à reflexão, ação, criticidade, conscientização e transformação da realidade.

4.2.1 Educação Bancária *versus* Pedagogia Crítica: mudanças necessárias

Os modos de educar (ensinar e aprender) são distintos na relação professor e estudante durante o ensino superior. Em alguns contextos, nota-se que impera a educação tradicional ou bancária, imersa no paradigma positivista, enquanto que em outros, percebe-se um movimento de transformação, voltado para a educação crítica ou problematizadora, na perspectiva de um paradigma construtivista.

Diante desta realidade, Freire (1979) afirma que a educação bancária promove relações de caráter narrativo, ou seja, supõe-se que o sujeito narrador seja o professor, enquanto que, os objetos pacientes que escutam, sejam os estudantes. Além disso, o conteúdo trabalhado, quando se trata da realidade, caracteriza-se como estático, sem movimento, separado em compartimentos e previsível, sendo que, referindo-se a um tema estranho do contexto dos envolvidos, o objetivo é “encher” os estudantes com o conteúdo narrado, que é alheio à realidade, fora da totalidade que poderia lhe dar sentido.

Caracterizada pelo “ato de depositar”, a educação bancária também se constitui pelas seguintes práticas e características: o professor é quem ensina, sabe tudo, pensa para si e para os estudantes, fala, estabelece disciplina, escolhe e impõe sua ação, atua, escolhe o conteúdo, confunde autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional e é sujeito do processo de formação. Em contrapartida, o estudante é o ensinado, que nada sabe, não pensa, escuta, é disciplinado, submete-se, tem a ilusão de atuar, adapta-se, não possui liberdade, ou seja, é um simples objeto (FREIRE, 1979).

Neste tipo de educação, ocorre uma avaliação sem abertura para o diálogo entre estudante e professor, de maneira que, o processo de formação se torna arbitrário, taxativo, direto, dominador e voltado para a escravização das consciências. Dessa forma, “não existe interpretação de

dados avaliados sem a relação avaliador e coisa avaliada. No limite, não existem dados, avaliação, pesquisa, sem a consciência do homem” (VIEIRA; TENÓRIO, 2009, p.250). Portanto, é possível afirmar que, toda prática educativa baseada no que está estandardizado e preestabelecido, acostumada com as coisas pré-ditas, é burocratizante e também antidemocrática (FREIRE; FAUNDEZ, 2011).

Paulo Freire criticava a educação bancária, tendo em vista que a mesma se volta apenas para o conteúdo, ou seja, o conhecimento é visto como algo pronto, apenas para ser memorizado. Em contrapartida, defendia a ideia de que para ter conhecimento, é necessário descobrir, construir e reinventar e não apenas copiar (GADOTTI, 1997).

Para a educação ser válida, o homem não pode ser passivo nem objeto, é preciso considerar sua vocação ontológica, sua vocação de ser sujeito, assim como, as condições em que vive, ou seja, lugar exato, momento e contexto, para que seja possível promover a tomada de consciência e a atitude crítica, que fazem com que escolha e tome decisões, se liberte, ao invés de ser submetido, domesticado e adaptado (FREIRE, 1979).

Na pedagogia crítica, de tanto que o presente se caracteriza como dinâmico, não é aceitável um presente bem conduzido ou então um futuro predeterminado. Tanto que, para que seja provocada uma mudança, o estudante precisa descobrir razões, que se escondem atrás de suas atitudes, para enfrentar a realidade de maneira diferente, é necessária a “readmiração” da “admiração” anterior (FREIRE, 1979). É relevante que ocorra o despertar do significado da aprendizagem.

A partir disso, percebe-se que no ensino superior, por mais que haja a intenção por parte dos professores, de efetivar uma pedagogia crítica/problematizadora, encontra diversos obstáculos, como por exemplo, o sistema educacional que exige a delimitação e fragmentação do conhecimento, a aplicação de provas e o estabelecimento de notas, conceitos, comparações, classificações e até mesmo competições.

Nota-se que esse tipo de organização busca objetivar o processo de aprendizagem, por meio de símbolos que representam o nível de conhecimento de cada indivíduo. De maneira simplista, espera-se que o sujeito aprenda de maneira contínua e cumulativa, por meio de estratégias, que na maioria das vezes, direcionam apenas para o cumprimento de tarefas e metas institucionais, com o ensino voltado para a memorização e não para a compreensão.

Sendo assim, é relevante que professores e estudantes, integrantes de uma instituição superior, reflitam sobre qual é o real sentido de realizar ou fazer parte da formação em um curso de

graduação. Torna-se importante pensar e dialogar sobre que tipo de educação é mais coerente e necessária, considerando a realidade em que se vive. Seria realmente possível colocar em prática uma pedagogia crítica, imersa num paradigma totalmente construtivista? Se não, como conciliar com a educação tradicional, de maneira que a pedagogia crítica prevaleça?

De acordo com os construtivistas, aprender é possível quando se quer, e quando algo é significativo (GADOTTI, 1997). Mas, para que a aprendizagem se torne significativa, é necessário considerar o contexto e suas transformações, é preciso valorizar o conhecimento prévio, as dúvidas, os interesses, as dificuldades e potencialidades de cada sujeito envolvido na formação.

Educar é muito mais do que instruir, é enraizar-se na cultura dos povos, como forma de transformar as condições relacionadas a opressão, tanto que, para a educação se tornar libertadora, educadores e educandos precisam construir uma consciência histórica verdadeira, e isso demanda tempo (GADOTTI, 1997).

A educação não se trata simplesmente da “transmissão de um conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade”, mas de contínuos encontros entre seres humanos, educadores e educandos, mediados por vários saberes (CUPOLILLO, 2007, p.53). Por esse motivo, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, portanto, cabe ao educador problematizador refazer continuamente seu conhecimento por meio do conhecimento dos educandos, de maneira que, juntos se reconheçam como investigadores críticos e dialógicos (FREIRE, 1987, p.39).

4.2.2 Ensino e aprendizagem voltados para a ação-reflexão-ação

Para Freire (1979), a educação precisa promover a transformação do mundo, ou seja, precisa promover nos educandos a capacidade de intervir na realidade, articulando o pensar e o agir. A educação precisa ajudar os educandos a assumir seu papel de sujeito no mundo. Somente o homem tem capacidade de tomar distância frente ao mundo, de se distanciar de um objeto para admirá-lo, de agir conscientemente na realidade que é objetivada, e é exatamente isso, a “práxis humana”, que se torna unidade indissolúvel entre a ação e a

reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1979).

Para permitir que o homem chegue a ser sujeito, construa-se como pessoa, transforme o mundo, estabeleça com outros homens relações de reciprocidade, fazendo cultura e história, é necessário que a educação, em seu conteúdo, programa e métodos, esteja adaptada a este fim. É preciso também que seja autêntica, considere a historicidade do homem como ponto de partida, se constitua como educação problematizadora, fundamentada na criatividade e na busca por estimular a ação e reflexão sobre a realidade, para que a teoria e prática sejam vivenciadas de forma crítica (FREIRE, 1979).

A ação-reflexão-ação se constitui como parte inseparável da práxis humana, abrange professores e estudantes envolvidos no aprender, cada um exercendo seu papel e participando através de uma relação horizontal, com o mesmo nível de importância, embora com funções distintas, que são entrelaçadas pela dialogicidade (WATERKEMPER, 2012). Neste contexto, o sujeito dialógico é aquele que compartilha, avalia, discute, permite uma interação com vistas a produção de conhecimento. Além disso, Freire (1979) afirma que, o diálogo exige amor, humildade, fé, esperança e pensamento crítico. Dialogar pertence à condição humana, sela o ato de aprender, que embora tenha uma dimensão individual, nunca se efetiva dessa forma (FREIRE; SCHOR, 1986).

A verdadeira ciência é aquela que parte do concreto, é mediada pelo conceito, e retorna ao concreto, ou seja, deve

partir da realidade, utilizar o conceito como mediador para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado se é incapaz de nos entregar a realidade tal qual ela nos mostra em seu parecer e em seu ser, em sua fenomenalidade e em sua essencialidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 93).

Sendo assim, estudantes e professores necessitam criar mais oportunidades para refletir durante o processo de ensino e aprendizagem, de maneira concomitante, contínua, conjunta e dialógica. É preciso reconhecer que todos os envolvidos possuem lacunas de aprendizagem e possibilidades de ensinar, assim como, conhecimentos, habilidade e atitudes capazes de gerar uma transformação identificada como necessária.

Compreende-se que o conteúdo programático da educação, para professores e estudantes que convivem em um espaço dialógico e problematizador, não se trata de uma imposição ou algo a ser depositado nos educandos, mas de uma possibilidade de revolução organizada e sistematizada, com elementos entregues de forma desestruturada (FREIRE, 1979). De acordo com Freire, é necessário valorizar tanto o saber científico quanto o saber cotidiano, porque quando ambos se relacionam, o conhecimento se torna significativo e incorporado. Portanto, é preciso reconhecer que, tanto o estudante quanto o professor são aprendizes (GADOTTI, 1997).

Quando professor e estudante ensinam e aprendem juntos, o processo de reflexão sobre o conhecimento pode se tornar mais abrangente, assim como, mais específico e detalhado, dependendo do interesse dos envolvidos. Esse tipo de relação, torna o processo de formação mais interessante, útil, instigante, e faz com que a curiosidade se aflore e os conteúdos sejam discutidos de maneira crítica, com embasamento teórico e prático, o que possibilita olhares e compreensões distintas, que se voltam para a solução de problemas, por meio da criatividade.

Sendo assim, para que haja satisfação e interesse por parte dos estudantes e professores, no sentido de envolvê-los de maneira construtiva no desenvolvimento do conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem precisa ter objetivos e métodos congruentes (abstração e realidade), no sentido de suscitar a curiosidade, a busca pelo conhecimento, ação esta que possibilita a reflexão, e conseqüentemente, uma atitude crítica, capaz de tornar o sujeito cada vez mais criativo.

Para que a aprendizagem seja significativa, o diálogo entre professores e estudantes deve ocorrer de maneira horizontal e respeitosa, deve-se considerar os objetivos a serem alcançados, a realidade, os conteúdos, assim como, a individualidade dos envolvidos, pois alguns podem até ter vivências semelhantes, mas experiências completamente diferentes, o que se torna relevante por possibilitar a construção do conhecimento de forma conjunta, por meio do levantamento e estabelecimento de relações de distintos saberes.

4.2.3 Relação de poder na educação: o processo avaliativo como sua máxima expressão

Na área da educação, assim como em outros contextos, existem posições de hierarquias que definem a organização do sistema. Trata-se

de uma construção da sociedade capaz de gerar comportamentos e relações de poder, tanto de maneira horizontal quanto vertical, ou seja, dependendo do paradigma instituído, as relações ocorrem entre sujeitos opressores e oprimidos, ou então, entre sujeitos que, embora se encontrem em posições distintas da hierarquia, utilizam-se estrategicamente da mediação para oportunizar de maneira democrática a participação de todos os envolvidos.

Em uma relação vertical, o ser oprimido se caracteriza por ser acomodado, adaptado e imerso na estrutura dominante, pois ao descobrir que não é livre, deseja ser, mas teme. Então a luta se trava entre se desalienar ou não, entre continuar seguindo prescrições ou criar opções, entre ser espectador ou ator, atuando ou tendo a ilusão de atuar, castrado no poder de criar e recriar, assim como, de transformar a realidade, ou seja, acaba vivendo nesse trágico dilema, que precisa ser enfrentado pelo seu próprio processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1987).

Na educação, este caso tem relação com o fato do estudante aceitar o processo de ensino-aprendizagem e avaliativo da maneira como é imposta pelo professor, sem questionar ou se preocupar com o *feedback*, ou seja, ele entra no fluxo, com medo de se posicionar, mesmo achando que algo está errado ou sendo realizado de maneira injusta.

Por isso, Freire afirma que a comunicação se constitui como condição inseparável do ser humano, visto que, o sujeito dialógico não pode ser autoritário, dominador ou com sinais de preconceito, deve haver disponibilidade para um diálogo com características democráticas, críticas e construtivas, com abertura para compreensão do outro e de si mesmo. Com isso, busca-se a conscientização do inacabamento, para atingir uma leitura e um entendimento mais aprofundado sobre o mundo (CUPOLILLO, 2007).

É relevante considerar que, embora a escola não distribua poder, ela é capaz de proporcionar a construção do saber, que se trata de poder. Sendo assim, para que o indivíduo possa interferir na realidade como sujeito, e não como objeto, a escola precisa oferecer o conhecimento de maneira crítica (GADOTTI, 1997).

4.2.4 Conscientização no processo educativo

Todo conhecimento tem início na pergunta, na curiosidade, portanto, é equivocado que o professor traga respostas sem que nada tenha sido questionado, é preciso ensinar a perguntar. Acredita-se que, uma educação baseada em perguntas é a única reconhecida como

educação criativa, que está apta a estimular a capacidade que o ser humano tem “de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 76).

Quando a curiosidade do estudante não é limitada pelo professor, e este sente as vezes sua certeza abalada por alguma pergunta, a mesma pode colocar um ângulo diferente ao professor, que possibilitará aprofundar uma reflexão mais crítica (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Por isso, quando o estudante apresenta suas inquietações, dúvidas, curiosidades, sua relativa ignorância, o professor deve tomar tudo como desafio a ele, pois no fundo, a reflexão sobre o que é gerado é iluminadora e enriquecedora (FREIRE; FAUNDEZ, 2011).

Na prática, o professor deve criar com o aluno o virtuoso hábito de perguntar, de “espantar-se”, enquanto que, na resposta, o aluno precisa ter uma explicação de fato, para que o mesmo descubra a relação dinâmica, forte e viva, entre palavra e ação, e entre palavra-ação-reflexão (FREIRE; FAUNDEZ, 2011).

Durante o processo de aprendizagem, na primeira aproximação que o homem faz do mundo, de forma espontânea, sua posição é ingênua e a experiência da realidade é simplesmente a que ele está e procura. Não se trata ainda de uma conscientização, pois esta implica a ultrapassagem da esfera espontânea que apreende a realidade, faz com que seja alcançada a esfera crítica, na qual a realidade está como objeto cognoscível e o homem toma sua posição epistemológica (FREIRE, 1979).

A conscientização baseia-se na relação consciência-mundo, e existe mediante o ato de ação-reflexão, que ao acontecer de maneira permanente, essa unidade dialética constitui um modo de ser ou de transformar o mundo, portanto, trata-se de um compromisso que é histórico, pois implica que os sujeitos façam e refaçam o mundo (FREIRE, 1979).

No momento em que o sujeito deixa o contexto de origem e passa para outro, a experiência no cotidiano se torna mais dramática, tudo pode se tornar provocativo, multiplicam-se os desafios e se instala a tensão (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Conforme a problematização progride, os sujeitos conseguem penetrar mais na essência do objeto problematizado, tornam-se cada vez mais capazes de “desvelar” essa essência (FREIRE, 1979). Trata-se de sensibilizar o sujeito, que ao pensar de maneira reflexiva, crítica e criativa, sente-se empoderado para agir de maneira consciente no contexto em que vive.

Na enfermagem, entende-se que este processo de conscientização ocorre quando o profissional problematiza situações que vivencia na prática, no ato de cuidar, pois, de acordo com Medina-Moya e Parra (2006), a aprendizagem somente é possível mediante a reflexão na ação, ou seja, no caso dos estudantes, durante o estágio na prática, os mesmos precisam aplicar as regras dos protocolos, mas também devem aprender as formas de questionar que os enfermeiros usam em situações instáveis, ambíguas e pouco claras, que ocorrem na prática cotidiana. Fato este que vai ao encontro da concepção de Freire (1979), ao considerar que o modo de pensar dissociado da ação apenas supõe um pensamento autêntico, sendo que na realidade, perdem-se em palavras falsas e ineficazes.

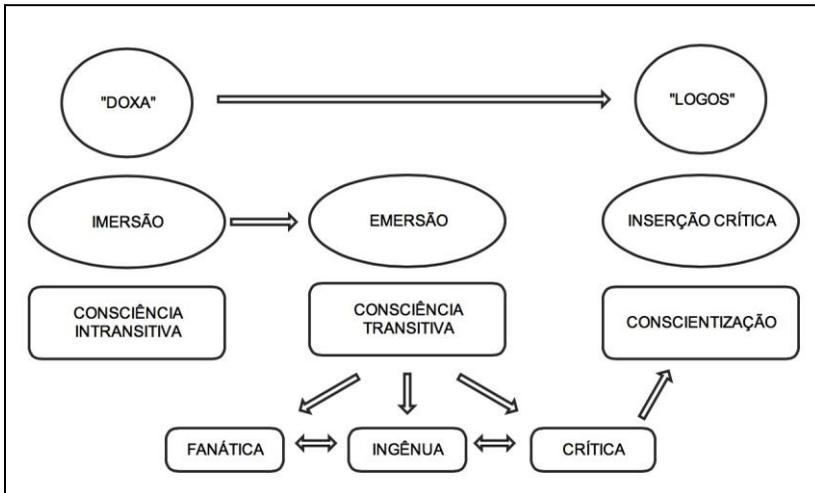
No ato de responder aos desafios apresentados em seu contexto de vida, o homem é capaz de se criar, de se realizar como sujeito, pois a resposta exige que ele reflita, pense criticamente, invente, eleja, decida, organize e aja. Tudo isso faz com que a pessoa não seja somente “adaptada”, mas também “integrada” à realidade e aos outros (FREIRE, 1979).

É imprescindível que o ser humano reflita criticamente sobre sua existência e atue sobre a mesma. A auto-inserção crítica na realidade, ou seja, a conscientização, transforma-se em um estado utópico de anúncio e denúncia, que conduz à luta contra estruturas opressoras e desumanizantes. A conscientização supõe superar a falsa consciência, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e inserir-se de forma crítica em uma realidade desmitificada (FREIRE, 1979).

Na educação problematizadora, educador e educando buscam condições para superar o conhecimento a nível de “doxa” (crença, opinião), pelo conhecimento verdadeiro, a nível de “logos” (razão) (FREIRE, 1987; ABBAGNANO, 2007). E, para que ocorra este aprimoramento do conhecimento, é preciso que o ser humano se transforme no sentido de se perceber e perceber o mundo e as pessoas de maneira questionadora.

O processo de conscientização exige um esforço individual, de se superar constantemente, por isso, se trata de uma permanente transformação. Sendo assim, embora a figura 1 seja apresentada numa perspectiva de início, meio e fim, considera-se importante destacar que o processo de conscientização não é algo estanque, mas ativo e dinâmico.

Figura 1 - Processo de conscientização do ser humano



Fonte: Figura elaborada pela autora, baseando-se nos escritos de Paulo Freire.

Ao buscar a presença autêntica da reflexão, ocorre o desvelamento da realidade de maneira constante, por meio de práticas voltadas à *imersão*, *emersão* e *inserção crítica* na realidade. Desta forma, na *imersão* o homem se encontra envolvido na realidade, mas não pensa sobre a mesma; na *emersão*, ocorre um distanciamento da realidade, uma admiração capaz de objetivá-la, enquanto que, na *inserção crítica* o homem transforma a realidade por meio de sua práxis (FREIRE, 1987; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Permeando este movimento, vale destacar as principais características de cada fase da consciência, de acordo com Freire: intransitiva, transitiva ingênua, transitiva fanática e transitiva crítica, para então chegar na conscientização (FREIRE, 1983; 1987; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Na fase de *consciência intransitiva*, o homem não age como ser histórico, não tem o compromisso de existir por meio de decisões (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007), ele se preocupa basicamente com o que há de vital, no âmbito biológico, e não histórico (FREIRE, 1983). Contudo,

o conceito de 'intransitividade' não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo,

esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1983, p. 60).

Diante desta perspectiva, o homem que busca ampliar “seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo”, pode passar para o estado de *consciência transitiva*. Assim, compromete-se com a sua existência, conceito este dinâmico, que exige diálogo eterno “do homem com o homem”, “do homem com o mundo” e “do homem com o seu Criador”. Trata-se, portanto, de um diálogo do homem sobre o mundo e com o mundo, a respeito dos desafios e problemas, fato este que o torna histórico (FREIRE, 1983, p.60).

Num primeiro momento, ocorre a *consciência transitiva ingênua*, fase em que o homem consegue captar e responder sugestões que partem do contexto por meio de uma interpretação simples dos problemas, ou seja, trata-se de uma consciência característica do “homem massa”, que age de acordo com as forças sociais, e não de maneira crítica e reflexiva (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Na *consciência transitiva fanática*, a ação do homem é baseada na emoção e na acomodação em uma estrutura existente, fato este que o torna incapaz de realizar opções. Neste caso, a massificação, o descompromisso com a própria existência, faz com que o homem acredite na liberdade, sendo que na realidade ele é conduzido, tornando-se um mero objeto (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Na *consciência transitiva crítica*, fruto de uma educação dialógica e ativa, o homem é conduzido à sua vocação ontológica e histórica, torna-se capaz de reconhecer a causalidade dos fatos, de revelar e explicar como está *sendo* no mundo. Trata-se de uma consciência que possibilita ao homem dialogar com argumentação, o que irá conduzi-lo à criatividade, reflexão e ação sobre a realidade, com vistas a transformação, tornando-o responsável pelas suas ações

personais, sociais e políticas (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Sendo assim, por meio da *conscientização*, o ser humano tem a possibilidade de se inserir como sujeito no processo histórico, consciente de sua inconclusão e de que a realidade está em um processo constante de transformação (FREIRE, 1987). Portanto, acredita-se que é nesta etapa do processo que um novo conhecimento pode ser gerado e implementado, com vistas à ação-reflexão.

4.2.5 Conscientização como possibilidade de transformação da realidade

A conscientização, como atitude crítica dos sujeitos no decorrer da história, jamais terá fim, pois se trata de um processo em que a realidade transformada sempre mostrará um novo perfil, que também pode ser transformado (FREIRE, 1979).

Conscientização implica ação, ou seja, uma relação entre pensar e atuar, trata-se da capacidade de desvelar a razão de ser das coisas, na busca pela transformação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007). Ao assumir a conscientização como processo crítico e dialético, agregando subjetividade e objetividade, na ação e reflexão sobre e a realidade, os seres humanos têm a possibilidade de se descobrirem responsáveis por refazê-la continuamente. Compreende-se, portanto, que o saber existe apenas quando os seres humanos inventam, reinventam e buscam reconhecer de maneira inquieta, impaciente e permanente o que eles fazem no mundo, com o mundo e também com os outros seres humanos (FREIRE, 1987). Neste sentido, Freire (1996b, p. 39) considera que,

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Para denunciar verdadeiramente a realidade, a existência do ser humano de maneira alguma pode ser muda, silenciosa, do tipo que se nutre de palavras falsas, é preciso pronunciar o mundo com palavras verdadeiras, comprometer-se e agir para transformar, pois os homens se fazem na palavra, no trabalho, assim como, na ação-reflexão (FREIRE, 1987). Portanto, para que ocorra a transformação da realidade, é necessário que ocorra a libertação do ser humano de maneira autêntica,

na práxis, envolvendo ação e reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1987). Além disso, a autonomia precisa ser desenvolvida e conquistada, para então, o ser humano ter a capacidade de tomar decisões, de ter o próprio destino nas mãos (GADOTTI, 1997).

Neste sentido, a “conscientização é um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 224). Quando os seres humanos percebem que na ação está havendo criticidade, um clima de esperança e confiança se desenvolve, e o empenho para enfrentar e superar “situações-limites” da realidade se instaura (FREIRE, 1987).

O construtivismo Freireano estabelece que o conhecimento em si não é libertador, é necessário associá-lo a um compromisso político a favor dos oprimidos, de forma que, o conhecimento deve ser utilizado primeiramente para entender o mundo, depois, para averiguar, buscar a verdade, o que irá direcionar para a interpretação e por último para a transformação do mundo. Sendo assim, o conhecimento se trata de uma ferramenta imprescindível para, de alguma forma, intervir na realidade (GADOTTI, 1997).

4.3 USO DO PORTFÓLIO PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE NO ÂMBITO DA CONSCIENTIZAÇÃO

A avaliação como algo em movimento, que permeia o processo de aprendizagem, se faz necessária para o aprimoramento dos envolvidos, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Na avaliação da aprendizagem durante a graduação em enfermagem, o enfoque está nas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, que abrange, além de conhecimentos teóricos e práticos, professores e estudantes que precisam estar atentos aos sentimentos, experiências, à maneira como estão aprendendo e ensinando.

Neste contexto, o portfólio é considerado como técnica adequada para acompanhar e avaliar o processo de formação, visto que, possibilita mobilizar os envolvidos à aprendizagem quando proporciona uma leitura diferente da realidade, o que direciona para o desenvolvimento da capacidade crítica e para uma releitura do cotidiano do ensino superior (AMBRÓSIO, 2013).

Compreende-se que o portfólio é benéfico para a aprendizagem e para a avaliação, porém, sua implementação precisa ser gradual, no sentido de estudantes e professores terem tempo o suficiente para

compreender o processo, assim como, adaptar e alinhar o conteúdo de acordo com as metas de aprendizagem (JOSHI; GUPTA; SINGH, 2015). Neste sentido, pelo fato de não haver um modelo estandardizado de portfólio, o passo inicial para seu uso é sensibilizar e instruir os professores, é importante realizar um *brainstorming* para delinear o portfólio de acordo com as necessidades dos estudantes, para que os mesmos alcancem as metas de aprendizagem (JOSHI; GUPTA; SINGH, 2015).

Para o sujeito (professor e estudante) tomar consciência de algo, é imprescindível que o mesmo vivencie um processo de reflexão sobre determinado assunto, e que este processo direcione o pensamento para uma conexão de dados e informações provenientes de teorias e práticas (vivenciadas ou exemplificadas), como forma de tornar a aprendizagem significativa.

A partir do momento que o sujeito se torna consciente sobre determinado assunto, o mesmo será capaz de explicar, colocar em prática e tornar-se exemplo de determinada ação, que estará fundamentada em conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com a eficácia esperada.

Contudo, para que isso ocorra, é preciso haver uma avaliação e auto avaliação constante. Além do conhecimento teórico e prático, é relevante considerar as memórias, os sentimentos, assim como, os sentidos humanos (audição, olfato, paladar, tato e visão), que estão diretamente relacionados aos aspectos que podem facilitar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer tais aspectos, e identificar o que pode estar auxiliando ou dificultando a aprendizagem, embora torne o processo mais complexo, pode instigar professores e estudantes a buscarem estratégias mais interessantes e eficazes de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, para avaliar a aprendizagem do estudante no âmbito da conscientização é preciso envolver professor e estudante, de maneira que, ambos se sintam parte do mundo. Com isso, a partir da tomada de consciência dos envolvidos, que são avaliados e se auto-avaliam, surge a possibilidade de identificar necessidades para o próprio aprimoramento, do outro e também do contexto em que vivenciam experiências distintas.

Sendo assim, tornar-se consciente do próprio aprendizado é uma prática complexa que exige atenção, planejamento, conhecimento, iniciativa e atitude para dar continuidade ao processo de aprendizagem, que pode ocorrer de maneira constante.

5 MOVIMENTO METODOLÓGICO

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (FREIRE, 1996b, p.17).

Para compreender o movimento da avaliação por meio do portfólio do estudante de enfermagem, optou-se pela abordagem qualitativa, porque a mesma possibilita situar, contemplar e entender o fenômeno a partir do seu contexto.

Nesse tipo de pesquisa, o “raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”, de maneira que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo, ao serem interligados, auxiliam no aperfeiçoamento de teorias e experimentos, o que conseqüentemente irá contribuir para a política e para a prática profissional (STAKE, 2011, p.21).

Na pesquisa qualitativa, ressalta-se a natureza socialmente construída a partir da realidade, a relação íntima do pesquisador com o que é estudado, e as situações que limitam e influenciam a investigação, na busca por soluções para questões que destacam o modo como experiências sociais são criadas e adquirem significado (DENSIN; LINCOLN, 2006). Trata-se de uma abordagem que é fundamentada na perspectiva de valorizar o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento, pois os significados atribuídos às experiências cotidianas, a linguagem, as produções culturais e as formas de interagir socialmente, constituem-se como elementos que formam os núcleos de atenção dos investigadores (ANDRÉ, 2005). Sendo assim, caracteriza-se como experiencial, por se basear principalmente no julgamento pessoal para afirmar como realmente as coisas funcionam (STAKE, 2011). Por isso, os pesquisadores buscam,

explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (PRADO et al, 2013, p.73).

Neste sentido, com intuito de desvelar o fenômeno a ser estudado e descrevê-lo de maneira aprofundada, foi realizada uma

pesquisa do tipo estudo de caso. Por meio deste tipo de estudo é possível obter uma riqueza de informações descritivas e examinar relações entre diferentes fenômenos ou tendências ao longo do tempo, pois o mesmo fornece aos pesquisadores “oportunidades de adquirir um conhecimento íntimo da condição, dos sentimentos, das ações (passadas e presentes), das intenções e do ambiente da pessoa” (POLIT; BECK, 2011, p.302).

No campo da educação e das ciências sociais, os estudos de caso estão em crescente notoriedade, principalmente devido a autores como Robert E. Stake e Robert K. Yin, que mesmo apresentando perspectivas que não são completamente coincidentes, buscam “aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 49). Os dois autores, referências obrigatórias no campo do estudo de caso, embora estejam de acordo sobre algumas questões essenciais, atuam em diferentes paradigmas, de forma que, Yin volta-se para o positivismo, enquanto que Stake se ajusta no construcionismo social (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Diante dessas vertentes, foi possível verificar que as concepções de Stake eram as que mais se harmonizavam com o objetivo deste estudo, pois, de acordo com Gergen (2009, p. 301),

a pesquisa construcionista social ocupa-se principalmente de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo-se a si mesmas). Busca articular formas compartilhadas de entendimento, tal como existem atualmente, como existiram em períodos históricos anteriores e como poderão vir a existir se a atenção criativa se dirigir neste sentido.

O construcionismo convida a desafiar o que temos de bases objetivas do conhecimento, caracterizado como convencional. Tanto que, por meio do mesmo, “o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é o resultado de um empreendimento ativo, cooperativo, de pessoas em relação” (GERGEN, 2009, p. 303).

Stake (1978) afirma que estudos de caso são utilizados em investigações que envolvem relações humanas, portanto, caracterizam-se como mais realistas e capazes de manter o interesse do leitor neste sentido. Frequentemente são os preferidos, porque estão

epistemologicamente em harmonia com as experiências do leitor. Embora não sirva de base para generalizações, o conhecimento é uma forma de generalização também, não por indução científica, mas por generalização naturalística, que é desenvolvida sem uma pessoa como produto de uma experiência, mas derivada de um conhecimento tácito, de como as coisas são, por que elas são, como as pessoas se sentem a respeito do caso, e como as coisas são possíveis depois ou em outros lugares em que o caso é familiar.

Esse tipo de investigação precisa ser realizada de modo que certo público seja beneficiado, com intuito de auxiliar no direcionamento de novos entendimentos, para que estes sejam alcançados principalmente por meio de experiências diretas ou indiretas (STAKE, 1978). Estudos de casos possuem potencial para contribuir com problemas da prática profissional, pois ao focalizar uma instância particular, identificar suas inúmeras dimensões e seu movimento natural, valiosas informações podem ser adquiridas e utilizadas para decisões de caráter prático e político (ANDRÉ, 2005). Portanto, no âmbito educacional, os estudos de caso proporcionam uma melhor compreensão dos problemas práticos, de maneira que, podem contribuir significativamente na solução dos mesmos (STAKE, 1983).

No estudo de caso, se busca conhecer o particular em profundidade. Logo, o pesquisador precisa selecionar uma unidade e compreendê-la, o que não impede de estar atento ao contexto e suas inter-relações, que formam um todo orgânico, dinâmico, em processo, ou seja, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2005). Trata-se de expandir uma experiência e aumentar a convicção naquilo que é conhecido (STAKE, 1978).

Um caso não precisa ser uma pessoa ou uma empresa, pode ser também um sistema limitado, como uma instituição, um programa, uma responsabilidade, um acervo ou uma população (STAKE, 1978), por isso que, geralmente volta-se para uma instância em particular (ANDRÉ, 2005). O importante é que o caso seja sempre bem delimitado, com contornos claramente definidos no desenvolver do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Espera-se de um estudo de caso que a complexidade e particularidade de um caso sejam abrangidas; que haja detalhe da interação com seu contexto e que o mesmo tenha um interesse muito especial em si mesmo (STAKE, 2007). E para isso, é imprescindível que o estudo vise à descoberta; considere o contexto durante a interpretação dos dados; busque retratar a realidade de maneira completa e profunda; revele experiências vicárias e permita generalizações naturalísticas;

procure representar diferentes e até conflitantes pontos de vista que se apresentam em uma situação social; utilize uma linguagem e uma forma acessível; assim como, use várias fontes de informação, como, observação, entrevista e análise documental, realizadas em momentos diferentes, situações diversas e com tipos de informantes distintos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse estudo, foram utilizados os escritos de André (2005), que apoiada nas concepções de Stake, propõe o estudo de caso do tipo etnográfico em educação. A autora é licenciada em letras e pedagogia, mestre em educação, doutora em psicologia da educação, com pós-doutorado na área de métodos qualitativos de pesquisa, sendo que, seu interesse por estudos de caso teve início durante seu doutorado, na Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, entre 1975 e 1978, quando teve a oportunidade de cursar uma disciplina sobre o tema, com Stake (ANDRÉ, 2005).

Com base nas ideias de diferentes autores, a autora indica o uso do estudo de caso do tipo etnográfico em educação, quando:

- o interesse está em conhecer uma instância em particular;
- pretende-se compreender profundamente essa instância, tanto em sua complexidade quanto totalidade;
- busca-se retratar uma situação e seu dinamismo, de forma muito próxima como acontece naturalmente (ANDRÉ, 2005, p.31).

Deste modo, para ser um estudo de caso do tipo etnográfico, é necessário enfatizar o conhecimento do singular e preencher requisitos da etnografia. Vale destacar que, para os etnógrafos, o interesse volta-se para a descrição da cultura de um determinado grupo social, ou seja, das práticas, dos hábitos, das crenças, dos valores, linguagens e significados, enquanto que, estudiosos da educação preocupam-se com o processo educativo, o que leva a considerar que certos requisitos da etnografia não necessitam ser considerados ou cumpridos em pesquisas realizadas na área da educação, ou seja, nesta área é possível realizar uma adaptação da etnografia, o que pode ser denominado de estudo do tipo etnográfico e não estudo etnográfico no sentido estrito (ANDRÉ, 2005).

A partir disso, para que o estudo seja caracterizado como do tipo etnográfico em educação, é imprescindível que seja atendido o princípio básico da etnografia, que é a *relativização*, que exige o

estranhamento e a *observação participante* por parte do pesquisador (ANDRÉ, 2005). Para que ocorra o estranhamento do caso, determina-se que haja um movimento duplo, de tornar familiar o estranho e o estranho familiar, sendo necessário

um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar aprender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados (ANDRÉ, 2005, p.26).

O pesquisador precisa escolher um assunto conhecido, para então realizar conexões e interpretações capazes de auxiliar os leitores na compreensão do que antes não era percebido (STAKE, 2011). Enquanto que, na observação participante,

o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2005, p.27).

Como não há modificações no ambiente dos participantes, as manifestações de eventos, pessoas e situações são observadas no cotidiano, de maneira que, a duração do contato direto do pesquisador pode variar, de algumas semanas até meses ou anos, tudo vai depender dos objetivos do estudo, da disponibilidade de tempo e da aceitação do pesquisador pelo grupo, assim como, da experiência com o trabalho de campo e do número de envolvidos na coleta de dados (ANDRÉ, 2005).

Enfatiza-se que, pelo fato do pesquisador ser o principal instrumento na coleta e na análise dos dados nesse tipo de estudo, um esquema aberto e flexível é possível, haja vista que é permitido rever

pontos críticos durante o desenrolar do estudo, e então, aprofundar questões, localizar novos sujeitos, incluir instrumentos e técnicas de coleta de dados (ANDRÉ, 2005). Além disso, quanto a validade, fidedignidade e generalização do estudo de caso do tipo etnográfico, André (2005, p. 61) descreve que,

o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste essa versão, com base nas evidências fornecidas. Parte-se do pressuposto de que a reconstrução real feita pelo pesquisador não é a única possível ou correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações.

Sendo assim, para nortear este estudo de caso, conforme indicação de Nisbett e Watts (1978), citados por André (2005), foram utilizadas três fases para o seu desenvolvimento: fase exploratória, fase de coleta dos dados e, fase de análise sistemática dos dados.

5.1 FASE EXPLORATÓRIA

Durante esta primeira fase, o objeto de estudo foi melhor delimitado, o caso foi definido e confirmado, os contatos iniciais foram estabelecidos para a entrada em campo, os participantes localizados, e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados estabelecidos de forma mais precisa (ANDRÉ, 2005).

5.1.1 Cenário do estudo e definição do caso

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada na cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, foi criada em 1960 e teve como fundamento legal a Lei nº. 3.849, de 18 de dezembro do mesmo ano, sendo que, foi em agosto de 1965, por meio da Lei 4.759 que recebeu a denominação de universidade federal. Em 1969, com a reforma universitária, a estrutura administrativa foi organizada em unidades universitárias, denominadas de centros, dentre os quais, está o Centro de Ciências da Saúde (CCS) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014), que

integra atualmente os seguintes cursos: Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Odontologia.

O Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC apresenta um Projeto Político-pedagógico que define as bases teórico-conceituais e operativas da formação do enfermeiro buscando atender ao seguinte perfil do formando/egresso/profissional enfermeiro:

profissional da área da saúde, com formação generalista e capacidade crítica, reflexiva e criativa. Habilitado para o trabalho de Enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares. Capaz de conhecer e intervir no processo de viver, adoecer e ser saudável, individual e coletivo, com responsabilidade e compromisso com as transformações sociais, a cidadania e a promoção da saúde (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011, p.13).

Para chegar a este perfil, o estudante percorre uma trajetória durante o processo de formação que é expressa por meio do eixo curricular, constituído a partir da Promoção da Saúde no Processo de Viver Humano – na diversidade e complementaridade dos cenários do trabalho em saúde. O curso é organizado em dez semestres ou fases, sendo que, cada fase é composta por um Eixo Fundamental (voltado ao desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro), por Bases articuladas (para o aporte necessário, de áreas básicas e tradicionais das ciências da vida), e por Bases complementares (que privilegiam a aprendizagem vivencial e interdisciplinar para o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais, que são imprescindíveis ao profissional reflexivo, crítico e criativo). A partir da articulação do eixo com as bases, as disciplinas são organizadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011).

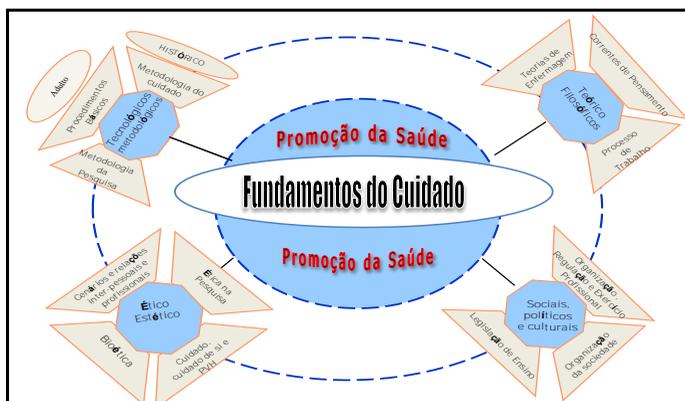
Na terceira fase do curso (correspondente ao terceiro semestre), encontra-se a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, com 378 horas, a qual se desenvolve a partir da seguinte ementa:

Os conhecimentos na história humana, em especial o conhecimento e o método científico. As bases e habilidades para a ação investigativa e sua

vinculação com a formação e a prática profissional. O trabalho de enfermagem com seus aspectos históricos, conformação e determinantes atuais. As concepções teórico-metodológicas do trabalho de enfermagem nas especificidades do cuidar, gerenciar e educar. O cuidado profissional de enfermagem sob o olhar de diferentes teorias e compreendido a partir de referências sociológicas, psicológicas, antropológicas e históricas. O desenvolvimento de metodologia da assistência de enfermagem. Semiologia e semiótica aplicada ao cuidado de enfermagem. O desenvolvimento de técnicas e procedimentos básicos para o cuidar. A ética e a bioética como exigência interdisciplinar no trabalho em saúde (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011, p. 23).

O desenvolvimento da ementa ocorre a partir de um eixo central, de promoção da saúde, que corresponde ao projeto político pedagógico do curso, por meio de quatro fundamentos para o cuidado (Tecnológicos e metodológicos; Teóricos filosóficos; Sociais, políticas e culturais; e Éticos e estéticos) e seus conteúdos correspondentes, conforme Figura 2.

Figura 2 - Marco teórico-conceitual da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional.



Fonte - PRADO, M. L. Apresentação da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional [PPT]. Florianópolis, 2013.

Os conteúdos são desenvolvidos, em cada um dos fundamentos, com a intencionalidade de que os estudantes desenvolvam as seguintes competências:

Tecnológicas e Metodológicas: Conhecer os princípios da pesquisa científica; Reconhecer o método de assistência de enfermagem como método científico; Desenvolver procedimentos básicos do cuidado de enfermagem com fundamentação técnica e científica; Realizar o histórico de enfermagem como etapa do método da assistência; Incorporar e utilizar instrumentos tecnológicos para prestar o cuidado de enfermagem frente a diferentes necessidades do ser humano adulto e idoso.

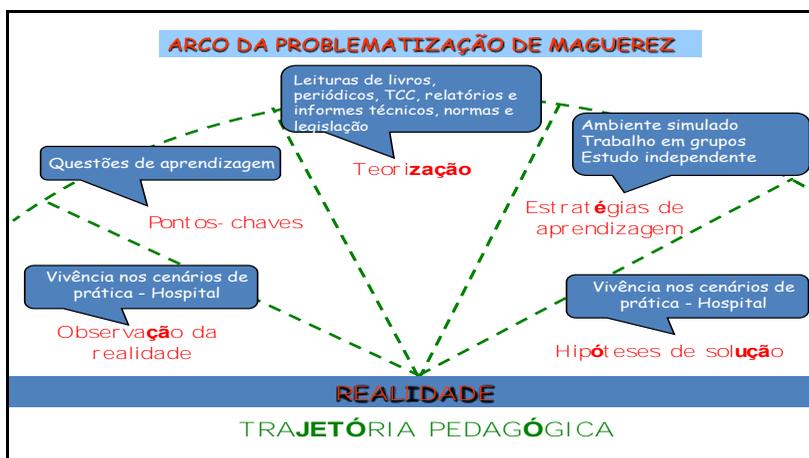
Teóricas Filosóficas: Compreender as dimensões do processo de trabalho: cuidar, educar e gerenciar; Acessar o conhecimento e reconhecer seu processo de produção; Desenvolver o processo de comunicação no processo de trabalho; Identificar os elementos do processo de trabalho na saúde e na enfermagem; Identificar as correntes de pensamento e sua influência na produção do conhecimento da enfermagem; Conhecer as principais teorias de enfermagem.

Sociais, Políticas e Culturais: Conhecer os processos de regulação, regulamentação e organização da enfermagem; Conhecer os aspectos legais que regulamentam o exercício e o ensino da enfermagem brasileira; Aplicar os princípios e fundamentos da legislação profissional e sanitárias no desempenho de suas atividades profissionais;

Éticas e Estéticas: Conhecer as especificidades dos cenários e ambientes de trabalho da enfermagem; Compreender e aplicar os princípios e fundamentos humanísticos, éticos, bioéticos e de cidadania nas decisões e julgamentos que envolvem as ações e relações interpessoais e profissionais no contexto do trabalho coletivo em saúde; Desenvolver o cuidado de enfermagem, numa perspectiva crítica e contextualizada em relação a si e ao outro, fundada na compreensão do processo de viver humano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013d, s/p).

A disciplina fundamenta suas atividades pedagógicas na educação crítica, mais especificamente, na educação problematizadora de Paulo Freire. Para isso, utiliza metodologias ativas de aprendizagem que visam a ação-reflexão-ação, com o objetivo de instigar o estudante a fazer perguntas e buscar respostas, tendo seu percurso pedagógico operacionalizado pelo Arco da Problematização de Magueréz:

Figura 3 - Arco da problematização de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 2004) adaptado à trajetória pedagógica da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional.



Fonte - PRADO, M. L. Apresentação da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional [PPT]. Florianópolis, 2013.

Os conteúdos do programa de ensino são organizados em três unidades de conhecimento, cujos temas são trabalhados de forma interrelacionada e com quatro eixos transversais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Unidades de Conhecimento da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional.

Unidade	Conteúdos	Eixos transversais
1ª. Unidade de Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Cenários do cuidado • Metodologia do Cuidado: Histórico (entrevista e 	

<p>1ª. Portfólio</p>	<p>observação; registro de dados)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em base de dados • Cuidado e o processo de viver: princípios e dimensões • Cuidados preventivos à saúde do trabalhador e usuário – segurança do paciente e do trabalhador • Normalização de trabalhos científicos • Necessidades de cuidado corporal: conforto físico, sono e repouso, higiene e conforto, mecânica corporal • Exame físico: avaliação diária e complementação do histórico • Avaliação das funções vitais e cuidado de enfermagem: Sinais Vitais e dor • Técnica de calçar luva estéril, curativos, bandagens e retirada de pontos. • Atendendo as necessidades de manutenção da integridade corporal – cuidados com feridas – avaliação de feridas • Atendendo as necessidades de manutenção da integridade corporal: escolha de cobertura 	<p>Biossegurança Segurança do paciente Ética Metodologia científica</p>
<p>2ª. Unidade de Conhecimento</p> <p>2ª. Portfólio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e bioética • Cuidado: cuidar de si • Exercício profissional de enfermagem • Relações Interpessoais (equipe de saúde e equipe de enfermagem) • Necessidades de oxigenação (O₂ e nebulização) • Necessidades Terapêuticas (administração de medicamentos) • Cuidado e o processo de viver humano: espiritualidade. • Ética e bioética: o final da vida, o processo de morte-morrer, 	

	<p>distanásia, eutanásia. O cuidado com o corpo após a morte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo de trabalho na saúde e na enfermagem 	
<p>3ª. Unidade de Conhecimento</p> <p>3ª. Portfólio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e bioética • Correntes do pensamento • Processo de pesquisa (quantitativo x qualitativo) • Etapas do processo de investigação. Ética na pesquisa • Necessidades hídricas, nutricionais e intestinais (sonda nasogástrica, sonda nasoenteral e enema) • Teorias de enfermagem • Metodologia do cuidado • Necessidades de eliminação vesical (sondagem vesical) • Ensino em enfermagem 	

Fonte – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013b.

O desenvolvimento da disciplina se dá por meio de estratégias de aprendizagem diversificadas, a saber: encontros gerais, em grupos de tutoria, no laboratório de habilidades de enfermagem, em grupos de vivência em unidades de internação hospitalar (práticas clínicas), socializações, monitorias, assim como, estudos independentes. A diversidade de estratégias apoia-se no reconhecimento de que cada um aprende de formas distintas, em tempos diferentes e o professor precisa ofertar uma gama de possibilidades diversificadas para considerar as especificidades de cada um.

Os encontros tutoriais se constituem na célula do trabalho pedagógico. São formadas por um professor tutor, professores facilitadores, estagiários docentes (esporadicamente) e no máximo 15 estudantes. O professor tutor é o responsável pela condução do trabalho pedagógico e coordena a sua equipe de tutoria. Nos encontros de tutoria temas específicos são trabalhados de maneira dinâmica, buscando estimular a participação de todos os estudantes. A proposta pedagógica desses encontros consiste em despertar a curiosidade dos estudantes, fazer perguntas e buscar respostas, estimular o trabalho em grupo. O

protagonismo do estudante nesse processo é o elemento central do trabalho pedagógico.

As aulas teórico-práticas no laboratório de habilidade de enfermagem – LABENF (ambiente simulado) ocorrem com grupos de diferentes tutorias, limitado a no máximo 20 alunos. São acompanhadas pelos professores facilitadores e um professor-tutor do laboratório. Essa atividade se constitui em uma das estratégias de aprendizagem oferecidas pela disciplina e oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de habilidades técnicas relativas aos fundamentos tecnológicos (procedimentos básicos de enfermagem). Além desse momento, os estudantes também podem realizar atividades de monitorias no laboratório. Para isso, horários e monitores (alunos de graduação de semestres avançados) são disponibilizados para que os estudantes coloquem em prática os procedimentos técnicos, com objetivo de aprimorar as habilidades em um ambiente simulado, tantas vezes quanto considerarem necessário. Os alunos são estimulados há essa atividade, mas cabe ao aluno decidir por realizá-la, considerando sua própria avaliação.

Outra estratégia de aprendizagem utilizada são encontros coletivos que reúnem todos os estudantes e podem ser: aula expositiva-dialogada/conferência; encontros de socialização e reuniões de alunos e professores. Nos encontros tipo aula expositiva-dialogada/conferências, um ou mais professores ficam responsáveis por um tema previamente definido no cronograma da disciplina. Nesses encontros também podem participar convidados, enfermeiros assistenciais (ou outros profissionais) especialistas em algum dos conteúdos trabalhados na disciplina.

Os encontros de socialização, outra estratégia coletiva, se constituem em momentos de compartilhar conhecimento e experiências entre os diferentes grupos de tutoria. Além dos conteúdos previamente definidos, os estudantes são estimulados a utilizar diferentes formas de expressão, com destaque para a ludicidade. Cada grupo de tutoria é responsável por desenvolver um tema, em um tempo pré-determinado (em geral em torno de 40-50 minutos), sendo um encontro para cada unidade de conhecimento. Essa estratégia tem a finalidade de desenvolver habilidades de comunicação em público, bem como o trabalho em equipe.

Reconhecendo que o estudante aprende em diferentes espaços; não aprende somente com o professor em sala de aula, ao estudante é oportunizado um espaço de aprendizagem denominado de estudos independentes - EI. Esses espaços estão previstos no plano de ensino e no cronograma da disciplina, com datas e horários estabelecidos.

Todavia, cada estudante possui liberdade para desenvolver a atividade, com quem e onde desejar. Os EI tem a finalidade de preparação prévia do estudante relativo aos temas que serão desenvolvidos nos encontros de tutoria, com a intencionalidade de desenvolver a sua autonomia no processo de aprendizagem.

Finalizando cada unidade de conhecimento, os estudantes realizam práticas clínicas em cenários reais, denominados de vivências em cenários de cuidado. Essas vivências são realizadas em unidade de internação clínicas e cirúrgicas de adultos em instituições hospitalares. Cada grupo de vivência é formado por um professor-facilitador e quatro ou cinco estudantes, de forma que, cada grupo realiza a vivência em uma unidade de internação hospitalar distinta. O professor-facilitador acompanha o grupo de vivência ao longo da disciplina; não há rodízio, pois o que se deseja é que o professor crie vínculo e tenha condições de acompanhar a evolução de cada aluno ao longo do semestre.

Como forma de sustentar as distintas estratégias de ensino e aprendizagem, baseadas na metodologia ativa, a disciplina considera o diálogo como núcleo da relação entre professor e aluno (Figura 4), este que é colocado como protagonista, corresponsável pelo processo educativo, que deve participar ativamente e com isso construir sua própria trajetória de aprendizagem, enquanto que, o professor se configura como mediador, criando oportunidades, selecionando experiências, motivando e estimulando o interesse do aluno, assim como, reconhecendo suas necessidades.

Figura 4 - Relação aluno e professor na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional.



Fonte - PRADO, M. L. Apresentação da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional [PPT]. Florianópolis, 2013.

Buscando coerência com o referencial pedagógico, a avaliação do estudante se estrutura a partir de diferentes estratégias/técnicas: do portfólio (peso 2), das socializações (peso 1,5), da participação do aluno nas atividades teóricas (tutorias) e nas atividades teórico-práticas do Laboratório de Práticas de Enfermagem - LabEnf (peso 2), de vivências em cenários práticos de cuidado (peso 3) e por um momento avaliativo teórico-prático ao final da disciplina (peso 1,5) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013b, s/p).

Quanto ao portfólio, o mesmo é entregue ao professor-tutor ao finalizar cada uma das unidades de conhecimento, conforme estabelecido no cronograma da disciplina, sendo devolvido ao aluno no início da seguinte unidade de conhecimento. Um roteiro é disponibilizado (Plataforma *Moodle*) para orientar a elaboração do portfólio, contendo as seguintes orientações:

Em documento Word, letra times, 12, em espaço 1,5. Cada parte do portfólio (1a., 2a. e 3a.) não deverá exceder 20 páginas (incluindo texto dissertativo quando for o caso) e deverá conter os seguintes elementos:

a) Apresentação Pessoal

b) Documento Diagnóstico/Meu Compromisso: Declaração acerca de suas expectativas e seu compromisso com a disciplina. O que espera ter conquistado ao final do semestre.

c) Contato/Contrato: Descrever o contrato do grupo para o desenvolvimento das atividades. Relacionar o modo de contato dos membros do grupo;

d) Diário Pessoal: dissertar acerca de suas vivências e percepções, seu compromisso consigo e o grupo no desenvolvimento das atividades propostas, em todos os cenários de aprendizagem. Apontar avanços e dificuldades sentidas na construção do seu conhecimento.

e) Avaliação das Experiências de Aprendizagem: percepções acerca das experiências de aprendizagem, do grupo de alunos e dos professores, dos cenários, ao longo do semestre. Reflexão crítica ao final apontando perspectivas/ mudanças/ novas possibilidades.

f) Análise crítica de seu processo de

aprendizagem: reflexão acerca de sua participação nas atividades da disciplina (tutoria, LABENF, vivências no HU), destacando o modo como tem investido na sua formação (leituras prévias, discussão, participação nas atividades de grupo, etc) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013c, s/p).

Para a avaliação do portfólio, os professores e estudantes possuem um roteiro orientador, também disponível na Plataforma *Moodle*, fundamentado nas competências estabelecidas para a disciplina, com os seguintes indicativos:

Critério técnico:

- O portfólio contempla os passos estabelecidos (roteiro)?
- Tem metas e reflexões explícitas?
- Cada documento tem uma identificação que lhe dá sentido?
- Está atualizado (conforme a periodicidade da avaliação)?
- Inclui experiências da sala de aula e de fora dela?
- Apresenta certificados de participação em outras atividades extraclasse? (núcleo flexível)

Critério qualitativo:

- Até que ponto o aluno evoluiu conforme as metas estabelecidas?
- Apresenta síntese individual?
- Apresenta análise do material incluído?
- Contem propostas/recomendações sobre as etapas de desenvolvimento da aprendizagem (teórica e prática)?
- É suficiente ou precisa aprofundar algum aspecto?
- Inclui reflexões sobre o processo de aprendizagem (auto-avaliação) e sobre a avaliação global?

Papel da Professora

- Dar conhecimento dos critérios de avaliação, e do resultado de cada análise do portfólio (por exemplo pedir rubrica);

- Fazer apreciação por escrito, em qualquer período que considere pertinente, sobre o trabalho e a construção do Portfólio do seu aluno;
- Compartilhar responsabilidades da avaliação, com Grupo/Alunos/Professor; diversificar os instrumentos de avaliação;
- Compartilhar os critérios de correção, com Grupo/Alunos/Professor;
- Crítica construtiva com parecer por escrito a todos os trabalhos e apontando as possibilidades para a progressão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013a, s/p).

De posse do portfólio de cada estudante, o professor-tutor faz a leitura e apontamentos, sugestões, indicações de leitura para aprofundamento de conteúdos, provocações para despertar a curiosidade. Também, cada professor facilitador realiza a leitura do documento correspondente ao estudante de seu grupo de vivência. O portfólio recebe parecer qualitativo; não sendo emitida valoração numérica. Somente ao final, quando da última entrega, que finaliza o desenvolvimento das unidades de conhecimento, os pareceres qualitativos são transformados em uma correspondência numérica, atendendo a normas da instituição de ensino. Destaca-se que essa quantificação é coletiva, realizado pelo conjunto de professores que conformam o grupo de tutoria.

Nessa perspectiva, como não é possível explorar todos os ângulos de um fenômeno em um período razoavelmente limitado de tempo, o foco da investigação precisou ser delimitado, ou seja, com um determinado recorte para que os aspectos mais relevantes fossem selecionados, e conseqüentemente, para que os propósitos do estudo e a compreensão da situação fossem alcançadas (ANDRÉ, 2005).

No período em que o estudo de caso foi realizado, a disciplina estava organizada em dois grupos de tutoria, que compartilhavam diferentes momentos pedagógicos previstos. Como critério de seleção para o estudo, optou-se pelo grupo com o professor tutor que estava a mais tempo na disciplina, que conseqüentemente tinha mais experiência com a utilização do portfólio. A decisão por considerar apenas um dos grupos se justifica devido a complexidade dos movimentos da avaliação, que se caracterizam como dinâmicos, constantes e abrangentes, o que torna de extrema relevância a possibilidade de uma aproximação e um

olhar mais contínuo e detalhado, no sentido de compreender o processo avaliativo da melhor forma possível.

A escolha do caso estudado é justificada pelo fato de ser considerado apropriado, visto que está inserido e configurado numa perspectiva distinta de cenário, de maneira diferenciada e bem-sucedida no contexto de ensino em enfermagem.

Portanto, **o caso** desta investigação foi **o movimento da avaliação por meio do portfólio do estudante de enfermagem na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem do Curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.**

5.1.2 Participantes

Um professor tutor (com mais experiência voltada para a utilização do portfólio), três professores facilitadores, um professor em estágio docência (que atuou na fase inicial da disciplina), e 12 estudantes, eram integrantes do mesmo grupo de tutoria. No primeiro dia de aula todos foram convidados a participar do estudo, sendo que, apenas dois estudantes não aceitaram participar. Tratava-se de uma tutoria subdividida em três pequenos grupos, identificados como Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3, cada um formado por um professor facilitador e quatro estudantes. Assim, participaram do estudo cinco professores e dez estudantes.

5.1.3 Aspectos éticos

O presente estudo se constitui num sub projeto da pesquisa “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147 (ANEXO A).

Quando o projeto foi aprovado pelo CEP, ainda estava em vigor a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual foi substituída pela Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, e que será respeitada e cumprida neste estudo.

Antes, durante e após o desenvolvimento do estudo, os procedimentos éticos foram cumpridos, conforme compromisso estabelecido, e mediante ciência formal da Coordenação do Curso de

Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (APÊNDICE A), da Coordenação da Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional (APÊNDICE B) e anuência dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

Para facilitar a comunicação da pesquisadora com os sujeitos que aceitaram participar do estudo, uma lista para inserção dos contatos (APÊNDICE D) foi disponibilizada para que os mesmos preenchessem com nome, telefone e *e-mail*. Cada participante também recebeu duas vias do TCLE, uma para assinar e entregar à pesquisadora, e outra que permaneceu com ele, caso o mesmo apresentasse alguma dúvida, desejasse entrar em contato com a pesquisadora ou decidisse desistir do estudo.

Foram incluídos 10 estudantes e 5 professores que aceitaram ser entrevistados e observados durante momentos distintos de desenvolvimento da disciplina. Além disso, foi utilizado como critério de inclusão, o aceite em disponibilizar os portfólios com as devidas considerações e avaliações, para análise documental.

Os dois estudantes que não aceitaram participar do estudo foram informados que poderiam ser incluídos no decorrer da disciplina, caso desejassem. Pelo fato de não haver uma possibilidade de desconsiderar a participação deles durante as observações, os mesmos foram esclarecidos de que as informações relacionadas a eles não seriam registradas nem consideradas no estudo.

Para garantir o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos pela vogal E, quando estudante, e pela consoante P, quando professor, e números, de acordo com a sequência da coleta de dados. Os dados foram utilizados apenas para os fins do estudo, de maneira que serão armazenados em um banco de dados sob responsabilidade das pesquisadoras. Considera-se um risco mínimo relacionado a quebra de sigilo mesmo que não intencional.

5.1.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Para selecionar as fontes de dados, além de conhecer o cenário do estudo que utiliza o portfólio do estudante como técnica de avaliação, era indispensável identificar os dados capazes de responder à questão do estudo, para depois, encontrar os meios de acesso (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, a experiência prévia da pesquisadora no fenômeno proporcionou o reconhecimento do contexto, dos envolvidos e da organização. Fato este que possibilitou a escolha criteriosa de quatro fontes para a coleta de dados: **documentos, observação participante, entrevista aberta e vídeo.**

André (2005, p.48) considera que “o estudo de caso começa com um plano incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Portanto, vale destacar que o vídeo foi incluído durante o processo de coleta de dados, como sugestão da banca de qualificação, no intuito de detalhar aspectos relacionados a elaboração e avaliação do portfólio.

5.2 FASE DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados de março a setembro de 2014. A disciplina foi desenvolvida no período letivo, de março a julho de 2014, contudo, as notas dos estudantes foram divulgadas no dia 22 de julho, e em seguida, todos entraram em recesso escolar. Sendo assim, como a última entrevista estava planejada para quando professores e estudantes tivessem conhecimento das notas finais, a coleta de dados teve continuidade após o retorno às aulas, que ocorreu no dia 11 de agosto, sendo encerrada em setembro de 2014, para que os sujeitos não tivessem nenhuma interferência ou constrangimento em responder as questões.

Os dados foram coletados ao longo do desenvolvimento da disciplina, com acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de diferentes fontes, em distintos contextos e momentos, ou seja, abrangendo início, meio e fim do processo, a fim de obter dados com o aprofundamento e o detalhamento que um estudo de caso requer.

5.2.1 Documentos

Foi necessário ter a mente organizada e ao mesmo tempo aberta para pistas inesperadas, além de cuidado ao analisar os dados, pois os documentos poderiam servir como substitutos de registros de atividades que a investigadora não teve a possibilidade de observar diretamente (STAKE, 2007). Neste sentido, por meio da análise documental, ao desvelar novos aspectos de um tema ou problema, foi possível complementar informações já obtidas por outras estratégias, ou então, a mesma conseguiu indicar o que poderia ser melhor explorado pelos

outros métodos. Os documentos se constituem em fonte “natural” de informações e evidências que fundamentam o que o investigador declara e afirma (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos da disciplina que foram incluídos no estudo auxiliaram na compreensão do processo e no planejamento da coleta de dados foram os seguintes: o cronograma de atividades, o plano de ensino, as orientações gerais das atividades previstas, todos disponibilizados na Plataforma *Moodle*, de livre acesso a todos os estudantes matriculados na disciplina e professores; e os portfólios dos estudantes em formato *online* (entregues em três momentos durante a disciplina, em datas estabelecidas no cronograma). Os estudantes anexavam os arquivos na Plataforma *Moodle*, sendo esse o único documento com acesso restrito aos professores que, após salvarem os documentos e avaliarem, enviavam para o *e-mail* do estudante com as suas considerações.

Os portfólios avaliados foram também enviados à pesquisadora pela professora tutora via *e-mail*, e salvos com os respectivos códigos em uma pasta, enquanto que, os documentos relacionados a disciplina foram coletados diretamente da Plataforma *Moodle*, cujo acesso foi também liberado à pesquisadora.

Na organização dos documentos, os que se referiam a disciplina permaneceram com a própria identificação, por exemplo, “Instrumento de avaliação do portfólio”, enquanto os portfólios foram identificados primeiramente com o código do estudante, depois com a letra “P” que significa portfólio, e um número sequencial que indica ser o primeiro, segundo ou terceiro portfólio, como por exemplo: E10P3, que significa Estudante 10 Portfólio 3.

Foi realizada a leitura na íntegra de 30 portfólios (3 de cada um dos 10 estudantes). Nessa leitura foram destacados textos relacionadas com o processo avaliativo, apontados no documento por professores ou pelo próprio estudante.

5.2.2 Observação participante

A observação foi planejada cuidadosamente, determinando-se “o quê” e “como” observar, para que a mesma se tornasse válida e fidedigna como indicam Lüdke; André (1986). Os acontecimentos foram registrados para oferecer uma descrição relativamente inquestionável para análises posteriores e o relatório final. Para isso, deixou-se que a ocasião contasse a história, a situação, o problema, a resolução ou não

do problema. Foi necessário ir em busca da história, mas também da interpretação e dos significados, pois o interesse era encontrar bons momentos que revelassem a complexidade única do caso (STAKE, 2007).

A primeira observação participante ocorreu no primeiro dia de aula, em encontro coletivo de estudantes e professores, momento em que foi apresentado o Plano de Ensino, a proposta pedagógica, aí incluído o portfólio como ferramenta de avaliação. No decorrer do semestre, a observação participante conduziu a investigadora para uma melhor compreensão do caso, por isso, a mesma foi realizada em distintos contextos, como: encontros gerais, tutorias, grupos de vivência em cenários de cuidado, reuniões com a coordenação, reuniões de professores e socializações. Foram realizadas um total de 56 observações com duração entre 60 e 370 minutos, totalizando em 11.460 minutos, ou seja, 191 horas de observação.

A observação foi do tipo “observador como participante”, orientada por um roteiro com aspectos descritivos e subjetivos (APÊNDICE E). Destacando-se que,

o ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, o pesquisador pode ter uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

O conteúdo das observações teve como diretrizes gerais seis aspectos descritivos e cinco subjetivos, conforme indicam Bodgan e Birklen (1982) citados por Lüdke e André (1986, p. 30-31):

1. *Descrição dos sujeitos.* Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados.
2. *Reconstrução dos diálogos.* As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As

citações são exatamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.

3. *Descrição de locais.* O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem também ser elementos importantes a ser registrados.
4. *Descrição de eventos especiais.* As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
5. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.
6. *Os comportamentos do observador.* Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Quanto aos aspectos subjetivos, foram incluídas “as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”, de acordo com os seguintes tipos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.31):

1. *Reflexões analíticas.* Referem-se ao que está sendo “aprendido” no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias sugeridas.
2. *Reflexões metodológicas.* Nestas estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados as decisões sobre o delineamento (*design*) do estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los.
3. *Dilemas éticos e conflitos.* Aqui entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos.

4. *Mudanças na perspectiva do observador.* É importante que sejam anotadas as expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo.
5. *Esclarecimentos necessários.* As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração.

Considerou-se que o caso observado merecia ser descrito detalhadamente, utilizando-se de atenção e sensibilidade, independente do contexto. Sendo assim, como os aspectos descritivos e subjetivos não ocorrem de forma linear como apresentado, mas de maneira entrelaçada, simultânea, com elementos visíveis ou não, sobrepostos e com delineamentos peculiares, nas observações participantes que aconteciam em aulas teóricas, a pesquisadora se utilizou de um *notebook* para digitar os dados. Já nas aulas práticas de laboratório e durante as vivências no ambiente hospitalar, foi utilizado um caderno de anotações e posteriormente transcritas para arquivos digitais, como forma de manter todos os arquivos com os dados digitados, identificados com códigos e data. Cada período de observação foi identificado com a letra O e números sequenciais, sendo que, O35 por exemplo, denota 35ª observação.

5.2.3 Entrevista aberta

As entrevistas do tipo abertas foram realizadas fora do horário de aula, em três momentos com cada participante (professores e estudantes): no início da disciplina, após a avaliação do primeiro portfólio e ao final, após a conclusão da disciplina (exceto com a estagiária docente, que atuou na disciplina apenas na primeira unidade de conhecimento. Com quem foi realizada somente uma entrevista). Foram realizadas 43 entrevistas (30 com estudantes e 13 com professores), previamente agendadas e em local escolhido em comum acordo. O tempo das entrevistas foi de 3,37” até 1:01,33”. O tempo total de gravação foi de 9:51,11”.

Quanto as questões para direcionar cada entrevista, raras foram as vezes em que as mesmas foram realizadas de forma idêntica para

todos os entrevistados, pois cada participante possuía experiências únicas, histórias especiais para contar (STAKE, 2007).

A primeira entrevista foi realizada com todos os participantes no início da disciplina, com base na seguinte questão: “O que você pensa sobre a utilização do portfólio na avaliação do estudante em enfermagem?”. Após a avaliação do primeiro portfólio, a segunda entrevista foi realizada, sendo que, as questões eram distintas para cada participante por serem baseadas em uma análise prévia da primeira entrevista, nas observações, nos portfólios e nos vídeos dos participantes que concordaram em realizá-lo. A última e terceira entrevista foi realizada após a liberação das notas para os estudantes, no intuito de conhecer a experiência dos participantes em avaliar e/ou ser avaliado por meio do portfólio.

Formular perguntas e provocar boas respostas é uma arte, por isso, algumas perguntas foram testadas antecipadamente em um ensaio mental, para tornar o processo de formulação o mais habitual possível à pesquisadora. No momento de formulá-las aos participantes, a escuta precisou ser priorizada e algumas anotações realizadas. Foi preciso ter em mente as principais perguntas, incluindo algumas direcionadas à certificação do que foi dito (STAKE, 2007).

Por se tratar de um estudo de caso do tipo etnográfico, teve-se o objetivo de revelar os significados atribuídos à uma situação pelos participantes, o que consequentemente fez com que a entrevista se configurasse como uma das principais fontes de coleta de dados (ANDRÉ, 2005). A entrevista foi o principal canal para se ter acesso a descrições e interpretações sobre às realidades múltiplas, afinal, muito do que o pesquisador não conseguiu observar pessoalmente, os participantes puderam (STAKE, 2007). Neste sentido, a coleta de dados por meio de entrevistas abertas buscou conhecer em profundidade a opinião de cada participante no decorrer do semestre, individualizando cada experiência.

Para o registro das entrevistas foi utilizado um gravador digital, que posteriormente foram transcritos, revisados, identificados com os códigos e enviados por *e-mail* aos respectivos participantes, para validação. Esse processo se estendeu até novembro de 2014, quando o banco de dados foi completado e deu início a finalização do processo de análise.

Os códigos utilizados para identificação das entrevistas correspondiam a um letra, indicando ser estudante (E) ou professor (P), seguido do número do participante, a letra E de entrevista e números, de 1 a 3, designando primeira, segunda ou terceira entrevista por exemplo:

E1E3 significa Estudante 1 Entrevista 3; P2E1 – Professor 2 Entrevista 1. Vale destacar que, no caso dos participantes que aceitaram realizar o vídeo durante a elaboração ou avaliação do portfólio, para logo após participar da segunda entrevista, o código apresenta-se da seguinte forma: P3E2V, ou seja, Professor 3 Entrevista 2 com Vídeo. Isso porque, nem todos os participantes aceitaram realizar o vídeo.

5.2.4 Vídeos

As imagens constituem-se em outra fonte de dados em pesquisa qualitativa. Seu uso, com ou sem acompanhamento de som, não pode ser ignorado, principalmente por serem representações de um conjunto maior de ações que já passaram, por oferecerem registros limitados embora poderosos das ações temporais e de acontecimentos reais, ou seja, concretos, materiais (LOIZOS, 2002).

Os vídeos foram utilizados no intuito de ressoar memórias sobre o momento de elaboração ou avaliação do portfólio, para auxiliar no processo de reflexão. Antes do agendamento da segunda entrevista, um e-mail foi enviado para cada participante, com um convite para gravar seu próprio vídeo durante a elaboração do portfólio, no caso dos estudantes, ou durante a avaliação do mesmo, no caso dos professores.

O participante poderia optar em utilizar uma câmera digital disponibilizada pela pesquisadora ou sua própria câmera ou celular, escolhendo o melhor ângulo em sua opinião para o registro das imagens, bem como o tempo e momento de gravação.

Um estudante e três professores concordaram em realizar o vídeo. O tempo de gravação variou de pouco mais de dois minutos até pouco mais de quarenta, conforme apresentado na Quadro 3.

Quadro 3 - Tempo de gravação em vídeo, por professores e estudante.

No. Vídeo	Participante	Tempo de gravação
1	Estudante	2,27”
2	Professor	13,29” e 34,25”
3	Professor	29,51” e 24,57”
4	Professor	40,49” e 30,52”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O vídeo 1 foi realizado por uma estudante (E1), que gravou o momento de elaboração do portfólio com seu celular, no seu domicílio, no período noturno. O vídeo 2 foi realizado pela professora tutora (P3), que utilizou a câmera da pesquisadora enquanto avaliava os portfólios no período vespertino, na universidade, de maneira que, dois vídeos foram elaborados. O vídeo 3 foi de uma professora facilitadora (P2), que preferiu utilizar sua câmera, realizando a gravação em casa, onde avaliou os portfólios no período noturno. Já o vídeo 4 foi realizado por outra professora facilitadora (P4), que utilizou o próprio celular para gravar o momento em que avaliava os portfólios, no período noturno, na sala do seu grupo de pesquisa, na universidade.

As imagens produzidas em vídeo foram disponibilizadas para a pesquisadora, que realizou a observação e anotações relacionadas as reações, falas e o reconhecimento de ambientes, além dos estabelecidos na disciplina, que também acabam se relacionando com o caso estudado, como, sala do professor, sala do grupo de pesquisa e domicílio. Estas imagens e anotações deram subsídios para a segunda entrevista.

5.3 FASE DE ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS DADOS

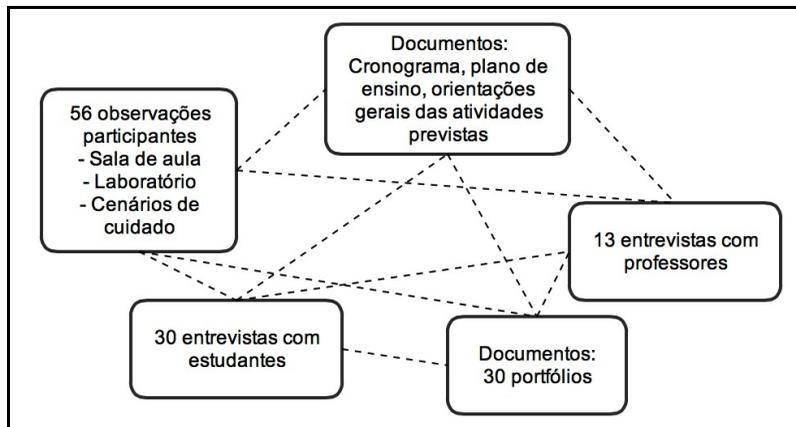
A organização dos dados, desde o início do processo de coleta, foi de fundamental importância para que a análise ocorresse de maneira lógica e clara, de acordo com as possibilidades e oportunidades identificadas. Além disso, as distintas fontes de dados permitiram à pesquisadora e aos participantes, diferentes formas de expressão e, conseqüentemente, de registro de dados objetivos e subjetivos. De maneira que, os dados objetivos geralmente apresentam-se de forma clara, direta e são de fácil acesso ao pesquisador, porém, os dados subjetivos, podem ser mais difíceis de acessar e necessitam de um olhar mais atento.

Os procedimentos analíticos que foram utilizados desde a fase exploratória do estudo, permitiram verificar a pertinência das questões selecionadas, diante das características da situação em estudo, e decisões que foram tomadas sobre o que deveria ser mais explorado, visto que, alguns aspectos mereceram mais atenção enquanto que outros foram descartados (ANDRÉ, 2005).

Vale destacar que, as dúvidas que surgiram durante a pesquisa, caracterizam-se com um escudo protetor, principalmente pelo fato de provocarem uma busca pela melhor compreensão do caso. Neste sentido, a triangulação consistiu em uma estratégia para expressar dúvidas, que ajudaram a reconhecer elementos que necessitavam de uma

explicação mais elaborada (STAKE, 2011). Sendo assim, as fontes de dados permitiram um movimento de análise concomitante, conforme observamos na Figura 5.

Figura 5 - Fontes de dados e análise concomitante.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desde o início da coleta de dados, os documentos foram sendo reunidos em pastas distintas, de acordo com a fonte. Contudo, embora a análise esteja inserida em várias fases do estudo, foi com o encerramento da coleta de dados que a mesma se tornou mais sistemática e formal, visto que, nesse momento foi preciso ter uma ideia, de certa forma clara, a respeito das possíveis direções teóricas do estudo, para então, começar a ‘trabalhar’ os dados, destacando os principais achados (ANDRÉ, 2005).

Devido ao grande volume de dados coletados, percebeu-se a necessidade de um *software* para auxiliar no processo de organização e articulação das distintas fontes de dados. Neste caso, o *Atlas.ti*[®] foi utilizado, e cada fonte de dados foi inserida em um grupo distinto, ou seja, quatro grupos foram formados: entrevistas, observações participantes, portfólios e documentos da disciplina.

Sendo assim, na fase mais formal da análise, quando a coleta de dados estava praticamente concluída, conforme orientação de André (2005), alguns passos foram seguidos:

- Todos os dados coletados foram organizados em documentos do tipo *Microsoft Word*, versão 2010, armazenados em pastas

distintas, de acordo com as fontes de coleta (documentos, observações e entrevistas) e transferidas para o *Atlas.ti*[®].

- A leitura e a releitura do material foi realizada com objetivo de identificar itens relevantes para a estruturação das categorias.
- Considerando que a codificação e a categorização dos dados não esgotam a análise, foi necessário ir além, por meio da busca de algo que realmente acrescentasse ao que já era conhecido sobre o tema. Para isso, uma fundamentação teórica consistente e pesquisas sobre o tema foram correlacionadas, no sentido de formar conexões e relações que permitissem apontar as descobertas do estudo.

Neste contexto, as entrevistas, as observações e os portfólios foram codificados, considerando tanto o conteúdo manifesto quanto latente do material, uma vez que é necessário que a análise não seja delimitada ao que está explícito, mas busque ir mais a fundo, com o intuito de desvelar mensagens implícitas, aspectos contraditórios e temas “silenciados” (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, a escolha pela análise do tipo dedutiva-indutiva se justifica no sentido de valorizar cada detalhe dos dados, perceber particularidades, significados e suas inter-relações, além da utilização de um referencial teórico pertinente.

No processo de codificação de entrevistas (Figura 6), observações (Figura 7) e portfólios (Figura 9) foram utilizadas siglas identificando o estágio de consciência sobre o tema, como: CI – Consciência Intransitiva; CTI – Consciência Transitiva Ingênua; CTC – Consciência Transitiva Crítica; C – Conscientização.

Figura 6 - Exemplo de codificação de entrevista no processo de análise de dados. Trecho da primeira entrevista realizada com o estudante E8. UFSC, 2016.

- O que você pensa sobre a utilização do portfólio na avaliação em enfermagem?

Bom, para mim é uma coisa nova escrever no portfólio, eu nunca fui avaliado dessa maneira, então eu não tenho muita clareza do caminho que eu tenho que tomar na escrita desse trabalho. Mas eu acho válido, é um relato de vivência, acho que ele supre a necessidade da avaliação. Não sei qual é o objetivo dos professores com isso também, mas acredito que seja uma ferramenta válida.

para mim é... Mas sei...

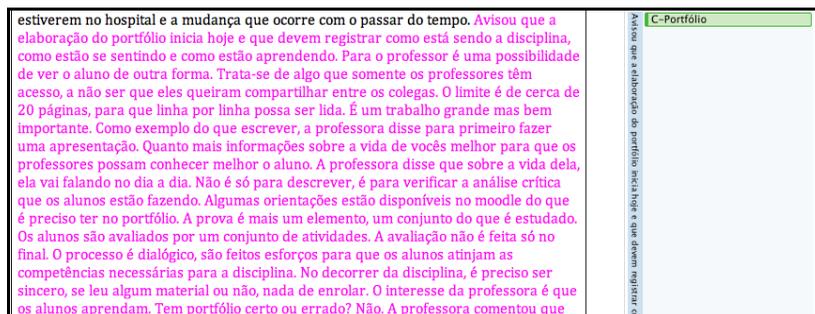
CI-Portfólio

CTI-Finalidade do portfólio

CTI-Portfólio

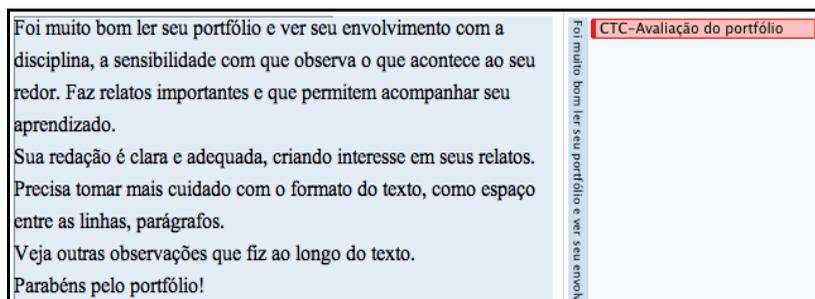
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do software *Atlas.ti*[®], UFSC, 2016.

Figura 7 - Exemplo de codificação de observação no processo de análise de dados. Trecho da observação 2 durante a primeira tutoria no Labenf. UFSC, 2016.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do software Atlas.ti®, UFSC, 2016.

Figura 8 - Exemplo de codificação do portfólio no processo de análise de dados. Extrato do feedback elaborado pela professora tutora no primeiro portfólio do estudante E1. UFSC, 2016.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do software Atlas.ti®, UFSC, 2016.

Após a codificação de dados, os códigos foram inter-relacionados, com a finalidade de construir categorias teóricas, de acordo com os conceitos emergentes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para direcionar essa articulação, o Atlas.ti® disponibiliza uma ferramenta que possibilita realizar as seguintes ligações entre os códigos: ‘contradiz’, ‘é um(a)’, ‘está associado com’, ‘é a causa de’, ‘é parte de’, ‘é propriedade de’, ‘não especificado’, ‘ampara’ (Figura 9). Por meio desta articulação foi possível formar um conjunto de categorias, que foram revisadas e

modificadas num momento posterior, de acordo com a abrangência das ideias (Figura 10) (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Figura 9 - Exemplo de ligações entre os códigos no processo de análise dos dados. UFSC, 2016.

CTC-Estudo independente	is part of	CTC-Portfólio
CTC-Texto dissertativo	is part of	CTC-Portfólio
C-Avaliação	is associated with	C-Portfólio

Fonte: Trecho do documento “List of code-code links” gerado pelo software Atlas.ti®, a partir dos dados, UFSC, 2016.

Figura 10 - Exemplo de agrupamentos de códigos no processo de análise de dados. UFSC, 2016.

Consciência intransitiva	<ul style="list-style-type: none"> • CI-Portfólio • CI-Avaliação do portfólio • CI-Questões de aprendizagem
Consciência transitiva crítica	<ul style="list-style-type: none"> • CTC-Finalidade do portfólio • CTC-Elaboração do portfólio • CTC-Elaboração do checklist • CTC-Avaliação do portfólio

Fonte: Trecho do documento “List of codes groups and their members”, gerado pelo software Atlas.ti®, a partir dos dados, UFSC, 2016.

Contudo, o desafio foi articular os códigos de um fenômeno por meio de distintas fontes de dados, de modo a permitir a compreensão de um fenômeno complexo em movimento, como o da avaliação da aprendizagem. Para isso foi realizada a triangulação de modo a emergir um novo conhecimento.

O fato de organizar, codificar, relacionar e categorizar os dados não significou que a análise tivesse se esgotado, que a compreensão do fenômeno tivesse sido alcançada. As etapas descritas anteriormente, embora tenham sido fundamentadas em processos de análise, caracterizam-se como parciais, pois requerem uma fase de conceptualização, que significa ir além dos dados brutos, construindo significados.

Como afirma STAKE (2011), a triangulação de dados é realizada para encontrar os significados que são atribuídos às coisas,

assim como, descobrir significados novos, visto que, é necessário ter confiança de que é uma forte evidência. Nesta etapa, a pesquisadora possuiu o desafio de ultrapassar uma mera descrição, pois precisa acrescentar algo à discussão que já existe sobre o tema estudado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso foi necessário realizar abstrações capazes de ultrapassar os dados propriamente ditos, com a finalidade de estabelecer conexões e relações que permitissem propor novas explicações e também interpretações, e que pode se configurar como uma nova perspectiva teórica, ou uma simples apuração de questionamentos, que irão necessitar de estudos futuros para serem sistematicamente exploradas

Foi preciso reservar um longo período de tempo para a realização da análise de dados, tempo este necessário para ler e reler o material inúmeras vezes, regressar ao referencial teórico, esboçar relatórios, revisá-los, no sentido de reestruturar os resultados até chegar a uma construção do caso, considerando sua complexidade e dinamismo (ANDRÉ, 2005). De maneira que, para a elaboração do relatório final, em formato de manuscritos, o estudo de caso será apresentado com “estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações”, devido a preocupação “com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (ANDRÉ, 2005, p.57).

Sendo assim, na fase de análise sistemática dos dados, as interpretações são moldadas de acordo com as experiências da pesquisadora (STAKE, 2011), que ao se dedicar seriamente ao estudo, sente-se parte do caso, assim como, responsável o suficiente para apresentar resultados que realmente sejam significativos e úteis para a constante transformação da realidade.

Diante disso, para demonstrar o movimento relacionado ao processo de conscientização sobre a utilização do portfólio como técnica de avaliação, um *network* envolvendo todos os códigos gerados foi elaborado (Figura 11). As categorias do estudo estão identificadas com cores distintas: Consciência Intransitiva (cinza); Consciência transitiva ingênua (amarelo); Consciência transitiva crítica (vermelho); Conscientização (verde).

6 RESULTADOS

6.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A avaliação da aprendizagem durante a graduação em enfermagem, por meio do portfólio do estudante, mostrou-se como um processo complexo na realidade estudada.

Ao iniciarem a disciplina, um dos cinco professores e os dez estudantes participantes consideravam o portfólio como algo desconhecido e distinto do que já haviam utilizado como técnica ou instrumento de avaliação no processo de aprendizagem. Por isso, manifestaram um estado de consciência intransitiva sobre o tema, ou seja, observou-se um movimento de imersão dos sujeitos no contexto, com um conhecimento a nível de doxa.

Orientações sobre o uso do portfólio foram realizadas no primeiro dia de aula pela coordenadora da disciplina e pela tutora do grupo. Diante disso, buscando superar a consciência intransitiva, os sujeitos aceitaram de forma passiva as informações, sem questionar, e assim, adquiriram uma consciência transitiva ingênua sobre o tema.

A medida em que o portfólio foi sendo elaborado pelos estudantes e avaliado pelos professores, dúvidas começaram a surgir, e avanços foram sendo percebidos no processo de ensino e aprendizagem. E então, o estado de consciência transitiva crítica sobre o portfólio começou a se destacar durante a disciplina, por meio de reflexões sobre as ações, problematização de situações e atitudes no sentido de buscar respostas para as dúvidas que surgiam.

Relevantes reflexões, críticas e sugestões criativas emergiram por meio de entrevistas, durante as observações e nos portfólios analisados. Percebeu-se que, embora o portfólio fosse do estudante, com objetivo de acompanhar e avaliar o seu aprendizado, tratou-se de uma técnica que possibilitou avaliar também a metodologia de ensino, o que possibilitou aos professores problematizar situações e identificar qual o melhor método de ensino para que os estudantes aprendessem de maneira mais significativa.

Ao atingirem a conscientização sobre a avaliação por meio do portfólio, professores e estudantes tiveram a oportunidade de mediar ou alcançar competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que consequentemente possibilitaram transformar a realidade. Os sujeitos que alcançaram a conscientização durante o processo de avaliação passaram a se sentir parte do mundo, entenderam que o conhecimento é

algo em constante transformação, e por isso possuem capacidade de se transformar e transformar o mundo a sua volta.

Neste sentido, o processo de conscientização do ser humano pode ser utilizado para uma avaliação conscientizadora, que depende de ação, reflexão e conhecimento, mediados por um ser consciente no mundo capaz de instigar outro ser à conscientização e à transformação da realidade, de maneira constante.

6.2 MANUSCRITOS

Os resultados serão apresentados no formato de três manuscritos², a partir das categorias do estudo, as quais se relacionam ao processo de conscientização de professores e estudantes no movimento de avaliação por meio do portfólio. Vale destacar que, não foram identificados estados de consciência transitiva fanática sobre a avaliação por meio do portfólio, ou seja, aquela em que a ação do homem é baseada na emoção e na acomodação em uma estrutura existente, fato que o torna incapaz de realizar opções. Na consciência transitiva fanática, a massificação, o descompromisso com a própria existência, faz com que o homem acredite na liberdade, sendo que na realidade ele é conduzido, tornando-se um mero objeto (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Sendo assim, o primeiro manuscrito tem como objetivo: compreender como avaliação por meio do portfólio favorece o despertar da consciência do estudante e do professor de enfermagem.

No segundo manuscrito, o tema trabalhado será o processo de superação da consciência transitiva ingênua sobre a avaliação do estudante de enfermagem por meio do portfólio.

Enquanto que, no terceiro manuscrito, ocorre uma tentativa de aproximação da avaliação e do portfólio com a conscientização proposta por Freire, portanto, o objetivo é conhecer o movimento de conscientização do estudante de enfermagem a partir da avaliação realizada através do portfólio (Quadro 4).

² Instrução Normativa 06/PEN/2009, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), referente a formatação dos trabalhos terminais do Curso de Doutorado em Enfermagem, os resultados do estudo devem ser apresentados no formato de três manuscritos, no mínimo (Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2009).

Quadro 4 - Manuscritos elaborados a partir dos códigos e categorias do estudo.

Como ocorre o movimento da avaliação da aprendizagem durante a graduação em enfermagem por meio do portfólio do estudante?		
Manuscrito 1	Manuscrito 2	Manuscrito 3
Avaliação por meio do portfólio: o despertar da consciência intransitiva de estudantes e professores de enfermagem.	Da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica: portfólio avaliativo do estudante de enfermagem.	Avaliação conscientizadora: um novo caminho a ser trilhado pela educação em enfermagem.
Objetivos específicos		
Compreender como a avaliação por meio do portfólio favorece o despertar da consciência do estudante e do professor de enfermagem.	Compreender o processo de superação da consciência transitiva ingênua de estudantes e professores de enfermagem a partir da avaliação por meio do portfólio.	Reconhecer o movimento de conscientização de professores e estudantes de enfermagem a partir da avaliação realizada por meio do portfólio.
Categorias		
Manifestações da consciência intransitiva no processo avaliativo a partir do portfólio.	Consciência transitiva ingênua sobre a avaliação realizada utilizando o portfólio.	Caminhando em direção a conscientização através da avaliação dos estudantes realizada por meio do portfólio.
Tentativas de superação da consciência intransitiva a partir da práxis da avaliação.	Consciência transitiva crítica sobre a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio.	A conscientização como último estágio da consciência: a um passo da liberdade.
		Promovendo a avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem: caminho para uma aprendizagem significativa.

Fonte: Elaborado pela autora. UFSC, 2016.

6.2.1 AVALIAÇÃO POR MEIO DO PORTFÓLIO: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE ENFERMAGEM (Manuscrito 1)

Resumo: No contexto da formação crítica e reflexiva, a avaliação assume papel central, se compreendida como um processo intrínseco à vida humana. Avaliar no cenário da prática pedagógica implica uma relação de continuidade, de melhoria, de crescimento do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** Compreender como a avaliação por meio do portfólio favorece o despertar da consciência do estudante e do professor de enfermagem. **Método:** Estudo de caso do tipo etnográfico. Participaram do estudo 5 professores e 10 estudantes, que vivenciaram o movimento da avaliação por meio do portfólio do estudante, em uma disciplina, de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. Os dados foram coletados de março a setembro de 2014, por meio de documentos, observação participante, vídeo e entrevista aberta. Os dados foram organizados utilizando o *software Atlas.ti*®. Foi realizada análise temática seguindo as etapas de codificação e categorização. Emergiram duas categorias: Manifestações da consciência intransitiva no processo avaliativo a partir do portfólio e Tentativas de superação da consciência intransitiva a partir da práxis da avaliação. **Resultados:** Os estudantes de enfermagem, ao se aproximarem do processo de avaliação a partir da construção do portfólio manifestam um estado de consciência intransitiva. O estudante tenta superar a consciência intransitiva inserindo-se no processo avaliativo a partir da compreensão do que é necessário descrever a partir de sua vivência. **Conclusão:** Estudantes e docentes manifestam durante o semestre letivo alguns avanços, sendo que, a partir da consciência intransitiva caminham para o próximo estágio ao descreverem certo grau de reflexão sobre suas experiências com a avaliação por meio do portfólio.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem, Estudantes de Enfermagem, Aprendizagem, Avaliação Educacional

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (BRASIL, 2001) apontam para o desafio da formação de profissionais críticos-criativos e reflexivos, capazes de se inserir e contribuir na mudança do

modelo de atenção à saúde no Brasil, alinhado com os princípios que orientam as políticas de saúde pública vigentes.

Para isso, as metodologias de ensino dos cursos de Graduação em Enfermagem precisam ser continuamente revisitadas, em um movimento de reconhecimento das práticas pedagógicas, as quais, incluem o processo avaliativo do estudante, considerando competências, habilidades e conteúdos curriculares que possibilitem o acompanhamento do estudante e do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

A educação para a formação de cidadãos críticos, proposta por Freire (1979), sustenta a importância do processo de conscientização do sujeito na construção do conhecimento. A partir da problematização, a qual considera a relação pedagógica como um processo de interação entre professor e estudante, sendo este protagonista da ação e o professor o mediador do processo, é possível chegar a conscientização. Sujeitos conscientes são capazes e estão preparados para transformar a realidade.

A conscientização descrita por Freire é uma das características do ser humano. Somente os homens conseguem distanciarem-se do mundo para observá-lo e admirá-lo, intervindo conscientemente nele por meio da práxis humana. A práxis humana é o meio pelo qual o homem se manifesta no mundo a partir de si mesmo enquanto ser consciente (FREIRE, 1979).

O homem se manifesta no mundo em um primeiro momento a partir de uma relação espontânea diante do que observa, esta aproximação pode ser ingênua ou crítica, porém, dificilmente já se constitui como conscientização. Esta experiência no mundo a partir da realidade, pode levá-lo a conscientização se suas ações tomarem uma posição crítica diante dela, de forma inseparável, por meio da práxis. Freire destaca que a conscientização presume que os homens ultrapassem “ a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p.15).

Assim, para que a educação cumpra seu papel político defendido por Freire, precisa contribuir com o processo de conscientização dos sujeitos nela envolvidos, e para isso é importante constituir-se a partir de processos pedagógicos que favoreçam a tomada de consciência dos indivíduos.

Na educação em enfermagem, busca-se uma formação crítica e reflexiva, capaz de aprimorar os processos avaliativos, pois entende-se

que a avaliação assume papel central, se compreendida como um processo intrínseco à vida humana e ao processo de aprendizagem. Avaliar no cenário da prática pedagógica implica uma relação de continuidade, de melhoria, de crescimento do estudante em seu processo de formação.

Dentre as diversas estratégias avaliativas possíveis, o portfólio tem se apresentado como uma estratégia em potencial pelas possibilidades que o mesmo proporciona, sendo reconhecido como viável porque faz com que o processo formativo se torne visível e relevante, possibilita ao professor, por meio do registro longitudinal do estudante, verificar as dificuldades e agir, no sentido de auxiliar durante o processo de aprendizagem (AMBRÓSIO, 2013).

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo: Compreender como a avaliação por meio do portfólio favorece o despertar da consciência do estudante e do professor de enfermagem.

Método

Estudo de caso do tipo etnográfico, indicado para processos educativos, com a finalidade de conhecer, compreender em profundidade e representar uma instância específica e dinâmica (ANDRÉ, 2005). O caso foi composto por cinco professores e 10 estudantes, que vivenciaram o movimento da avaliação por meio do portfólio do estudante, na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, de um Curso de graduação de uma Universidade Federal do Sul do Brasil.

O processo pedagógico da disciplina está apoiado na pedagogia crítica de Freire, tendo como propósito contribuir com a formação de estudantes reflexivos, críticos e criativos. Nesse contexto, o processo de avaliação do discente utiliza diferentes estratégias, dentre as quais está o portfólio, compreendido como um instrumento de acompanhamento e monitoramento do processo de aprendizagem do estudante.

No início de cada semestre letivo, os estudantes são orientados acerca da elaboração do portfólio, sua finalidade e acompanhamento pelos professores. O Portfólio deve ser elaborado a partir das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), contendo as seguintes seções: Apresentação Pessoal; Documento Diagnóstico/Meu compromisso; Contato/Contrato; Diário Pessoal; Avaliação das Experiências de Aprendizagem; Análise Crítica de seu processo de Aprendizagem; Formulários do *check-list*, Núcleo Flexível; Avaliação final pessoal e da disciplina; e, textos dissertativos acerca de temáticas

transversais, como: segurança do paciente e ética e bioética. Quanto a sua avaliação pelos professores, critérios qualitativos são disponibilizados, estando fundamentados nas competências esperadas que o estudante desenvolva ao longo da disciplina.

Os dados foram coletados de março a setembro de 2014, a partir de documentos da disciplina (cronograma DOC 1, plano de ensino DOC 2, orientações gerais das atividades previstas DOC 3), 30 portfólios dos estudantes, 56 observações participantes, quatro vídeos gravados durante a elaboração e avaliação dos portfólios, 13 entrevistas abertas com professores (três por professor, exceto com uma professora que estava em estágio docência com quem foi realizada apenas uma entrevista) e 30 com estudantes. As entrevistas foram realizadas em três momentos distintos com cada um dos participantes (no início da disciplina, após avaliação do primeiro portfólio e após divulgação das notas finais da disciplina ao final do semestre).

Todos os dados foram salvos em documentos do *Microsoft Word*, versão 2010, e transferidos para o *software Atlas.ti*[®] para os procedimentos de análise dos dados, seguindo as etapas de codificação e categorização. Durante o processo de análise, foi realizada a triangulação de dados e ainda fundamentação teórica sobre o tema buscando apontar descobertas sobre o estudo, conforme orientações de André (2005). Foi realizada análise temática seguindo as etapas de codificação e categorização, da qual emergiram duas categorias: Manifestações da consciência intransitiva no processo avaliativo a partir do portfólio e; Tentativas de superação da consciência intransitiva a partir da práxis da avaliação.

O estudo de caso se constitui num sub projeto da pesquisa “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em maio de 2011, Processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para garantir o anonimato dos mesmos, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos, sendo que, a primeira letra e número sequencial se referem ao estudante (E) ou professor (P), enquanto que a segunda letra e número indicam se é entrevista (E) ou portfólio (P). Códigos que possuem a letra V no final, indicam que a entrevista foi baseada também em um vídeo prévio.

Apresentação e discussão dos resultados

Conscientização é o conceito central da obra de Paulo Freire. Para ele, o homem se manifesta como ser no mundo por meio de sua capacidade crítica sobre ele e sobre si mesmo. O homem, ser, capaz de afastar-se de si mesmo e interrogar-se, assume-se como ser consciente por meio de sua práxis, aqui compreendida por Freire como o processo de ação-reflexão-ação sobre a realidade vivenciada e temporalizada, comprometendo-se com a própria realidade (FREIRE, 2008, p.39).

Freire traz em seu referencial manifestações da consciência humana em alguns estágios, iniciando com a denominada consciência intransitiva, que é um estado humano um pouco além do vegetativo, onde o homem se distancia da realidade vivendo de forma supersticiosa e mágica (FREIRE, 2008, p.39). Este estágio de consciência se configura no interesse do homem pelas formas biológicas da vida, praticamente em estágio vegetativo, não se assumindo enquanto ser histórico, distingue os fatos por meio de uma percepção mágica, não reconhecendo a causa dos fatos (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Porém, este estágio não se caracteriza como uma consciência fechada, o homem permanece aberto para assumir novos estados da consciência através do próximo estágio, que é o de transitividade. Para Freire, o homem, seja em qual estado da consciência esteja, é sempre um ser aberto, por isto, o movimento da práxis é um processo pedagógico contínuo, uma possibilidade educativa de estimulá-lo para a mudança em seu estado de consciência (FREIRE, 2008; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Na consciência transitiva o homem passa a comprometer-se com os fenômenos além de seu processo vital, por meio do diálogo com o mundo e consigo mesmo. Em seus três momentos, a consciência transitiva se manifesta como ingênua, fanática e crítica (FREIRE, 2008).

A consciência crítica é o terceiro estado transitivo e, neste momento, se configura em uma etapa de interpretação da realidade, “fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 223). O ser que desenvolveu sua capacidade crítica é capaz de compreender sua realidade e tentar transformá-la, assumindo o último estado da consciência que é a conscientização. Num processo educativo, espera-se que os estudantes sejam capazes de alcançar estágios de consciência ampliados até a conscientização, o que só é possível num processo pedagógico crítico-reflexivo.

Manifestações da consciência intransitiva no processo avaliativo a partir do portfólio

Os estudantes de enfermagem, ao se aproximarem do processo de avaliação a partir da construção do portfólio manifestam um estado de consciência intransitiva. Neste momento, o portfólio se configura como algo desconhecido e novo para os estudantes, de forma que, não há clareza sobre sua elaboração e finalidade, conforme manifesta um estudante dizendo “[...] para mim, é uma coisa nova escrever no portfólio, eu nunca fui avaliado dessa maneira, então eu não tenho muita clareza do caminho que eu tenho que tomar na escrita desse trabalho” (E8E1).

A interpretação do portfólio avaliativo na dimensão da consciência intransitiva perpassa pelo pensamento mágico, o que gera sofrimento, porém, por outro lado, pode conduzir o estudante a outro estado da consciência “estou muito feliz de fazer fundamentos, e mais nervosa ainda por causa desse portfólio que nunca fiz antes!” (E5P1).

A consciência intransitiva é caracterizada pela falta de motivação, dificuldade de discernimento, ausência de compromisso e até de uma interpretação mágica da realidade (AQUINO, 2007).

Os estudantes não têm clareza sobre como o processo se desenvolve, tampouco, qual o seu papel diante dele, como expressam: “[...] a forma que eles avaliam, eu não sei” (E7E1), “[...] eu não sei como que é avaliado. Não tenho ideia” (E10E1). Mesmo após a avaliação do primeiro portfólio, o estudante demonstra falta de compreensão relacionada ao *feedback*, referindo que professora “só colocou que eu repeti bastante coisa [...]. Isso que eu não entendi” (E3E2).

Considerando o processo de avaliação como parte das experiências dos estudantes no processo de formação para o cuidado em enfermagem, e, como critério de ascensão no currículo, os relatos supracitados demonstram certo espanto e desconhecimento sobre como são avaliados nesta disciplina, o que denota a manifestação da consciência intransitiva neste momento.

O ser em consciência intransitiva não estabelece conexões entre os fatos, não reflete sobre si e sobre o seu papel no mundo, mantêm-se distante de sua história, e, neste caso, em relação ao processo avaliativo, não reconhece ainda o portfólio como um instrumento capaz de registrar e confirmar seu aprendizado; talvez, pelo fato de manter um pensamento mímico, de repetição do já conhecido por ele enquanto avaliação, a

exemplo das reconhecidas provas, já experienciadas por todos em algum momento da vida: “eu já tinha ouvido falar na palavra portfólio, mas até então eu não sabia realmente o que era, o que queria dizer. Por exemplo, sei que tem portfólio em cursos de fotografia, que eu acho que é uma coisa totalmente diferente da nossa” (E1E1).

Ao vivenciar uma estratégia distinta, como protagonista do processo de aprendizagem, com avaliação formativa por meio do portfólio, a reação inicial do estudante é de estranhamento. Manifesta uma postura de passividade, pois mesmo reconhecendo que desconhece a proposta, o estudante se mantém a espera de uma ação externa, que é a explicação do professor, numa clara manifestação de consciência intransitiva. O estudante demonstra que, apoiado no seu conceito de avaliação, fica à espera da receita, da orientação precisa, do critério claro e objetivo.

Na tentativa de objetivar e, talvez, de aproximar a avaliação formativa proposta no portfólio, uma estudante questiona um docente “se haverá nota no portfólio, e a professora diz que não sabe, que fez as considerações e enviou para a professora tutora. Mas acha que não, que haverá nota só no final da disciplina” (O28).

O estudante percebe o processo educativo como fora de si, não se identifica como copartícipe. O portfólio se configura como algo desconhecido, diferente, principalmente por se tratar de algo individual, do acompanhamento do processo de aprendizagem de cada um, de modo individualizado, reconhecendo que cada sujeito tem tempos e modos distintos de aprender.

Os níveis de consciência são estados intrínsecos a cada ser, o que denota não haverem critérios sociais hierárquicos, como o grau de formação, idade, sexo, raça ou posição social. Cada indivíduo, em sua própria consciência de mundo, com suas experiências e curiosidades desenvolve a capacidade crítica sobre si mesmo.

Os docentes que integram esta disciplina têm um perfil heterogêneo de formação, alguns com vários anos de formados outros iniciando sua carreira acadêmica, alguns passaram pela experiência de serem avaliados por meio da construção do portfólio, outros não. Este perfil docente também denota a presença da consciência intransitiva com relação ao uso do portfólio avaliativo: “o portfólio em si, eu não tenho destreza, eu não sei te explicar, porque ainda não tive contato” (P5E1).

As informações sobre a construção do portfólio estão disponíveis no ambiente virtual da disciplina, os critérios, passos, instrumentos utilizados e toda a proposta pedagógica na qual o portfólio

está inserido são construídos pelos próprios docentes, sendo assim, este processo não deveria ser desconhecido por eles, como se observa:

Os portfólios deles são esses relatos das atividades pessoais, e o texto dissertativo é uma maneira de estimular eles a escreverem uma redação. Por exemplo, eu vi que uma das alunas fez o texto dissertativo como se fosse o portfólio dela, e no dia da aula eu disse: ‘olha, atenção! O texto dissertativo não é o teu relato, não é para você comentar o que você acha sobre o assunto, é possível colocar a sua opinião, se posicionar sobre aquilo, mas principalmente a partir de outros autores. Você vai construir seus argumentos a partir dos autores’. Então, para mim, ele [texto dissertativo] não é parte do portfólio, é um outro documento da disciplina (P3E2V).

A consciência intransitiva sobre o portfólio não está presente apenas em professores que nunca utilizaram a ferramenta, pois, professores experientes também demonstram algum tipo de dúvida ou interpretação equivocada, caracterizando-se como lacuna no conhecimento a respeito do processo de avaliação do estudante. “Tem uma parte em que a aluna está falando sobre segurança do paciente, que é um texto dissertativo, e é uma coisa que eu nem sabia que ia entrar esse texto, eu nem sabia que ia ter no final um texto dissertativo” (P4EV2).

Neste caso, os professores precisam refletir sobre as práticas pedagógicas, os obstáculos a serem superados, no sentido de desenvolver uma nova percepção sobre a avaliação, voltada para as competências a serem desenvolvidas (VAGULA; TORRES; BEHRENS, 2015). Isto porque, para tornar efetivo o compromisso dos professores do Ensino Superior com a formação de profissionais capazes de atender às demandas sociais, novas responsabilidades precisam ser estabelecidas, o que torna constante a necessidade de refletir e agir sobre a prática educativa, com vistas a transformar e a se transformar (CAVALCANTE et al, 2011).

Uma das características significativas da consciência intransitiva é a visão externa que o ser tem sobre seu papel diante dos fatos e das experiências; ele concebe o mundo fora de si, e não há co-responsabilização, tampouco implicação nos fenômenos, e, ao desempenhar uma tarefa, o faz para atender a uma demanda externa ou

para satisfazer a necessidade do outro, não como um processo de construção do próprio conhecimento,

[...] é meio estranho escrever, porque fica muito pessoal sabe, aí você fica meio assim, será que está certo? Porque você está acostumado a escrever tudo, não que está escrevendo errado, mas mais formal, mais certinho, aí fica muito pessoal, muito diário mesmo. Fica meio estranho, você não sabe se está certo ou não (E4E1).

O estudante não se reconhece no processo de avaliação, tampouco desperta sua curiosidade para compreendê-lo, “até agora eu estou achando um pouquinho confuso assim, eu não sei bem direito o que escrever, por enquanto eu estou escrevendo o que eu acho que é” (E9E1).

Existem diferentes sentidos e significados que são atribuídos ao portfólio, que pode ser considerado como dispositivo, técnica ou processo, tudo depende de como o mesmo é utilizado e em qual área de conhecimento. Trata-se de um termo polissêmico, mas que, na educação e saúde se mostra como adequado por se tornar um dispositivo tanto de informação quanto de comunicação, responsável por revelar o processo formativo e a construção do conhecimento do sujeito que o elaborou (COSTA, et al, 2014).

Quando a concepção de avaliação deixa de possuir a função de verificar a aprendizagem no sentido de mensurar simplesmente, e assume o significado de motivar e estimular o estudante a mostrar seu progresso, preparando-o para informar e defender suas posições sobre o que aprendeu (VILLAS BOAS, 2012), a construção do conhecimento é efetiva. Nesse sentido, qualquer processo de mudança na prática do professor envolve transformação por meio da reflexão, exige sensibilização para que a busca pela concepção de avaliação formativa seja adotada como um paradigma capaz de inovar (VAGULA; TORRES; BEHRENS, 2015).

Diante disso, por meio dos dados apresentados, coletados no início do semestre, entende-se que a consciência intransitiva configura-se como parte do processo de conscientização, em que as dúvidas sobre a construção do portfólio e sua avaliação ainda são incipientes, ou seja, fazem parte de uma etapa inicial do processo de aprendizagem do cuidado de enfermagem na disciplina.

Tentativas de superação da consciência intransitiva a partir da práxis da avaliação

O processo de ação-reflexão-ação necessário para o avanço nos níveis de consciência propostos por Freire, não é tarefa fácil. A práxis exige um exercício constante dos estudantes e docentes no sentido de compreenderem-se como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Superar níveis de consciência até atingir a conscientização demanda esforço, dedicação e foco na aprendizagem, em especial através do processo avaliativo. Freire (1979) considera o ser aberto e, neste sentido, pode se desenvolver em seus estados de consciência.

Estudantes e docentes manifestam no final do semestre letivo alguns avanços, e, a partir da consciência intransitiva caminham para o próximo estágio ao descreverem certo grau de reflexão sobre suas experiências com a avaliação por meio do portfólio: “eu acho que elas querem que a gente mostre o nosso aprendizado, se a gente conseguiu entender, se o método alcançou o objetivo da aula, quais são as minhas dúvidas, o que eu faço para tirar as minhas dúvidas, eu acho que é isso” (E6E2).

A curiosidade é a essência do movimento de mudança no ser humano, pois quando o mesmo questiona, ele demonstra sua percepção sobre o mundo estando no mundo. Ao questionar, o estudante percebe que os fatos existem por determinada condição, quer saber qual o motivo da avaliação ser assim, porque o portfólio exige determinados registros e, o que os registros tem a ver com seu processo de ensino-aprendizagem na disciplina.

Emerge aqui o princípio da politicidade descrito por Freire, onde a educação é em si mesma educabilidade, em que o ser educando percebe-se como ser inacabado. Ao atingir este novo estágio da consciência, ou considerando-se em movimento nesta direção, o ser “inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (FREIRE, 2002, p.42).

O estudante tenta superar a consciência intransitiva inserindo-se no processo avaliativo a partir da compreensão do que é necessário descrever a partir de sua vivência, porém, ainda é possível perceber a necessidade em relatar o que considera importante diante da avaliação do professor, dizendo

eu acho que é mais sentimentos, porque ela (professora) reclama muito quando a gente descreve muito a aula. Acho que seria mais questões do que tu estás sentindo, o que tu estás achando da aula em si, não do que tu fizeste, porque está no cronograma, mais ou menos os professores têm noção do que fizeram durante a aula. Então, o que seria mais propício colocar seria o sentimento, o que tu achaste, o que tu gostaste da aula e se não gostou, uma proposta para melhorar (E4E2).

A mesma percepção foi manifestada por outra estudante que disse “é bom fazer (portfólio), dá para colocar o que tu pensaste da aula, porque nem sempre tem como falar o que tu achaste da aula, para ver se tem como melhorar ou não” (E3E1).

O portfólio se constitui neste caso como um documento que favorece a livre expressão do estudante, o que não deixa de ser um processo de reflexão, e, a partir dos registros, é possível descrever as experiências de aprendizagem que se constituem como possibilidade de construção do conhecimento, bem como, de mudança no estado de consciência. Freire considera os sistemas de avaliação pedagógica instrumentos que necessariamente precisam ser democráticos, este é o desafio de professores e estudantes, tornar o processo avaliativo um movimento crítico e amoroso da liberdade, não como silenciador, mas que favoreça a libertação e não a domesticação; uma “avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*” (FREIRE, 2002, p.44). Esta manifestação de liberdade do estudante é percebida no discurso de um professor que diz “eu senti que o portfólio é mais um diário, que eles foram relatando as atividades e essa vivência dessa metodologia ativa em cada dia”(P4E2V).

Ao sentir-se parte do processo avaliativo, o estudante tem liberdade de opinar sobre a avaliação, inclusive, manifestando alguma insatisfação ou percepção negativa sobre o que vivencia, por exemplo sobre o texto dissertativo que precisa fazer, dizendo que “acho bacana, não acho ruim. Eu só acho que é mais uma coisa para tu fazer, mais uma coisa para poder escrever, e não vejo utilidade. Poderiam ter colocado como estudo independente, tu falas daquele tema. Não vejo motivo de fazer um texto dissertativo” (E7E2). Esta descrição fortalece a expressão do estudante como sujeito no processo educativo, denotando a tentativa de superação da consciência intransitiva manifestada até agora sobre a avaliação.

Freire chama a atenção para a formação integral do ser humano, a qual deve combater a redução da educação ao treino de alguma habilidade, e, fortalecer o processo educativo como perspectiva democrática, onde o estudante pode e deve manifestar-se considerando o falar com, inserindo-se no processo como sujeito. (FREIRE, 2002).

O diálogo entre professor e estudante constitui-se como instrumento democratizante no processo avaliativo, e que pode ser um exercício transferido para outros tipos de relações, como: enfermeiro-paciente, enfermeiro-comunidade, enfermeiro-família, enfermeiro-equipe de enfermagem, enfermeiro-equipe de saúde/gestores, entre outros atores envolvidos no processo de cuidar.

Intrínseco ao processo de aprendizado do futuro profissional enfermeiro, o exercício dialógico se dá em vários contextos e com atores distintos. Portanto, as tentativas de realizar um diálogo efetivo estão pautadas no próprio questionamento da realidade, no caso, a elaboração e avaliação do portfólio, onde os sujeitos buscam avançar na construção do processo de aprendizagem.

A dialogicidade mantém os seres conectados e focados, olhando para a mesma direção e, por isto mesmo, favorece a construção do conhecimento. Ao observar um diálogo entre um professor e um estudante, constata-se um encontro de aprendizagem, um encontro amoroso sobre o sentido da avaliação e a superação da consciência intransitiva: “Estudante: No portfólio de agora, a apresentação pode ser a mesma? Professora: Pode, mas se quiser acrescentar algo, fiquem à vontade, porque alguns foram bem sucintos” (O3).

Considerações finais

Os avanços sutis na mudança do estado de consciência às vezes não são percebidos, é preciso olhar de perto, sentir, comprometer-se, envolver-se para perceber que o estudante e o professor empenham-se continuamente para avançar. Tomar consciência do mundo implica aceitá-lo como inacabado e em constante mudança, transformando o professor e o estudante em seres com o mundo, a partir da consciência de si, seres capazes “de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar.” (FREIRE, 2000, p.20).

Esse é o sentido da educação e da avaliação pedagógica: dar espaço para a criatividade, para a transformação e para o encontro dos seres consigo mesmos dentro do processo de ensino-aprendizagem, dar visibilidade para os seres usarem a criatividade e a curiosidade. O sentido da educação é tornar homens e mulheres capazes de se fazerem e

refazerem, assumindo-se como “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 20)

No início do semestre o uso do portfólio se apresentou como algo a ser desvelado, tanto por estudantes quanto por professores. O despertar avaliativo do estudante de enfermagem se inicia a partir da consciência intransitiva. Este estado da consciência é manifestado pela não compreensão do estudante como sujeito e coparticipe no processo de avaliação.

Na tentativa de superação da consciência intransitiva, professores e estudantes manifestam-se enquanto protagonistas no processo de avaliação, passando a questionar, e, por meio do diálogo e da curiosidade, avançam em direção a outro estágio da consciência.

Por ser um estudo de caso do tipo etnográfico, em um contexto específico, os resultados não podem ser generalizados. Porém, buscou-se conhecer o particular em profundidade, no sentido de ampliar uma experiência e aumentar a convicção sobre o que já é conhecido sobre o tema.

Sugere-se a realização de outros estudos sobre uso do portfólio no processo de aprendizagem, no âmbito da conscientização, como forma de ampliar o conhecimento relacionado ao tema, e possibilitar uma transformação consciente na perspectiva de estar aprimorando constantemente a prática da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco.

Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 3, n. 6, jul./dez. 2011. p. 162-182. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/184/pdf_1>. Acesso em: 09 de janeiro de 2015.

COSTA, M. A. et al. O portfólio como dispositivo de informação e comunicação na formação em saúde: notas para reflexão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2014, p.5291-5307. Belo Horizonte. Anais. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/2751/O%20portf%20lio%20como%20dispositivo.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002 – (Coleção Leitura). 54p.)

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63p.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. p. 219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

VAGULA, E.; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o uso do portfólio como técnica avaliativa. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.16, n.1, jan. 2015. p.35-40. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/view/340/317>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.**
8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

6.2.2 – DA CONSCIÊNCIA TRANSITIVA INGÊNUA PARA A CONSCIÊNCIA TRANSITIVA CRÍTICA: PORTFÓLIO AVALIATIVO DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM (Manuscrito 2)

Resumo: Superar a consciência transitiva ingênua proposta por Freire exige um esforço individual, trata-se de uma transformação pessoal constante. **Objetivo:** compreender o processo de superação da consciência transitiva ingênua de estudantes e professores de enfermagem a partir da avaliação por meio do portfólio. **Método:** Estudo de caso do tipo etnográfico. Participaram cinco professores e 10 estudantes que vivenciaram o movimento da avaliação por meio do portfólio, em uma disciplina de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. De março a setembro de 2014 os dados foram coletados, por meio de documentos, observação participante, vídeo e entrevistas abertas com professores e estudantes. A análise temática foi realizada a partir dos dados e organizada utilizando o *software Atlas.ti*[®], seguindo as etapas de codificação e categorização. Emergiram duas categorias: Consciência transitiva ingênua sobre a avaliação realizada utilizando o portfólio; Consciência transitiva crítica sobre a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio. **Resultados:** Durante o processo de elaboração e avaliação do portfólio, os estudantes e professores superaram a consciência transitiva ingênua sobre a técnica a partir de reflexões críticas que surgiram mediante dúvidas, curiosidade e diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. **Conclusão:** Para a consciência transitiva ingênua se tornar crítica é relevante refletir sobre a ação, problematizar situações, ter curiosidade e iniciativa para buscar respostas às dúvidas que surgem.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem, Estudantes de Enfermagem, Aprendizagem, Avaliação Educacional

Introdução

A formação em enfermagem, no contexto educacional brasileiro, se aproxima de uma prática pedagógica motivadora dos estudantes para o pensamento crítico, criativo e reflexivo, na tentativa de influenciá-lo na determinação do grau de consciência sobre o mundo, na sua capacidade de se libertar e promover mudanças desejadas (KEMPFER; PRADO, 2014). Neste sentido, a formação em enfermagem precisa ter o foco para o ensino do cuidado, lançando mão

de várias estratégias de ensino-aprendizagem que contemplam a avaliação.

Na esfera da avaliação formativa, o portfólio é uma estratégia que permite ao estudante se manifestar, se auto avaliar, observar seu crescimento e a construção do conhecimento tanto pelo professor como pelo estudante.

O portfólio se caracteriza como um trabalho que o estudante elabora a partir de objetivos pedagógicos pré-estabelecidos e, que neste sentido, tem o propósito de registrar a trajetória do estudante na construção de seu conhecimento, se configurando em um documento complexo e individual, o que requer tempo do professor para analisar e dar um retorno da aprendizagem ao estudante (BOORE; DEENY, 2012).

Na formação em enfermagem, o portfólio é utilizado com mais frequência no âmbito qualitativo do processo de avaliação por competências, pois permite o agrupamento intencional de atividades de aprendizagem, da evolução e das conquistas dos estudantes (FAN et al, 2015).

A avaliação formativa realizada também a partir do portfólio, permite que o professor visualize lacunas cognitivas, afetivas, psicomotoras dos estudantes, e o acompanhamento de sua aprendizagem, bem como, o desenvolvimento dos estados de consciência do estudante progressivamente. Este instrumento pedagógico pode ainda ser constituído por uma avaliação somativa no final do período de formação, visto que, tanto o processo quanto o resultado se constituem em evidência de aprendizagem (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

Utilizar o portfólio como método avaliativo na enfermagem é um caminho oportuno que o professor tem para motivar o estudante a reconhecer-se como 'ser' no mundo, de se colocar como indivíduo reflexivo, crítico, criativo e atuante diante da realidade, assim como, de aprender a partir do processo dialógico e problematizador que pode ser estabelecido, no sentido de tornar-se consciente do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de conscientização se baseia na relação consciência-mundo, implica ultrapassar uma esfera espontânea, para chegar em uma esfera crítica da realidade, em que os sujeitos assumem uma posição epistemológica na práxis, ou seja, na ação-reflexão, unidade dialética que constitui a maneira de ser ou de transformar o mundo (FREIRE, 1979).

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender o processo de superação da consciência transitiva ingênua de estudantes e

professores de enfermagem a partir da avaliação por meio do portfólio.

Método

Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, como proposto por André (2005). O caso do estudo é avaliação do estudante por meio do portfólio na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, desenvolvida no terceiro semestre de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil.

A disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional possui 378 horas aula distribuídas em atividades teórico-práticas durante o semestre. A prática pedagógica adotada na disciplina está alinhada a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, com o propósito de contribuir com a formação de estudantes reflexivos, críticos e criativos. A pedagogia crítica que tem como princípio considerar o estudante o protagonista em seu processo de aprendizagem e o professor um moderador do processo pedagógico. Ancora a aprendizagem num processo de ação-reflexão-ação, de modo que todo conteúdo teórico trabalhado parte da aproximação da realidade, teorização e retorno a realidade.

O planejamento pedagógico da disciplina se estrutura em unidades de conhecimento e em diferentes ambientes de aprendizagem, de modo a considerar as diferentes formas de aprender, além de fomentar a participação intensa dos estudantes, o diálogo destes entre si e com os professores, a comunidade. O processo pedagógico se apoia na problematização e parte da realidade (no caso, unidades de internação hospitalares de pacientes adultos) para a abordagem dos temas que compõem a ementa da disciplina e que fundamentam o cuidado de enfermagem. Integram as atividades da disciplina aulas teóricas, práticas em laboratório de habilidades, simulações clínicas e vivências em cenários de cuidado em instituições hospitalares.

Como parte inerente ao trabalho pedagógico, o processo de avaliação do estudante utiliza diferentes estratégias, dentre elas o portfólio do estudante, compreendido como uma técnica de acompanhamento do processo de aprendizagem. A estrutura do portfólio utilizada contempla os seguintes elementos: Apresentação Pessoal; Documento Diagnóstico/Meu compromisso; Contato/Contrato; Diário Pessoal; Avaliação das Experiências de Aprendizagem; Análise Crítica de seu processo de Aprendizagem; Formulários do *check-list*, do Núcleo Flexível; Avaliação final pessoal e da disciplina; e, textos dissertativos

acerca de temáticas transversais, como: segurança do paciente e ética e bioética.

Participaram desse estudo 5 professores (1 tutor, 3 facilitadores e 1 estagiária docente) e 10 estudantes, que vivenciaram a referida disciplina e sua respectiva de avaliação da aprendizagem, no primeiro semestre letivo de 2014. Os dados foram coletados de março a setembro de 2014 por meio das seguintes fontes: documentos da disciplina (cronograma – D1, plano de ensino – D2, orientações gerais das atividades previstas – D3, instrumento para avaliação do portfólio – D4) e 30 portfólios dos estudantes; 56 observações participantes em diferentes cenários de aprendizagem, com duração entre 60 e 360 minutos, totalizando em 191 horas de observação; quatro vídeos gravados durante a elaboração e avaliação dos portfólios por 1 estudante e 3 professores; e 13 entrevistas abertas com professores e 30 com estudantes. As entrevistas foram realizadas em três momentos distintos com cada um dos participantes (no início da disciplina, após avaliação do primeiro portfólio e após divulgação das notas ao final do semestre), exceto com uma professora que realizou seu estágio docência no início da disciplina, a qual participou de apenas uma entrevista. As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas em ambiente privativo em comum acordo com os entrevistados.

Os dados foram salvos em documentos do *Microsoft Word*, versão 2010, e transferidos para o *software Atlas.ti*[®] para a organização e os procedimentos de análise dos dados, seguiram as etapas de leitura exaustiva, codificação e categorização. No processo de análise, a triangulação de dados foi realizada com fundamentação teórica sobre o tema, na busca por descobertas sobre o estudo, conforme orientações de André (2005).

O presente estudo integra o macro projeto intitulado “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para garantir o anonimato dos mesmos, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos, sendo que, a primeira letra e número sequencial se referem ao estudante (E) ou professor (P), enquanto que a segunda letra e número indicam o tipo da fonte do dado (entrevista (E) ou portfólio (P)). Códigos que possuem a letra V no final, indicam que a entrevista foi baseada também em um vídeo prévio.

Apresentação e discussão dos resultados

Freire advoga por uma educação que promova a capacidade crítico-reflexiva do sujeito, levando-o a conscientização de ser no mundo. Para isso, espera-se que o processo pedagógico crie espaços e tempos que permitam ao ser em formação manifestar-se, ser protagonista e corresponsável de seu processo de aprendizagem. Nesse âmbito, a avaliação do estudante (um dos momentos do trabalho pedagógico) numa abordagem crítica de educação precisa ser um processo democrático, inclusivo e dialógico.

Por isso, o portfólio é uma das técnicas avaliativas utilizadas nesse modelo, pois tem o sentido de promover (e permitir) a reflexão crítica dos estudantes sobre vivências, compromissos, percepções, dificuldades, fundamentação teórica, avanços, perspectivas, novas possibilidades e mudanças durante o processo de formação. Utilizado na perspectiva da educação crítica, é uma técnica que pode auxiliar o professor no movimento em busca de provocar o estudante a pensar criticamente, transitando de um estado de consciência transitiva ingênua para a curiosidade epistemológica descrita por Freire. Este processo implica respeito ao senso comum, mas, também, necessidade de superação e estímulo, voltado para a capacidade criadora do estudante, o que exige compromisso do professor com o desenvolvimento da consciência crítica do estudante, visto que, a consciência ingênua não é uma atitude automática do ser humano (FREIRE, 1996). O que determina a variedade de conteúdos de um portfólio é o objetivo a ser alcançado, contanto que tenha um padrão lógico, capaz de espelhar essencialmente a prática, para o aperfeiçoamento e avaliação, ou seja, não há uma indicação correta ou completa sobre o conteúdo que um portfólio deve ter (ZUBIZARRETA, 2009).

Consciência transitiva ingênua sobre a avaliação realizada utilizando o portfólio

No estágio da consciência transitiva ingênua, os sujeitos fazem a leitura do mundo e de si mesmos de forma simples, utilizando suas vivências como base para a interpretação dos fatos. O homem-massa, é denominado por Freire como sendo o sujeito que absorve as coisas do mundo de forma prática, sem questionamentos, atua conforme as forças sociais, é conduzido sem reflexão e sem críticas (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007). Esse nível de consciência envolve flexibilidade do sujeito, que aceita o que dizem, se conforma com o que

é imposto, não apresenta dúvida, apenas faz o que os outros esperam e determinam.

No início da disciplina os estudantes não compreendiam a finalidade do portfólio, porém, esperavam que os professores possuíssem conhecimento sobre a técnica avaliativa: “não sei qual é o objetivo dos professores com isso [portfólio], mas acredito que seja uma ferramenta válida” (E8E1), afinal, “de alguma forma eles já sabem que isso deve ser efetivo na nossa formação” (E6E1).

Todavia, quando se trata da primeira experiência do professor com o portfólio, dúvidas semelhantes ocorrem, incluindo inseguranças sobre o processo avaliativo dos estudantes, pois o portfólio é uma técnica formativa, com foco qualitativo, o que gera nos professores certo desconforto inicial, como relatado a seguir:

eu tenho uma noção do que foi explicado no início da aula pela professora (tutora), que falou sobre qual é o objetivo do portfólio. Não sei como se dá a construção dele, eu sei que é um instrumento que os alunos têm que alimentar com o que foi dado em sala, com os pontos positivos e negativos. [...] a partir desse instrumento, o professor estará avaliando o andamento da disciplina, para ver se precisa melhorar em determinado aspecto, quais as dúvidas que esses alunos estão tendo, o que não ficou tão claro, qual metodologia está sendo utilizada, se ela é adequada ou não, e se os alunos estão entendendo o que é passado (P5E1).

Baseados nas orientações realizadas no início da disciplina, os estudantes entendem que por meio do portfólio o professor tem a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem conforme as características dos sujeitos envolvidos, a partir da oportunidade de conhecer mais sobre cada estudante, identificar o que pensa, como se sente, o que aprendeu, quais foram as dúvidas que permaneceram e o que o estudante fez para superar essas dúvidas. Os estudantes esperam que os professores também possam observar se a metodologia de ensino e a aprendizagem está sendo eficaz, e o que pode ser feito para aprimorar as aulas, considerando as características da turma. Neste momento, a expectativa é de que, “no primeiro portfólio já vão analisar o jeito da turma, o que a maioria está gostando ou não, para poder melhorar” (E4E1).

Para cumprir a função formativa, a avaliação precisa ser compreendida como ação pedagógica, capaz de sustentar debates e provocar questionamentos a respeito dos significados e dos efeitos do processo de ensino, voltando-se para o acompanhamento do desenvolvimento e orientação da aprendizagem do estudante (CAVALCANTE; MELLO, 2015).

A abertura que o portfólio dá para o diálogo entre professor e estudante é uma das fortalezas deste modo de avaliar. A possibilidade do estudante manifestar-se, ser ouvido e, sentir-se parte de seu processo de formação, o coloca no caminho para atingir outro nível de consciência, como relata um estudante: “a gente dá uma descrição de como foi a aula e diz se foi boa, se foi ruim, se não foi tão atrativa, se estava cansativa, se deu sono, para o professor poder melhorar” (E10E1), favorecendo ainda a expressão do estudante diante do processo avaliativo realizado pelo professor dizendo que “é uma das maneiras de avaliar o aluno, e ser avaliado por ele, é como uma base para os professores avaliarem a metodologia usada e se tem surgido algum efeito relacionado a aprendizagem” (E3E1).

Por outro lado, há manifestações diferentes diante do teor desta avaliação, como fala o participante “não sei exatamente quanto ele [portfólio] vale, mas sei que ele tem uma porcentagem grande na nossa nota. Não sei como eles vão avaliar [...] é complicado avaliar ali e dizer a minha nota pelo portfólio. Não sei se eu estou atingindo o objetivo” (E6E2).

Um dos obstáculos dos professores para utilizar o portfólio avaliativo é a dificuldade em compreender o processo. As informações fornecidas aos professores não são suficientes para que eles se sintam seguros para desenvolver a avaliação, mesmo com a disponibilidade de orientações no ambiente virtual da disciplina, os professores sentem-se vulneráveis. Uma participante diz que “a única coisa que a tutora falou foi para eu fazer a leitura, corrigir e encaminhar, mas sem a nota, e utilizando o corretor do Word” (P4E2V), diante disso, “eu fiz mais correções com relação a escrita, o português e as referências, não tanto na perspectiva do conteúdo, porque eu senti que o portfólio é mais um diário” (P4E2V). Enquanto outra professora relata que, após avaliar o primeiro portfólio,

eu não enviei com uma nota, [...] eu coloquei pontos positivos e pontos negativos, e daí eu ‘passei a bola’. Depois eu vi que ela [tutora] enviou os diários para os alunos, mas não vi se ela

enviou com nota, eu acredito que não (P2E2V).

Os critérios de avaliação deveriam se constituir como elementos presentes no plano de ensino e na prática do professor, como forma de auxiliar tanto os professores quanto os estudantes durante a análise e as reflexões sobre a aprendizagem que se revela por meio do portfólio (RAUSCH; ANDRADE, 2012).

Avaliar é um processo dinâmico, que envolve o professor e o estudante em um movimento de contínuo aperfeiçoamento, questionamento e criticidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, por isto, não deve ser confundida com a emissão de notas, valores numéricos representativos do ensino, mas, como caminho para outro estágio na construção do conhecimento. Quando o professor não compreende este processo, não percebe que está diante da avaliação, transformando seu fazer docente em um movimento técnico e não reflexivo, como se encontra este participante quando diz que “a avaliação em si eu acho que não cheguei a realizar, eu fiz a leitura do portfólio, fiz algumas considerações e encaminhei para a professora responsável [tutora] [...]. Mas a avaliação em si, a gente acaba não realizando, é com ela” (P5E2). Desta forma, quando os professores se colocam em uma posição de não avaliador porque “é o tutor que avalia”, os mesmos não se responsabilizam totalmente pelo processo de aprendizagem dos estudantes.

A consciência intransitiva ingênua observada neste comportamento docente denota certa distância do professor de seu processo pedagógico. Freire, Faundez (2011) dizem que os professores precisam “não só aceitar objetivamente a mudança, pois objetivamente ela se dá, mas também provocar a mudança” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p.133).

Por outro lado, a partir do momento que recebem o retorno descritivo do primeiro portfólio, alguns estudantes aceitam de forma reflexiva os comentários inseridos pelos professores, como por exemplo, “quando eu critiquei, ela [professora] disse que ia tentar mudar ou que concordava. Eu concordei com tudo, não teve nada que eu discordei da opinião dela, eu gostei” (E2E2); “eu concordei com eles [...]. Eu acho que está certo assim, tanto a parte que elas elogiaram, quanto a parte que elas falaram que eu devia melhorar, que eu devia fundamentar mais” (E1E3).

No decorrer da disciplina, percebe-se que estudantes e professores estão atentos buscando compreender o processo de avaliação por meio do portfólio, mas nos episódios de consciência transitiva

ingênua pouco se esforçam para esclarecer as dúvidas que surgem. Talvez isso se deva a herança da educação tradicional, que não exercita a capacidade dos sujeitos de refletir, problematizar, questionar, duvidar, tampouco, sugerir ou agir no sentido de mudar a realidade. Diante disso, o movimento de mudança é sutil, embora ativo e constante durante o processo de formação.

Consciência transitiva crítica sobre a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio

Na consciência transitiva crítica, motivada por uma educação dialógica e ativa, o sujeito se torna capaz de reconhecer a causalidade dos fatos, além de, revelar-se e reconhecer-se como ser no mundo. Esta consciência conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica possibilitando dialogar com argumentação, e conseqüentemente, direciona à criatividade, reflexão e ação sobre a realidade com vistas a transformação, tornando-o responsável por suas ações no âmbito pessoal, social e político (FREIRE, 1983; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Ao ser curioso, questionador e reflexivo, o sujeito pode alcançar o nível de consciência transitiva crítica, como um ser que pensa, que busca melhorar algo e que deseja experimentar, vivenciar, se mantendo em movimento contínuo de aprendizagem.

O portfólio é percebido como um meio de comunicação, uma maneira de aproximar o estudante e o professor, permitindo ao estudante expressar de forma escrita o que gostaria de ter falado durante a aula, mas não se sentiu à vontade ou não teve tempo. Os estudantes também relatam que o portfólio possibilita a revisão do conteúdo, a busca por novas informações, ampliando assim o conhecimento.

A partir disso, professores e estudantes têm a oportunidade de analisar constantemente os avanços e dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o que deve ser mantido, transformado ou apenas complementado, permitindo uma ressignificação do processo pedagógico (RAUSCH; ANDRADE, 2012). Além disso, ao escrever, o estudante reelabora seu conhecimento, escreve melhor, comunica-se com mais facilidade, aprendendo também sobre o conteúdo (SILVA et al, 2012).

Pelo fato da disciplina utilizar metodologias ativas, reconhecendo os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, entende-se que o portfólio é um importante instrumento de acompanhamento da aprendizagem, além de permitir ao professor

conhecer o estudante de forma individual, suas potencialidades e fragilidades. O professor diz que “por meio do portfólio a gente consegue ter essa visualização do contexto social e cultural do aluno [...] porque as vezes podemos fazer uma avaliação errada, sem saber porque aquele aluno é tão tímido, tão introspectivo. [...] cada aluno é singular, cada pessoa é única” (P4E2V).

O portfólio é uma técnica que beneficia a manifestação de características pessoais distintas, considerando que os estudantes tímidos, os que preferem trabalhar em grupo, os que gostam de manterem-se individuais em seu processo de aprendizagem, os que escrevem com facilidade e os que não gostam de escrever, aqueles mais ou menos motivados para aprender, possam se expressar com tranquilidade, pois é um instrumento aberto a ser construído individualmente (VILLAS BOAS, 2012, p.41).

Embora o portfólio se configure como “uma avaliação que não tem aquela cobrança da prova, aquele estresse de ter que estudar antes. É uma coisa bem flexível” (E10E2), para alguns estudantes serem avaliados pelo que escrevem é complicado, no sentido de que alguns não compreendem o princípio da autonomia e do processo de construção do conhecimento, utilizando este instrumento para se beneficiarem na avaliação: “na minha opinião, o portfólio não avalia o quanto do conteúdo o aluno aprendeu, pois você coloca suas avaliações referente a aula ou a si próprio. E isso não quer dizer que todos são sinceros nas palavras que colocam” (E3E1).

O diálogo só existe e o sujeito só aprende ao aceitar o diferente, quando há uma percepção ainda não conhecida, fato este que leva a constantes rupturas e superações. É a partir da realidade que o processo de consciência adquire consistência (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Para que o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo, o diálogo entre professor-estudante por meio do portfólio precisa ser verdadeiro, honesto e compreensivo. Os envolvidos precisam aceitar as diferenças, saber lidar com as distintas opiniões e percepções, no sentido de compreender o processo avaliativo e aprimorá-lo conforme as possibilidades.

A partir disso, alguns professores consideram que por meio do portfólio é possível avaliar se o estudante está se inserindo na disciplina, aspectos objetivos e subjetivos do aprendizado, sentimentos como medos e anseios, domínio do conteúdo, facilidades e dificuldades, e, mesmo assim, “o portfólio contempla muitos aspectos importantes, mas não todos” (P1E1). Por isso, é essencial que o professor identifique a “autoavaliação, a reflexão sobre aquela ação que ele [estudante] fez,

porque se ele refletiu, ele parou para pensar em todo o processo” (P2E3). O portfólio permite entender o estudante a partir da perspectiva dele, de maneira que, com o tempo ele vai se sentindo mais à vontade para escrever, e consequentemente, o processo de autoavaliação também vai sendo percebido e sendo aprimorado.

Com isso, a reflexão sobre a aprendizagem torna-se vital durante a formação de profissionais enfermeiros, por evitar que práticas obsoletas sejam repetidas, fato este que dificulta o desenvolvimento da profissão e afeta a qualidade do serviço prestado (BECERRIL; PORRAS, 2014).

A partir das observações dos estudantes sobre a prática pedagógica o professor mudou o jeito de dar sua aula, adaptando-se conforme as sugestões, o que gerou espanto no estudante dizendo que “me surpreendeu eles terem realmente mudado o jeito de dar aula. Não que a professora se sinta melhor desse jeito, mas ela tentou se adaptar conforme a turma pedia, então eu gostei bastante” (E4E2). Quando o estudante se sente comprometido com a disciplina, fica à vontade para manifestar-se, inclusive sugerindo mudanças na estrutura da avaliação dizendo que são entregues “três portfólios no semestre inteiro, então, se a gente não gostou da primeira aula, do primeiro portfólio, daí fica assim, um terço do semestre não gostando da aula. E se fosse cada semana, seria melhor para eles programarem para outra semana” (E9E2).

A reflexão gerada a partir da avaliação formativa possibilita que o professor seja sensibilizado quanto a necessidade de mudança, o que contribui para a revisão das metodologias de ensino e para uma aprendizagem significativa (VAGULA; TORRES; BEHRENS, 2015).

A avaliação formativa instiga os estudantes e professores a refletirem e pensarem criticamente, na perspectiva de desenvolverem novas possibilidades para a avaliação do portfólio durante o processo educativo, como,

O jeito da professora corrigir [...] as observações que ela coloca [...] minha tutora colocou observações muito boas, ela colocou assim: pontos positivos e negativos, mas o negativo não é uma crítica, ela só colocou o que eu deveria melhorar. E a professora [tutora] eu sinto mesmo que ela não fez isso, ela colocou a opinião dela em cima da minha, [...] ‘não está muito bom e não sei o que’ (E5E2)

Ela [professora] não dizia: ‘melhora nisso, melhora naquilo’, ela dizia: ‘que bom que você percebeu isso’ (E2E3).

Eles avaliavam como a gente avaliou a aula, o método da aula, mas eles não avaliavam o quanto a gente aprendeu, não sei se ficou explícito, por exemplo: ‘falta treinar isso, isso e isso’, isso eu não tive, só no final, só que é da matéria toda (E9E3).

Com a finalização da disciplina, estudantes apontam que seria importante haver um retorno do professor com relação ao que eles podem fazer para melhorar a aprendizagem, e não apenas aspectos relacionados a elaboração do portfólio, ou seja,

Seria bom se a gente tivesse sempre um retorno: ‘você precisa focar nisso, precisa melhorar nisso’. A gente não tem exatamente isso. Tem professor que fala no geral, pela turma, e você não sabe. Pelo portfólio as vezes eles dão[o retorno da aprendizagem], só que não é algo tão específico, porque eles dão mais em relação ao portfólio (E3E3).

A avaliação ficou meio superficial. [...] Para o nosso aprendizado acho que deveriam frisar mais o que a gente errou, como: ‘agora você pode ir para o próximo passo’, ‘para você se aprofundar mais em tal coisa’, porque como é gradativa a construção do portfólio, acho que seria interessante isso: ‘talvez se você focar mais um pouquinho nisso e tal’ (E6E2).

E, por mais que os professores tenham explicado o motivo pelo qual a nota é apresentada somente no final da disciplina, pelo fato da avaliação ser considerada formativa, os estudantes referem que é difícil compreender esse processo, tanto que, sugerem que uma nota seja dada em cada portfólio porque, “eu acho que se desse uma nota em cada portfólio a pessoa ficaria um pouco mais atenta” (E7E3); “a nota deveria vir em cada portfólio, para não chegar no final e te se surpreender” (E10E3).

De modo geral, os professores poderiam proporcionar aos estudantes o retorno da aprendizagem com relatos sucintos, por serem mais motivacionais e menos negativos, descrições sobre o desempenho

realistas e honestas, com sugestões possíveis de alcançar, ultrapassando os comentários puramente motivacionais, os quais contribuem pouco para a aprendizagem se não forem acompanhados de orientações sobre o processo de aprendizagem em geral. O retorno aos estudantes também pode ter uma conotação coletiva, a partir de experiências em grupo, onde é possível avaliar outros aspectos da aprendizagem, o que ajuda no sentido de possibilitar a percepção dos erros de todos os envolvidos e poder aprender com cada um (BOORE; DEENY, 2012). Para que isso ocorra, as descrições dos estudantes a partir dos registros no portfólio devem proporcionar uma interpretação clara e o professor deve ter acesso aos problemas identificados por eles de forma legível.

O acompanhamento da aprendizagem do estudante por meio do portfólio é uma tarefa árdua para o professor, porém, proporciona a ele uma oportunidade de revisitar a todo o tempo sua prática pedagógica por meio da auto avaliação do seu fazer docente, favorecendo ainda o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Para melhorar o processo de avaliação do portfólio, professores precisam dialogar sobre os portfólios no decorrer da disciplina, assim como, ter momentos para os professores se reunirem com os estudantes, para eles expressarem o que colocaram no portfólio, as dúvidas referentes aos apontamentos dos professores, dificuldades, sentimentos. Isso porque, o portfólio configura-se como aberto, os pareceres dos professores são subjetivos, além de que, eles acabam orientando os estudantes de formas distintas. Um professor diz que “eu acho que isso poderia ser revisto, para você ter uma orientação de como utilizar essa ferramenta, porque é algo que tende a contribuir” (P5E3).

Essa tensão, gerada diante do desconhecido, demonstra que os espaços acadêmicos necessitam de transformação, no sentido de introduzir ferramentas capazes de estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica e também comprometida com a realidade (COTTA, et al, 2012). Vale lembrar que, a pedagogia crítica valoriza o homem como sujeito neste processo, um sujeito com consciência crítica capaz de se reconhecer no mundo, no sentido de querer transformá-lo (KEMPFER; PRADO, 2014).

O movimento provocado pela avaliação formativa e somativa por meio do portfólio embora seja sutil, é ativo, constante e capaz de provocar inquietações por parte dos estudantes e também dos professores, que de maneira geral, buscam o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, por acreditarem que o ser é incompleto e está em constante construção.

Considerações finais

Para alcançar uma consciência transitiva crítica, o indivíduo vivencia previamente um estado de consciência ingênua. Para avançar para este outro nível de consciência é preciso interagir, demonstrar interesse, adquirir conhecimento sobre o assunto por meio de relações estabelecidas no contexto, compreender os fatos de forma crítica e inserir-se no processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento a respeito do portfólio avaliativo começa a ser adquirido a partir do convívio com outros sujeitos que o vivenciaram. Contudo, a partir do momento em que elaboraram ou avaliaram o portfólio, é que os envolvidos se integraram no contexto. Neste momento, as dúvidas e os questionamentos começaram a surgir, e a busca por respostas permitiu que a consciência transitiva ingênua se transformasse em crítica, à medida em que a curiosidade emergia. Com o tempo, o sujeito – estudante e professor, passa a refletir sobre a sua experiência, de tal forma que, dependendo da curiosidade e iniciativa, torna-se questionador, problematizando. Essa atitude é que provoca a criticidade, possibilita e motiva o ser à criatividade, no sentido de pensar em estratégias capazes de transformar a realidade.

O fato de ser um estudo de caso do tipo etnográfico, em um contexto específico, não permite que os dados sejam generalizados. Mesmo assim, buscou-se conhecer o particular em profundidade, no sentido de ampliar uma experiência e aumentar a convicção sobre o que já é conhecido sobre o tema.

Sugere-se a realização de outros estudos sobre uso do portfólio no processo de aprendizagem, no âmbito da conscientização, como forma de ampliar o conhecimento relacionado ao tema, e possibilitar uma transformação consciente na perspectiva de estar aprimorando constantemente prática da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BECERRIL, L. C.; PORRAS, M. D. B. El pensamiento reflexivo e crítico em la profesion de enfermeira: estado del arte. In: BECERRIL, L. C. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en enfermeira en México: una visión colegiada. México, 2014.

BOORE, J.; DEENY, P. **Nursing Education: planning and delivering the curriculum.** London, SAGE, 2012. Disponível em: <
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ntzWAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&ots=1UgsHMT6X5&sig=mcjA9oaO6OyRusofhstnumJlr9s#v=onepage&q&f=false>>.
 Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

CAVALCANTE, L. P. F.; MELLO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, jul. 2015. p. 423-442. Disponível em: <
<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/109148/9207>> .
 Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012. p. 787-796. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a26.pdf>>.
 Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304/312>> . Acesso em: 11 de julho de 2015.

FAN, J. et al. Performance evaluation of nursing students following competency-based education. *Nurse Education Today*, v.35, 2015. p. 97-103. Disponível em: <
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691714002251>>.
 Acesso em: 11 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em:
 <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KEMPFER, S. S.; PRADO, M. L. Reflecting About Assessment by Reflective-Critical and Creative Thinking in Nursing Education in Brazil. **Nursing and Care**, v.3, n. 6, dez. 2014. p.1-2. Disponível em: <<http://www.omicsgroup.org/journals/reflecting-about-assessment-2167-1168-3-e118.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. p. 219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

RAUSCH, R. B.; ANDRADE, M. R. S. Concepções e princípios do portfólio reflexivo no contexto da educação superior. In: SILVEIRA, J. L. G. C.; ANDRADE, M.R. S. Portfólio reflexivo: potencialidades e experiências no campo da formação em saúde. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 9-22.

SILVA, C. R. L. D. et al. O portfólio na formação do enfermeiro na atenção básica em saúde. In: SILVEIRA, J. L. G. C.; ANDRADE, M.R. S. **Portfólio reflexivo: potencialidades e experiências no campo da formação em saúde.** Blumenau: Edifurb, 2012. p. 57-68.

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso do portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.27, out./dez. 2008. p.721-34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a04v1227.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2013.

VAGULA, E.; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o uso do portfólio como técnica avaliativa. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.16, n.1, jan. 2015. p.35-40. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/view/340>>

/317>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio: reflective practice for improving student learning**. 2 ed. San Francisco, Wiley, 2009.

6.2.3 – AVALIAÇÃO CONSCIENTIZADORA: UM NOVO CAMINHO A SER TRILHADO PELA ENFERMAGEM (Manuscrito 3)

Resumo: A avaliação se constitui em uma prática intrínseca ao processo de formação, em que professores e estudantes têm a oportunidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, de maneira contínua, com vistas à conscientização. **Objetivo:** Reconhecer o movimento de conscientização de professores e estudantes de enfermagem a partir da avaliação realizada por meio do portfólio. **Método:** Estudo de caso do tipo etnográfico. Participaram do estudo 5 professores e 10 estudantes, que vivenciaram o movimento da avaliação por meio do portfólio do estudante. De março a setembro de 2014, na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, de um Curso de graduação de uma Universidade Federal do Sul do Brasil, os dados foram coletados. As fontes foram documentos, observação participante, vídeos e entrevistas abertas com professores e estudantes. A análise temática foi realizada com o suporte do *software Atlas.ti*[®], seguindo as etapas de codificação e categorização. Emergiram três categorias para a análise: Caminhando em direção a conscientização através da avaliação dos estudantes realizada por meio do portfólio; A conscientização como último estágio da consciência: a um passo da liberdade; Promovendo a avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem: caminho para uma aprendizagem significativa. **Resultados:** A avaliação realizada por meio do portfólio auxilia no processo de conscientização. A conscientização gerada durante o processo de avaliação faz com que o sujeito se sinta parte do mundo, com capacidade de se transformar e transformar o mundo a sua volta. A avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem surge a partir do contexto como possibilidade de transformar e contribuir para uma aprendizagem significativa. **Conclusão:** Professores e estudantes apresentam níveis de conscientização que emergem a partir da avaliação do portfólio durante o processo de ensino-aprendizagem. Quando a ação, a reflexão e o conhecimento são mediados por um ser consciente no mundo – o professor, de maneira contínua, existe a possibilidade de instigar outro ser – o estudante, à conscientização e conseqüentemente à transformação da realidade.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Educação em Enfermagem; Conscientização.

Introdução

No processo de aprendizagem, quando a primeira aproximação do homem com o mundo ocorre de forma espontânea, sua posição é ingênua e a experiência da realidade está relacionada ao que é dado, ao que se apresenta a ele no mundo. A conscientização implica a transcendência da esfera espontânea, que apreende os fatos a partir das vivências, acontecendo no momento em que o sujeito alcança a esfera crítica, na qual a realidade se apresenta como objeto cognoscível e o homem toma sua posição epistemológica (FREIRE, 1979).

O mundo, apontado por Freire, refere-se a tudo o que o homem experencia, as coisas vividas, o novo, o que foi desvelado e o que motiva a desvelar outro fenômeno, como por exemplo: o curso de graduação escolhido, uma disciplina, uma metodologia de ensino, uma estratégia de avaliação. O mundo é algo que pode ou não despertar a curiosidade do homem no sentido de fazer com que o mesmo desenvolva uma consciência crítica e atinja o nível de conscientização.

Para que ocorra o desvelamento da realidade de maneira constante, o sujeito precisa buscar a presença autêntica da reflexão, por meio de práticas voltadas à imersão (quando o homem se encontra envolvido na realidade, mas não pensa sobre a mesma), emersão (quando ocorre um distanciamento da realidade, uma admiração capaz de objetivá-la) e inserção crítica (quando o homem transforma a realidade por meio de sua práxis). Processo este que gera um movimento constante e dinâmico entre consciência intransitiva, transitiva ingênua, fanática, crítica até a conscientização (FREIRE, 1987; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

Capaz de conduzir o estudante à reflexão, o portfólio se caracteriza como um instrumento constituído por diferentes documentos produzidos de forma sistemática e contextualizada, o que permite a atribuição de significados à experiência de aprendizagem. Ao examinar uma experiência, o estudante reflete e avalia suas condutas, promovendo um processo reflexivo e crítico sobre seu fazer, e permitindo ao professor considerar que a experiência do portfólio está vinculada à participação, ao acompanhamento e ao *feedback* constante que este processo avaliativo promove (FRIEDRICH et al, 2010). A elaboração de um portfólio, como um diário, volta-se para um processo de natureza interativa, que permite ao estudante refletir e buscar respostas para as próprias indagações, no sentido de se confrontar com seu próprio pensamento. Este que pode ser voltado tanto para a formação teórica quanto para as práticas de formação (MEDINA, 1999).

Um estudo bibliométrico, acerca das pesquisas realizadas sobre a utilização do portfólio como técnica de avaliação de estudantes de graduação na área da saúde, demonstrou que, no período entre 1992 e 2013, a área com maior volume de estudos foi a Enfermagem (37,12%), seguida da Medicina (35,92%), com aumento significativo do interesse em estudar o uso do portfólio como técnica avaliativa e formativa a partir do ano de 2002. Movimento este que talvez esteja relacionado a transformação do contexto da educação nas últimas décadas, que aponta a necessidade de professores reverem suas práticas pedagógicas, acompanharem o desenvolvimento dos estudantes, bem como se aproximarem do perfil profissional desejado (BERNARDI et al, 2015).

Por ser um elemento pedagógico essencial no âmbito da educação, a avaliação pode conduzir o futuro enfermeiro a uma prática profissional e a um desempenho de excelência; ao mesmo tempo que se caracteriza como um dos aspectos mais complexos da prática pedagógica docente, de difícil domínio, se isso é algo possível (BOORE; DENNY, 2012).

Embora a avaliação seja uma prática intrínseca ao processo de formação, em que professores e estudantes deveriam aprender e ensinar ao mesmo tempo, em alguns contextos, a prática continua sendo utilizada como instrumento de poder do professor. Fato este que se torna concreto no momento de decisão sobre o conceito final do estudante, quando é definido apenas pelo professor, sem clareza sobre o processo avaliativo.

Avaliar o processo de aprendizagem com vistas a promover a conscientização do sujeito é um desafio que suscita questionamentos, como: Quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser avaliadas? De que maneira os estudantes devem ser avaliados? Em que momento a avaliação deve ocorrer? Como proporcionar um retorno apropriado para o estudante? Como motivá-lo a refletir, à capacidade crítica e à criatividade? Como ser e auxiliar outro sujeito a ser consciente sobre o próprio processo de aprendizagem?

Neste sentido, na tentativa de aproximação da avaliação e do portfólio com a conscientização proposta por Freire, este estudo tem o objetivo de reconhecer o movimento de conscientização de professores e estudantes de enfermagem a partir da avaliação realizada por meio do portfólio.

Método

Estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). A avaliação do estudante por meio do portfólio, na Disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, desenvolvida no terceiro semestre de um curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública do Sul do Brasil, trata-se do caso estudado.

Com 378 horas aula distribuídas em atividades teórico-práticas durante o semestre, a prática pedagógica adotada na disciplina está alinhada a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, com o propósito de contribuir com a formação de estudantes reflexivos, críticos e criativos. A pedagogia crítica que tem como princípio considerar o estudante o protagonista em seu processo de aprendizagem e o professor um moderador do processo pedagógico. Ancora a aprendizagem num processo de ação-reflexão-ação, de modo que todo conteúdo teórico trabalhado parte da aproximação da realidade, teorização e retorno a realidade.

O planejamento pedagógico da disciplina se estrutura em unidades de conhecimento e em diferentes ambientes de aprendizagem, de modo a considerar as diferentes formas de aprender, além de fomentar a participação intensa dos estudantes, o diálogo destes entre si e com os professores, a comunidade. O processo pedagógico se apoia na problematização e parte da realidade (no caso, unidades de internação hospitalares de pacientes adultos) para a abordagem dos temas que compõem a ementa da disciplina e que fundamentam o cuidado de enfermagem. Integram as atividades da disciplina aulas teóricas, práticas em laboratório de habilidades, simulações clínicas e vivências em cenários de cuidado em instituições hospitalares.

O processo de avaliação do estudante utiliza diferentes estratégias, dentre elas o portfólio do estudante, compreendido como um instrumento de acompanhamento e monitoramento do processo de aprendizagem. A estrutura do portfólio utilizada contempla os seguintes elementos: Apresentação Pessoal; Documento Diagnóstico/Meu compromisso; Contato/Contrato; Diário Pessoal; Avaliação das Experiências de Aprendizagem; Análise Crítica de seu processo de Aprendizagem; Formulários do *check-list*, do Núcleo Flexível; Avaliação final pessoal e da disciplina; e, textos dissertativos acerca de temáticas transversais, como: segurança do paciente e ética e bioética.

Os participantes deste estudo foram 5 professores (1 tutor, 3 facilitadores e 1 estagiária docente) e 10 estudantes, que vivenciaram na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional, de um Curso de

graduação de uma Universidade Federal do Sul do Brasil, o uso do portfólio como técnica de avaliação da aprendizagem, no primeiro semestre letivo de 2014. Os dados foram coletados de março a setembro de 2014 por meio das seguintes fontes: documentos da disciplina (cronograma – D1, plano de ensino – D2, orientações gerais das atividades previstas – D3, instrumento para avaliação do portfólio – D4) e 30 portfólios dos estudantes; 56 observações participantes em diferentes cenários de aprendizagem, com duração entre 60 e 360 minutos, totalizando em 191 horas de observação; quatro vídeos gravados durante a elaboração e avaliação dos portfólios por 1 estudante e 3 professores; e 13 entrevistas abertas com professores e 30 com estudantes. As entrevistas foram realizadas em três momentos distintos com cada um dos participantes (no início da disciplina, após avaliação do primeiro portfólio e após divulgação das notas ao final do semestre), exceto com uma professora que realizou seu estágio docência no início da disciplina, a qual participou de apenas uma entrevista. As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas em ambiente privativo em comum acordo com os entrevistados. A duração das entrevistas foi entre 3,37” até 1:01,33”. O tempo total de gravação foi de 9:51,11”.

Os dados foram salvos em documentos do *Microsoft Word*, versão 2010, e transferidos para o *software Atlas.ti*[®] para a organização e os procedimentos de análise dos dados, seguiram as etapas de leitura exaustiva, codificação e categorização. No processo de análise, a triangulação de dados foi realizada com fundamentação teórica sobre o tema, na busca por descobertas sobre o estudo, conforme orientações de André (2005).

O presente estudo integra o macro projeto intitulado “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para garantir o anonimato dos mesmos, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos, sendo que, a primeira letra e número sequencial se referem ao estudante (E) ou professor (P), enquanto que a segunda letra e número indicam o tipo da fonte do dado (entrevista (E) ou portfólio (P)). Códigos que possuem a letra V no final, indicam que a entrevista foi baseada também em um vídeo prévio.

Apresentação e discussão dos resultados

Caminhando em direção à conscientização através da avaliação dos estudantes realizada por meio do portfólio

A conscientização implica ação, ou seja, uma relação entre pensar e atuar. Trata-se da capacidade de desvelar a razão de ser das coisas, na busca pela transformação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007). Ao assumir a conscientização como processo crítico e dialético, agregando subjetividade e objetividade, na ação e reflexão sobre a realidade, os seres humanos têm a possibilidade de se descobrirem continuamente (FREIRE, 1987).

A conscientização, promovida pela avaliação da aprendizagem realizada por meio do portfólio, destaca-se entre os professores deste estudo. Sendo que, aqueles que já possuíam experiências com o uso do portfólio pareciam mais envolvidos do que aqueles professores que nunca tiveram esta experiência.

Percebe-se que o diálogo e a empatia com o tempo vão emergindo na construção do portfólio, e que a aproximação entre o professor e o estudante é fundamental para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Em muitos momentos, o diálogo mantido através da escrita no portfólio revela aspectos subjetivos importantes, que trazem em seu teor a perspectiva de promover a construção do conhecimento ou interrompê-la, na mesma proporção, dependendo da atitude do professor diante do que o estudante escreveu. Um professor relata que “para a elaboração da apresentação do portfólio, quanto mais informações sobre a vida de cada estudante melhor, para que os professores possam ter mais conhecimento sobre cada indivíduo” (P3 durante Observação 2). O mesmo professor (P3), enfatiza que no decorrer da disciplina é preciso ser sincero, por exemplo, se leu algum material ou não, pois o interesse dos professores é que os estudantes aprendam. Surgem questionamentos sobre portfólio certo ou errado, ficando evidente que não há certo ou errado neste caso, pois o importante é que ele promova a análise reflexiva, crítica e criativa durante o processo de aprendizagem, afinal, em “cada dia de aula há uma tentativa de fazer diferente, e os alunos é que vão dizer como pode ser feito” (P3 durante Observação 2).

Durante uma reunião com a coordenadora da disciplina, uma das dificuldades apontada pelos estudantes foi a elaboração do portfólio. Então a mesma explicou que é uma forma do estudante se expressar, de aprender a escrever. É um primeiro exercício voltado para a

sistematização de informações. Trata-se de um movimento de expressão individual, sendo assim, não deve haver preocupação com as diferenças, o que importa é como cada um se expressa, inclusive quanto aos sentimentos. O portfólio auxilia no processo de aprendizagem no sentido de não deixar lacunas no conhecimento, ou seja, para resgatar temas e conteúdos já trabalhados. Trata-se de um conhecimento que não é só para hoje, mas para a vida (O21).

O desafio de fazer com que o estudante pense criticamente sobre o aprendizado é no sentido de que, a capacidade de refletir e pensar sobre si e sobre o mundo que o circunda se transforme em uma prática contínua ao longo da vida, tornando-se um aprendizado ativo que ajuda o estudante a descobrir o que, como e por que ele aprende (ZUBIZARRETA, 2009).

Os professores destacam que a experiência com o portfólio durante a graduação faz com que eles reflitam sobre o seu trabalho docente, com ênfase para a interação, construção do conhecimento, ao processo de ensino e aprendizado mais sensível, humanizado, coletivo, considerando que, de acordo com o que é descrito no portfólio, “não é só o aluno que é avaliado nas aulas, mas o professor também” (P1E1).

Na perspectiva da conscientização, uma professora relata que no decorrer da disciplina ela resgatou os portfólios que elaborou durante sua própria graduação. Momento este que reflete um laço histórico entre o seu fazer e a sua experiência passada. Reconhecer-se como ser histórico é uma das evidências de que o sujeito atingiu a conscientização. Esta reflexão fez com que a professora percebesse o portfólio como uma forma de reforçar o que aprendeu, com justificativa, criticidade e fundamentação teórica, o que pode ter contribuído significativamente na sua formação e no interesse em continuar aprimorando seu conhecimento, ou seja, “acho que isso favoreceu no meu processo de continuar, de fazer o mestrado, o doutorado, e de querer continuar na docência” (P4E3).

Um dos elementos importantes que o portfólio traz para a construção do conhecimento é que não há distinção entre os envolvidos, o processo avaliativo tem a intenção de estimular, motivar, animar, despertar a curiosidade de todos durante a experiência, e, entre os que parecem desanimados, desmotivados ou estarem desintegrados, gera uma atmosfera de harmonia, equilíbrio e comprometimento (O39).

Um exemplo de empatia e diálogo promovido pelo portfólio foi a atitude de uma professora que, ao observar certas dificuldades de compreensão das atividades ali expressas, redimensionou sua prática docente, disponibilizando um quadro de planejamento impresso aos

estudantes, para que se sentissem seguros durante a vivência no hospital. Ela percebeu que os estudantes precisavam de mais tempo para observar e refletir sobre a rotina hospitalar, assim como, para se sentirem parte do contexto, o que suscitou uma reflexão de como oportunizar esse processo de forma mais gradual. Fato este que gerou demonstração de satisfação por parte dos estudantes (O43).

No decorrer da disciplina foi possível constatar que os estudantes também começaram a perceber que depois de terem inserido algumas críticas no primeiro portfólio, os professores modificaram a metodologia de ensino na disciplina, tornando-a mais dinâmica. Além disso, perceberam o esforço dos professores para que todos compreendessem os conteúdos. Tanto que, de acordo com uma estudante,

diferente do último portfólio, onde critiquei algumas aulas, neste elogiei, pois me pareceu que a metodologia adotada, até o momento, está mais dinâmica. Em todas as aulas percebi o esforço que todos os professores exerceram para que todos compreendessem o conteúdo administrado (E2P2).

Pensar e escrever sobre as experiências ajuda a esclarecer pensamentos e sentimentos, o que não ocorre quando o sujeito apenas vivencia uma prática sem olhar para o processo. Assim, a reflexão expõe o estudante para as possibilidades de uma aprendizagem significativa, que não é derivada de livros, mas da compreensão da própria experiência de sua aprendizagem (JOSHI; GUPTA; SINGH, 2015). Ao manifestarem suas experiências, os estudantes adquirem a capacidade de serem críticos sobre si mesmos e sobre sua profissão, ampliando sua possibilidade de compreensão, de intervenção e de construção de práticas importantes em suas vidas profissionais. Portanto, o portfólio se mostra como uma técnica que auxilia no processo de conscientização dos estudantes, na medida em que abre caminhos e possibilidades de olhar mais longe.

Mesmo assim, alguns estudantes têm dificuldade em converter os resultados da aprendizagem para a prática de atividades que podem ser observadas e avaliadas, apoiadas por elementos incluídos no portfólio. Aprender a técnica de escrever no portfólio leva tempo e esforço, mesmo muitas vezes apoiado por mediadores, que também podem precisar de orientação (BOORE; DENNY, 2012).

Esta técnica inovadora de avaliação que promove a manifestação da aprendizagem a partir do sujeito, onde ele tem espaço para descrever, analisar, avaliar, refletir sobre sua trajetória tem sido descrita pelos estudantes como parte integrante do processo de aprendizagem, contribuindo para a argumentação em favor das metodologias problematizadoras no ensino (COSTA; COTTA, 2014).

Neste sentido, vale destacar que a enfermagem se configura em um campo dinâmico, complexo, integrador de diferentes áreas de conhecimento, que exige conhecimentos interdisciplinares, pois em seu cotidiano atua junto a profissionais de diversas áreas, exigindo conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam prestar um cuidado adequado. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem deve promover a articulação de saberes teóricos e práticos, que contribuam para um fazer consciente, utilizando métodos avaliativos sob a perspectiva interdisciplinar que possibilitem a superação de processos pedagógicos ancorados na tendência tradicional, fragmentada e descontextualizada (VAGULA; TORRES; BEHRENSA, 2015).

O caminhar de estudantes e professores em direção à conscientização perpassa pelo ir e vir promovido pela reflexão e pelo diálogo entre os sujeitos, demonstrando a busca de ambos pela conscientização.

A conscientização como último estágio da consciência: a um passo da liberdade

Para se tornar enfermeiro é relevante que o sujeito atinja competências inerentes a profissão, considerando três dimensões: conhecimento (conjunto estruturado de informações que torna possível compreender o mundo, com interpretações parcialmente ou um pouco contraditórias), habilidade (capacidade de agir de forma concreta conforme objetivos ou processos predefinidos, o que não exclui o conhecimento mas também não exige uma compreensão completa do porquê da destreza e recursos) e atitude (comportamento para alcançar algo) (DURANT, 1999).

Despertar o estudante para o desenvolvimento das competências profissionais é um desafio. Por isso, as estratégias pedagógicas assumidas cotidianamente precisam evoluir a partir da vivência docente, onde tudo é experimentado conjuntamente com o estudante. E, neste processo de contínuo movimento em direção ao conhecimento, o professor entende a avaliação como caminho para o avanço no currículo

e no curso. Entende-se que após o estudante alcançar os objetivos e atingir as competências esperadas, ele

está em condições de ir para uma próxima disciplina. Mas também entendo a avaliação como processual, porque ele não finaliza nessa disciplina, ele continua na outra. Então, essa dificuldade que a gente tem dentro do currículo é desse acompanhamento, sempre parece que fica uma avaliação final, terminal, o que eu acho que é muito ruim em termos curriculares (P3E3).

Essa postura do professor reconhece que ao assumir a conscientização como processo crítico e dialético, agregando subjetividade e objetividade, na ação e reflexão sobre a realidade, os seres humanos têm a possibilidade de se descobrirem responsáveis por refazê-la continuamente (FREIRE, 1987).

A consciência do estudante acerca do papel da avaliação durante a sua formação é seguramente elemento fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica. O estudante consciente faz uma leitura da realidade, a compreende e a interpreta, e, transformando sua interpretação em exemplos e conhecimento, define por meio de um pensamento elaborado que seu desempenho na disciplina “foi um processo de evolução, é como fazer um bolo, a gente vai ficando mais rápida, sabendo o que usar. Sempre tem algo para evoluir” (E10 durante Observação 54). O que demonstra a inserção do sujeito no processo histórico e que, consciente de sua inconclusão, observa a realidade em transformação constante (FREIRE, 1987).

Os estudantes conscientes interpretam os fatos e reelaboram sua perspectiva sobre o processo de formação na enfermagem, sentem-se integrantes do universo acadêmico e profissional, preocupam-se com o seu aprendizado e, acima de tudo, buscam qualificá-lo a partir de sua experiência. Fato este identificado quando E4 manifestou que “no início da disciplina foi complicado, mas a gente reclamou e vocês [os professores] mudaram. Quem sabe, não era o que os professores achavam melhor, mesmo assim atenderam aos pedidos. No final do estágio a gente conseguiu ter uma independência maior” (Observação 54). Conscientização esta que implica ação, ou seja, uma relação entre pensar e atuar, envolve a capacidade de desvelar a razão de ser das coisas, na busca pela transformação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

O movimento do estudante para a conscientização se dá principalmente pela práxis. É na ação-reflexão-ação que o sujeito se manifesta no mundo. Esta manifestação intrínseca ao viver se configura em um movimento moral do ser humano, onde se percebe como ser de responsabilidades e de ações comprometidas com a sociedade. Um ser moral conhece seus limites e potencialidades, suas virtudes e fragilidades e, acima de tudo, seu papel diante da vida, e, por isso, tem seus valores pautados na honestidade, solidariedade e amor. Estes princípios são evidenciados nos discursos dos professores, quando por exemplo, P4 refere que o estudante “tem que ser honesto, o que não sabe, é preciso dizer e se comprometer a aprender” (Observação 54). Sendo assim, vale destacar que, “a conscientização é um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 224).

O pensamento de Freire (1979) nos remete à conscientização, como atitude crítica dos sujeitos no decorrer da história, em um processo em que a realidade transformada sempre mostrará um novo perfil, que também pode ser transformado através da curiosidade sobre as coisas do mundo. A curiosidade é um elemento motivador da consciência crítica, na medida que desacomoda o sujeito e o leva a busca de respostas para suas perguntas.

Quando o estudante percebe que o conhecimento é construído a partir de sua curiosidade, e, que, sua busca pelas respostas são parte deste processo, a aprendizagem é uma consequência inevitável. Questionar a realidade é um indicativo de que o estudante consciente se apropriou de si e busca conhecer o mundo a partir de sua realidade, e, o desconhecer não se configura mais como manifestação da pura ignorância sobre os fatos, mas sim, da motivação para aprender, como descreve um estudante em seu portfólio: “[...] durante a aula surgiu uma dúvida, se dor é um sinal ou um sintoma. A dúvida não foi respondida em sala, o que me deixou um pouco agoniada, mas isso me fez pesquisar um pouco mais sobre o assunto e aumentar meu conhecimento” (E2P1). O que, na mesma atitude de aprendizagem motiva o professor ao seguinte *feedback*: “Que bom! Na sua vida profissional, na maioria das vezes, você é que terá que buscar suas respostas!” (P3).

A relação dialética construída entre dois seres conscientes transforma o convívio em momentos prazerosos de aprendizagem, onde o equilíbrio e o respeito se manifestam em cada atitude, em cada observação. Os papéis estão claros entre professor e estudante, a relação se volta para a aprendizagem mútua, onde o professor assume o desafio

de motivar, empoderar e dar abertura para o estudante, dizendo que “o que você leu pode ajudar o colega a entender algo, é sempre uma contribuição”(P3 durante Observação 54).

Ao se manifestar como ser consciente, quando ocorre esta abertura para o conhecimento, as barreiras autoritárias se rompem, de maneira que, o professor se coloca aberto também para críticas sobre seu fazer docente, quando diz:

Eu estou falando algo, e alguém, um professor ou estudante percebe que falta algo, e complementa, isso é importante. [...] Eu estou tranquila, algumas coisas conseguimos alcançar, outras nem tanto. Algumas colocações no portfólio achei positivas, outras injustas. Ser professor bonzinho, passar a mão na cabeça, nem sempre é bom, porque não desafia. Agora, aquele professor que critica, que comenta o que pode ficar melhor, pode mover o aluno” (P3 durante Observação 54).

Ser consciente e implicar-se durante o processo de formação é um desafio para professores e estudantes. É um movimento que exige interesse e dedicação de ambas as partes, no sentido de fazer com que os envolvidos se sintam sensibilizados sobre a importância de aprender e mediar o processo de aprendizagem de forma contínua e dialógica. Sendo que, quando o sujeito percebe que atinge um nível de conscientização sobre algo, o sentimento de ser e estar se construindo constantemente no mundo pode fazer com que o mesmo se sinta livre e capaz de buscar e encarar novos desafios.

Promovendo a avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem: caminho para uma aprendizagem significativa

Quando o estudante utiliza o portfólio no processo de formação, o importante não é a ferramenta em si, mas o que foi possível aprender durante sua elaboração, a consciência relacionada ao progresso e regresso no decorrer do tempo (VAGULA; TORRES; BEHRENS, 2015). Neste sentido, é possível afirmar que a conscientização foi identificada em professores e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem com a utilização do portfólio, contudo, percebe-se que a compreensão sobre a avaliação do mesmo continua sendo um desafio.

Alguns estudantes referem que no início da disciplina sentem curiosidade sobre o retorno do primeiro portfólio, mas depois desanimam por não haver cobrança com relação ao que foi apontado. Ao ser questionado sobre o *feedback* dos professores nos portfólios, um estudante revela que,

eu vou ser sincero contigo, eu não cheguei a olhar. E talvez esse seja um ponto importante. Eu mandei meu portfólio e tive um retorno. Mas por eu saber que aquele retorno não ia gerar uma outra demanda, [...] então eu poupava tempo e acabava não olhando. Talvez, se existisse esse critério, de: tu tens que dar uma olhada nisso aqui, me dar um *feedback* disso aqui [...], mas morre ali, eu não preciso fazer mais nada, e com isso, eu acho que talvez até se cria um descomprometimento, que foi o que eu vi em mim (E8E3).

A espera por um *feedback* mais objetivo e direto impera entre os estudantes, alguns inclusive questionam a ausência de uma nota para cada portfólio. A subjetividade intrínseca a elaboração e avaliação do portfólio no decorrer da disciplina, e a objetividade no momento de deliberar a nota, fazem com que o processo se torne complexo e difícil de ser compreendido pelos envolvidos.

Os professores argumentem a favor de uma avaliação processual, e que, a representação numérica do desempenho ser feito pela média de duas ou três notas, não representa o crescimento do estudante. Afinal, num processo avaliativo dessa natureza, o que precisa ser valorizado é a caminhada realizada pelo estudante e como ele chega ao final do processo. Todavia, os estudantes referem ansiedade, medo, curiosidade e dúvida ao terem a nota do portfólio definida e divulgada pelos professores apenas no final do semestre.

Foi meio que injusto, porque até então, eu estava achando que eu estava indo super bem, conversei contigo sobre os outros portfólios, o primeiro e o segundo, e daí no terceiro, no final, a nota foi sete e meio. Não que seja ruim, está na média, está tranquilo, mas eu esperava em um pouco mais, porque a professora P3 colocava que eu escrevia muito bem, que eu expressava minhas emoções e meus sentimentos, que eu era bem completa no que eu falava, e dava elogio no portfólio. Uma

coisa ou outra de referências bibliográficas, ou uma citação que eu fazia, demais ou de menos, que tinha que botar nas normas da ABNT, mas era pouca coisa que eu errava. Em cada portfólio eu errei um pouquinho nas referências” (E10E3).

Essa postura certamente está fortemente ancorada num visão de avaliação quantitativa, que busca objetivar o que é, por sua própria natureza, subjetivo. Afinal, avaliar significa emitir juízo de valor. O que é necessário num processo avaliativo crítico é uma postura dialógica, participativa e democrática. O que o professor espera do aluno, e vice-versa, deve ser explicitado, para a construção de uma relação pedagógica honesta. Isso requer que, tanto estudantes como professores sejam capazes de ressignificar a avaliação, superando seu caráter autoritário e mensurativo.

A expectativa de uma avaliação “objetiva” remete para uma incompreensão acerca do que estava sendo avaliado por meio do portfólio. Alguns estudantes referem ter conversado ou enviado e-mail para o professor, com a finalidade de esclarecer o motivo da nota que recebeu. “Assim que ela [professora] colocou a nota [publicou no *moodle*], eu questioneei, mandei um e-mail, e ela respondeu que foi porque eu não evolui. Então eu falei para ela [...] que no primeiro fui mais dedicada, e assim, fui cansando um pouco, mas não achei que merecia sete e meio, não concordei com a minha nota” (E10E3). Neste caso, embora o estudante não tenha compreendido e concordado com a nota que recebeu pelo portfólio, sua atitude de questionar o professor denota uma consciência transitiva crítica. Além disso, o fato do professor ter comentado sobre sua evolução no decorrer da disciplina, instigou o estudante a uma reflexão sobre sua dedicação.

Neste sentido, seria relevante que o processo dialógico entre professor e estudante também fosse exercitado na definição da avaliação final na disciplina. Por mais que esta não seja o foco do processo, muitos entendem ainda que a nota se trata de um símbolo que representa o “nível de aprendizagem”. A participação do estudante na definição da nota final pode gerar maior compromisso com seu processo formativo e estimulá-lo ao desejado protagonismo.

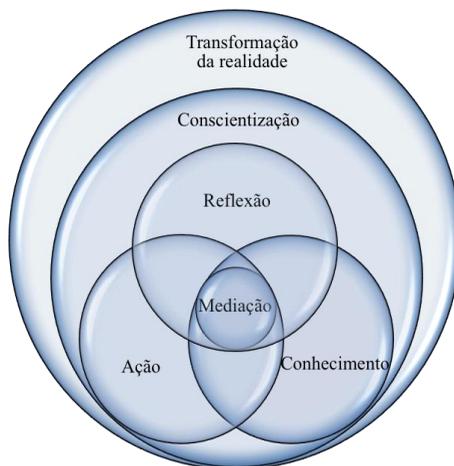
O saber existe apenas quando os seres humanos inventam, reinventam e buscam reconhecer de maneira inquieta, impaciente e permanente o que eles fazem no mundo, com o mundo e também com os outros seres humanos (FREIRE, 1987). Tanto que, no âmbito da educação “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual

os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996b, p.64).

Para Joshi, Gupta e Singh (2015), a reflexão é a essência do portfólio. Sem reflexão, o portfólio é reduzido a uma mera coleção de papéis ou material eletrônico semelhante a um diário de bordo. Reflexão compreendida como a integração do conhecimento com a ação através do pensamento. Para os autores, o portfólio deve ser organizado considerando as competências esperadas, de modo a permitir que o estudante apresente/demonstre as evidências necessárias ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

Para isso, estudantes e professores precisam compreender a necessidade de integrar conhecimento, ação e reflexão que são essenciais para a formação (aí incluída a avaliação e a autoavaliação) durante o processo de ensino-aprendizagem, que mediados por um ser consciente no mundo, podem induzir outro ser à conscientização e consequentemente à transformação da realidade. (Figura 1).

Figura 12 - Elementos essenciais para a formação, avaliação e autoavaliação consciente durante o processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: elaborado pelas autoras, UFSC, 2016.

Acredita-se que, ao articular conhecimento, reflexão e ação no processo pedagógico, os estudantes podem revelar aos professores

aspectos relevantes sobre o seu processo de aquisição das competências necessárias a sua formação profissional, proporcionando oportunidades de reconhecer facilidades, dificuldades, fragilidades e potencialidades.

A partir disso, torna-se coerente realizar uma avaliação formativa, com intenção de proporcionar ao estudante um *feedback* sobre sua atuação para lhe permitir desenvolver capacidades intelectuais e saber o que se espera dele à medida que progride (BOORE; DENNY, 2012).

No caso estudado, o portfólio é composto por distintos elementos: relatos reflexivos (apresentação pessoal, documento diagnóstico/ meu compromisso, contato/contrato, diário pessoal, avaliação das experiências de aprendizagem, análise crítica do seu processo de aprendizagem, avaliação final pessoal e da disciplina), textos dissertativos, *check list* e formulário de núcleo flexível (atividades complementares). Por meio dos relatos reflexivos, o professor tem a possibilidade de saber o que o estudante pensa sobre e durante o processo de aprendizagem; nos textos dissertativos, o estudante demonstra sua capacidade de argumentar e fundamentar teoricamente sobre temas transversais da disciplina, enquanto o professor tem a chance de instigar aprimoramentos necessários; por meio do *check list*, o estudante pode acompanhar as oportunidades de desenvolvimento de suas competências durante a disciplina; e o núcleo flexível se constitui em atividades não definidas pelos professores, de livre escolha do aluno, que mediante sua própria avaliação podem contribuir com sua formação (ex: participação em eventos científicos e projetos de pesquisa e/ou extensão, cursos extracurriculares de temas técnicos, de oratória, de redação científica, música, teatro dentre outros). Ao professor, como mediador, cabe o monitoramento/acompanhamento da trajetória do estudante, identificando novas e diferentes oportunidades de aprendizagem, considerando a individualidade de cada estudante, bem como as competências que precisam ser conquistadas ao final da disciplina.

A partir disso, ao se caracterizar como detalhada e abrangente, a avaliação pode se tornar conscientizadora, com possibilidade de apontamentos positivos e negativos sobre o processo de aprendizagem, capazes de motivar estudantes e professores a serem e estarem cada vez mais inseridos criticamente no mundo. Para ser uma avaliação conscientizadora, estudantes e professores precisam estar sensibilizados e interessados em promover uma aprendizagem construtiva, honesta e instigante. O processo precisa ser participativo e dialógico, com abertura para esclarecimentos, e de maneira alguma pode ser fragmentado. Ao

identificar uma dificuldade do estudante no primeiro portfólio, por exemplo, o professor precisa situá-lo em seu processo de ensino-aprendizagem e instigar o mesmo a superar, acompanhando o movimento e proporcionando oportunidades para que a transformação ocorra. No caso do estudante que referiu que tinha dificuldade com citações no texto e as normas da ABNT, além de apontar tal fragilidade, o professor precisa auxiliar e acompanhar para que o estudante aprenda tal competência até o final da disciplina. O importante é apontar de forma clara quais as insuficiências de desempenho, alternativas de recursos de aprendizagem, e efetivamente acompanhar seu processo de crescimento. Por sua vez, o estudante precisa assumir o protagonismo de seu processo de aprendizagem, comprometendo-se consigo, com os professores e demais colegas.,

Uma avaliação conscientizadora, precisa contribuir para a compreensão do estudante de que as competências esperadas (conhecimento, habilidade e atitude) frente ao perfil profissional são construídas de modo gradativo ao longo de seu processo de formação inicial e, até mesmo ao longo da vida (educação permanente). Para isso se faz necessário que cada estudante tenha clareza das mesmas e, ao longo o processo pedagógico (aí incluída a avaliação), possa identificar o que já foi adquirido e o que precisa conquistar, mediado pelo professor.

É essencial que o estudante se reconheça como ser em construção ao longo da formação profissional (inicial e permanente), saiba que ninguém domina todas as competências, de todas as áreas da enfermagem, até porque, o conhecimento se encontra em constante transformação. Além disso, existem afinidades, preferências, que ao longo do tempo podem ser descobertas e aprimoradas, no sentido do indivíduo se tornar um *expert* em determinado campo de conhecimento.

Uma avaliação conscientizadora tem o propósito de auxiliar o sujeito a reconhecer suas dificuldades e facilidades, limites e possibilidades; instiga a buscar oportunidades que podem agregar conhecimentos,, aprimorar habilidades e desenvolver/rever atitudes, ou seja, a consciência de sua intervenção no seu processo formativo, para mudar, melhorar a si próprio, o outro, o seu contexto, transformando a realidade. Para isso, é preciso honestidade, consigo mesmo e com o outro; reconhecer que as competências são diversas, que cada ser tem tempos e modos diferentes para aprender, e que, apenas por meio do diálogo, da compreensão e do auxílio mútuo é possível aprimorar as relações, o desenvolvimento individual como sujeito e profissional.

Uma avaliação conscientizadora requer clareza dos fundamentos filosóficos que sustentam a prática pedagógica do professor. Não é o instrumento ou a técnica utilizada determinante, mas sim como e para quem se realiza a avaliação da aprendizagem. Os requisitos para sua utilização se voltam para o desejo de promover, acompanhar e instigar no estudante, a curiosidade epistemológica; aquela que o move em busca do conhecimento. A curiosidade se constitui, cresce e se aperfeiçoa em um exercício permanente, e para que isso ocorra, é preciso estimular perguntas e respostas que são partes indissociáveis do processo cognitivo - do aprender. Isso significa que a curiosidade, como característica ontológica do sujeito e imbuída de uma ingenuidade inicial, tem na experiência dialógica da prática educativa o fundamento para tornar-se uma curiosidade rigorosamente metódica - curiosidade epistemológica, como denominada por Freire (1996). Uma curiosidade cada vez mais crescente pode transformá-lo num sujeito criador, ou seja, quanto mais a educação permite e proporciona ao educando a possibilidade de aprender com rigor, método e crítica, mais ele se aproxima da *curiosidade epistemológica*, sem a qual é impossível atingir o conhecimento.

Considerações finais

Ao aproximar a avaliação por meio portfólio com a proposta de conscientização de Freire, percebe-se a ocorrência de um movimento de transformação no âmbito da educação em enfermagem, que se volta para o interesse de um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Compreende-se que o nível de conscientização emerge entre os professores, principalmente quando acolhem os sentimentos/percepções/opiniões dos estudantes expressas por meio do portfólio, como as relacionadas a metodologia de ensino, revendo seus métodos e técnicas na disciplina. Enquanto que os estudantes, ao manifestarem experiências, adquirem a capacidade de serem críticos sobre si mesmos, reconhecendo a forma como aprendem e se percebem coparticipes do processo. Isso amplia a possibilidade de compreensão, intervenção e construção de práticas comprometidas com a disciplina, o grupo profissional e a sociedade.

Neste movimento contínuo em direção ao conhecimento, o professor entende que a avaliação se trata de um caminho para o avanço no currículo e no curso. Enquanto o estudante, ao atingir o nível de conscientização, reelabora sua perspectiva sobre o processo de formação na enfermagem, e passa a se sentir integrante do universo acadêmico e

profissional, preocupando-se com seu processo formativo, buscando qualificá-lo a partir das experiências de aprendizagem.

Quando o estudante expressa conhecimentos adquiridos, ações realizadas e reflexões sobre o que pode ser aprimorado, no âmbito das competências e das metodologias de ensino, revelam-se aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem, capazes de proporcionar oportunidades de acordo com as facilidades, dificuldades, fragilidades e potencialidades.

Embora o portfólio se caracterize como técnica que auxilia no processo de conscientização dos estudantes e professores, na medida que abre caminhos, possibilidades de olhar mais longe, entende-se que, independente do instrumento ou técnica utilizada no processo de avaliação, é possível promover uma avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem. Para que isso ocorra, estudante e professor precisam estar sensibilizados e interessados em promover uma aprendizagem construtiva, honesta e instigante.

Considera-se como aspecto limitante deste estudo, o fato de ser um estudo de caso do tipo etnográfico, em um contexto específico, o que não permite generalizar os resultados. Mesmo assim, buscou-se conhecer o particular em profundidade, no sentido de ampliar uma experiência e aumentar a convicção sobre o que já é conhecido sobre o movimento de avaliação da aprendizagem por meio do portfólio do estudante de enfermagem voltado para a conscientização.

Sugere-se a realização de outros estudos sobre uso do portfólio no processo de aprendizagem, no âmbito da avaliação conscientizadora, como forma de ampliar o conhecimento relacionado ao tema, e possibilitar uma transformação consciente na perspectiva de estar aprimorando constantemente prática da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BERNARDI, M. C. et al. Portfólio na avaliação do estudante de graduação na área da saúde: um estudo bibliométrico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 20, n. 1, jan./mar. 2015. p. 153-60.

Disponível em: <
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/38199/24865>
 >. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

BOORE, J.; DEENY, P. **Nursing Education: planning and delivering the curriculum**. London, SAGE, 2012. Disponível em: <
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ntzWAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&ots=1UgsHMT6X5&sig=mcjA9oaO6OyRusofhstnumJlr9s#v=onepage&q&f=false>
 >. Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface**, v. 18, n. 50, 2014. p. 771-83. Disponível: < <http://www.scielo.org/pdf/icse/v18n51/1807-5762-icse-1807-576220140150.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2014.

COTTA, R. M. M; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência e saúde coletiva**, v.18, n.6, jan./jun. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/35.pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

DURANT, T. The alchemy of competence. In: HAMEL, G. et al. **Strategic flexibility: managing in a turbulent environment**. Wiley, 1999. Disponível em: <<http://www.cmi-strategies.com/wp-content/uploads/2012/05/Thomas-Durand-Alchemy-of-competence.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, D. B. C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.18, n.6, nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/rlae>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

JOSHI, M. K.; GUPTA, P.; SINGH, T. Portfolio-based learning and assessment, *Indian Pediatrics*, v.52, n.2, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.indianpediatrics.net/mar2015/231.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2015.

MEDINA, J. L. **La pedagogía del cuidado**: saberes e prácticas en la formación universitaria en enfermeira. Barcelona: Grafolet, 1999.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. p. 219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

VAGULA, E.; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o uso do portfólio como técnica avaliativa. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v.16, n.1, jan. 2015. p.35-40. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/view/340/317>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio**: reflective practice for improving student learning. 2 ed. San Francisco, Wiley, 2009.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o movimento da avaliação da aprendizagem por meio do portfólio do estudante de enfermagem voltado para a conscientização, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, exigiu ação, reflexão, criticidade, criatividade, tempo, dedicação, conhecimento e sensibilidade.

O processo de conscientização, definido por Freire como um movimento de imersão do ser no mundo (consciência intransitiva), emersão (consciência transitiva ingênua, fanática e ou crítica) e inserção crítica (conscientização), fez com que o processo de análise se tornasse mais aprofundado, a medida em que as pesquisadoras se envolviam com os dados na perspectiva de transformá-los em informações fundamentadas teoricamente.

Por meio da metodologia e do referencial teórico escolhidos, foi possível compreender que quando professores e estudantes iniciam o movimento de avaliação da aprendizagem por meio do portfólio, o mesmo se apresenta como algo a ser desvelado. Ocorre um despertar nos sujeitos envolvidos, com características da consciência intransitiva, estado de consciência manifestado pela não compreensão do estudante enquanto sujeito e copartícipe do processo de avaliação.

Conforme o diálogo e a curiosidade surgem no contexto da disciplina, professores e estudantes se reconhecem como corresponsáveis pelo processo de avaliação, na evidência de superação da consciência intransitiva em direção à outro estágio de consciência: a transitiva ingênua. Nesta, embora o ser já tenha um posicionamento de curiosidade voltada para o mundo, que no caso é o processo de avaliação por meio do portfólio, ele apenas aceita e concorda com as informações e orientações que são repassadas, sem questionar.

Com a vivência mediada pelo processo pedagógico, o sujeito passa a refletir sobre a sua experiência, de tal forma que despertando a curiosidade, torna-se questionador e protagonista em seu processo de aprendizagem. Esse movimento, instigado pela problematização, provoca sua criticidade e o motiva à criatividade, no sentido de pensar em estratégias capazes para intervenção e transformação da realidade. Dessa forma, o sujeito atinge um estado de consciência transitiva crítica, ou seja, por meio das relações estabelecidas no contexto e demonstrações de interesse, o ser busca compreender os fatos de forma crítica, o que suscita o desejo de fazer parte do contexto de maneira efetiva.

No caso estudado, o conhecimento a respeito do portfólio avaliativo começa a ser adquirido a partir do convívio com outros sujeitos que já vivenciaram o processo avaliativo. Contudo, a partir do momento em que elaboram ou avaliam o portfólio, é que os envolvidos começam a se integrar no contexto. Neste momento, as dúvidas e os questionamentos começam a surgir, e a busca por respostas permite que a consciência transitiva ingênua se transforme em crítica.

Neste sentido, ao aproximar a avaliação por meio do portfólio com a proposta de conscientização de Freire, percebe-se a ocorrência de um movimento de transformação no âmbito da educação em enfermagem, que se volta para o interesse de um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Compreende-se que o nível de conscientização emerge entre os professores, principalmente quando acolhem os sentimentos/percepções/opiniões dos estudantes expressas por meio do portfólio, como as relacionadas a metodologia de ensino, revendo seus métodos e técnicas na disciplina. Enquanto que nos estudantes, ocorre quando manifestam experiências, adquirem a capacidade de serem críticos sobre si mesmos, reconhecendo a forma como aprendem e se percebem coparticipes do processo. Isso amplia a possibilidade de compreensão, intervenção e construção de práticas comprometidas com a disciplina, o grupo profissional e a sociedade.

Ao atingir níveis de conscientização, o professor entende que a avaliação se trata de um caminho para o avanço no currículo e no curso. Enquanto que o estudante reelabora sua perspectiva sobre o processo de formação na enfermagem, e passa a se sentir integrante do universo acadêmico e profissional.

Ao expressar conhecimentos adquiridos, ações realizadas e reflexões sobre o que pode ser aprimorado, no âmbito das competências e das metodologias de ensino, o estudante revela aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem, aspectos estes que podem se caracterizar como negativos ou positivos, capazes de proporcionar oportunidades de aprimoramento na formação, de acordo com as facilidades, dificuldades, fragilidades e potencialidades.

Ainda que o portfólio se caracterize como técnica que auxilia no processo de conscientização dos estudantes e professores, na medida que abre caminhos, possibilidades de olhar mais longe, entende-se que, independente do instrumento ou técnica utilizada no processo de avaliação, é possível promover uma avaliação conscientizadora com professores e estudantes de enfermagem voltada para uma aprendizagem significativa. Para que isso ocorra, estudante e professor

precisam estar sensibilizados e interessados em promover uma aprendizagem construtiva, honesta e instigante.

Compreende-se que, as competências são diversas, cada ser possui dificuldades e facilidades, contudo, por meio do diálogo, compreensão e auxílio mútuo é possível aprimorar as relações, o desenvolvimento individual e coletivo, com vistas a transformar a realidade.

Vale destacar que, por se tratar de um estudo de caso do tipo etnográfico, em um contexto específico, os resultados não podem ser generalizados. Mesmo assim, buscou-se conhecer o particular em profundidade, no sentido de ampliar uma experiência e aumentar a convicção sobre o que já é conhecido sobre o movimento de avaliação da aprendizagem por meio do portfólio do estudante de enfermagem voltado para a conscientização.

Portanto, sugere-se a realização de outros estudos sobre uso do portfólio no processo de aprendizagem, no âmbito da avaliação conscientizadora, como forma de ampliar o conhecimento relacionado ao tema, e possibilitar uma transformação consciente na perspectiva de estar aprimorando constantemente prática da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, L. P. G.; FERRAZ, C. A. Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 1, jan./fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 de julho de 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

AQUINO, M. A. A Ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, , set./dez. 2007 . p. 9-16. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n3/v36n3a02.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n.1, ja./jun. 2006. P.11-32. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/3707/3495>>. Acesso em: 31 de agosto de 2013.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARRIGA, A. D. **El examen: textos para su historia y debate**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993. Disponível em: <

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Foucault_Unidad_3.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

BECERRIL, L. C.; PORRAS, M. D. B. El pensamiento reflexivo e crítico em la profesion de enfermeira: estado del arte. In: BECERRIL, L. C. **Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en enfermeira en México**: una visión colegiada. México, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2013.

BERNARDI, M. C. et al. Portfólio na avaliação do estudante de graduação na área da saúde: um estudo bibliométrico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 20, n. 1, jan./mar. 2015. p. 153-60. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/38199/24865>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

BOORE, J.; DEENY, P. **Nursing Education**: planning and delivering the curriculum. London, SAGE, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ntzWAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&ots=1UgsHMT6X5&sig=mcjA9oaO6OyRusofhstnumJlr9s#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. P. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRANCO, A; ROCHA R. F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.14, n.3, set./dez. 1998. p. 251-258. Disponível em: <<https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1511/472>>. Acesso em 16 de outubro de 2014.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 20, n. 1, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbccv/v20n1/v20n1a04.pdf>>. Acesso em: 16 de

outubro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.721, de 15 de dezembro de 1994. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Enfermagem.** Disponível em: < http://www.lex.com.br/doc_11078549_portaria_n_1721_de_15_de_dezembro_de_19> . Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2011. p. 162-182. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/184/pdf_1>. Acesso em: 09 de janeiro de 2015.

CAVALCANTE, L. P. F.; MELLO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, jul. 2015. p. 423-442. Disponível em: < <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/109148/9207>> . Acesso em: 14 de dezembro de 2015.

CORBELLINI, V. L. et al. Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.63, n.4, jul./ago 2010. p. 555-60. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28857/000764623.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 de julho de 2015.

COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações

sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface**, v. 18, n. 50, 2014. p. 771-83. Disponível: < <http://www.scielo.org/pdf/icse/v18n51/1807-5762-icse-1807-576220140150.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2014.

COSTA, M. A. et al. O portfólio como dispositivo de informação e comunicação na formação em saúde: notas para reflexão. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 15., 2014, p.5291-5307. Belo Horizonte. Anais. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://200.20.0.78/repositorios/bitstream/handle/123456789/2751/O%20portf%20lio%20como%20dispositivo.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência e saúde coletiva**, v.18, n.6, jan./jun. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/35.pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012. p. 787-796. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a26.pdf>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304/312> >. Acesso em: 11 de julho de 2015.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da**

pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, Brasília, n. 2, maio 2001. Disponível em: <
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, mar. 2010. p.195-224, Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

DURANT, T. The alchemy of competence. In: HAMEL, G. et al. **Strategic flexibility:** managing in a turbulent environment. Wiley, 1999. Disponível em: <
<http://www.cmi-strategies.com/wp-content/uploads/2012/05/Thomas-Durand-Alchemy-of-competence.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

FAN, J. et al. Performance evaluation of nursing students following competency-based education. **Nurse Education Today**, v.35, 2015. p. 97-103. Disponível em: <
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691714002251>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2016.

FERNANDES, J. D. et al. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 4, 2003. p. 392-395. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672003000400017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

FERNÁNDEZ, A. B. La evaluación de competencias a través dela portafolio del estudiante en MBA. In: FERNÁNDEZ, N. G. **Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante**. Cantabria, Espanha: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa; 2007b. p 71 – 86.

FERNÁNDEZ, N. G. Portafolio del estudiante en psicopedagogía. Un

método de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la asignatura troncal de diagnóstico en educación. In: FERNÁNDEZ, N. G. **Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante**. Cantabria, Espanha: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa; 2007a. p 87-130.

FERREIRA, A. B. O. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, A. G. C. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **Ciência da Informação**, Brasília, v.11, n.3, 2010. Disponível: <http://www.dgz.org.br/jun10/Art_05.htm>. Acesso em: 31 de agosto de 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996a. Disponível em: <http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1976#page/7/mode/1up>>. Acesso em 11 de junho de 2013.

FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.7 jan./jun. 1997. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1128#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 08 de junho de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002 – (Coleção Leitura). 54p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDRICH, D. B. C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.18, n.6, nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/rlae>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, jan. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

GUEDES, V. L. S. A bibliometria e a gestão da informação e do conhecimento científico e tecnológico: uma revisão da literatura. **Ponte de Acesso**, v.6, n. 2, ago. 2012. p. 74-109. Disponível: <<http://>

www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5695/4591. Acesso em 3 de janeiro de 2014

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOSHI, M. K.; GUPTA, P.; SINGH, T. Portfolio-based learning and assessment, **Indian Pediatrics**, v.52, n.2, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.indianpediatrics.net/mar2015/231.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2015.

KEMPFER, S. S.; PRADO, M. L. Reflecting About Assessment by Reflective-Critical and Creative Thinking in Nursing Education in Brazil. **Nursing and Care**, v.3, n. 6, dez. 2014. p.1-2. Disponível em: <<http://www.omicsgroup.org/journals/reflecting-about-assessment-2167-1168-3-e118.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

KLOH, D.; LIMA, M. M.; REIBNITZ, K. S. Compromisso ético-social na proposta pedagógica da formação em enfermagem. **Texto e contexto enfermagem**, Florianópolis, v.23, n.2, jun. 2014. p.484-491. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00484.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

LOIZOS, P. Video, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp. 137-155.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, J. L. **La pedagogía del cuidado**: saberes e prácticas en la formación universitaria en enfermeira. Barcelona: Grafolet, 1999.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer**: revista de educação, Bragança, Portugal, v.2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://biblotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20>

de%20caso%20como%20estratégia%20de%20investigação%20em%20educação.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

MELO, R. C. C. P.; FREITAS, H. C. N. M. Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. **Referência**, série II, n.2, jun. 2006. Disponível em:

<https://www.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=25&codigo=>. Acesso em: 22 de junho de 2013.

MISSIO, L.; LOPES, M. M. R.; RENOVATO, R. D. Os reflexos da educação superior pós-LDB de 1996: um foco nos cursos de graduação em enfermagem. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.1, n.1, jan/abr. 2011. p.80-91. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1409/pdf_66>. Acesso em: 22 de junho de 2013.

MORAES, D. A. F. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.25, n.58, maio/ago. 2014. p. 272-294. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2846/2777>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

MOYA, J. L. M.; PARRA, S. C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexive. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 2, abr./jun. 2006. p. 303-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, F. P. et al . Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo , v. 10, n. 2, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, ago. 2007. p. 219-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

OPITZ, S. P. et al. O currículo integrado na graduação em enfermagem: entre o ethos tradicional e o de ruptura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, jun. 2008. p.314-9. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/artic/le/view/5598/3207>>. Acesso em: 28 de setembro de 2013.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRADO, M. L. **Apresentação da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional**. Florianópolis, 2013. Apresentação em Powerpoint.

PRADO, M. L. et al. Fundamentos metodológicos do cuidado profissional em enfermagem. In: PRADO, M. L.; GELBCKE, F. L. **Fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem**. 3ed. Florianópolis: Progressiva, 2013.

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. **Instrução Normativa 06/PEN/2009** – Altera os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem. Florianópolis, SC, 02 dez 2009. Disponível em: <http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/files/2012/08/Instru%e7%e3o-Normativa-06.2009-trabalhos-terminais_2.pdf>. Acesso em: 3 de julho de 2015.

RAUSCH, R. B.; ANDRADE, M. R. S. Concepções e princípios do portfólio reflexivo no contexto da educação superior. In: SILVEIRA, J. L. G. C.; ANDRADE, M.R. S. **Portfólio reflexivo**: potencialidades e experiências no campo da formação em saúde. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 9-22.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RENOVATO, R. D. et al. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, jul./out.2009. p. 231-248. Disponível em:

<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r246.pdf>>. Acesso em 28 de setembro de 2013.

RODRIGUES, R. M. Relato de experiência na utilização do portfólio na graduação em enfermagem. **Cogitare enfermagem**, v.17, n.4, 2012. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v17i4.30391>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2014.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.56, n. 4, jul/ago 2003. p. 361-364. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019641009>>. Acesso em: 18 de outubro de 2013.

SANTOS, S. S. C. Perfil de egresso de curso de enfermagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma aproximação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.59, n.2, mar./abr. 2006. p.217-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n2/a18.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2015.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, C. R. L. D. et al. O portfólio na formação do enfermeiro na atenção básica em saúde. In: SILVEIRA, J. L. G. C.; ANDRADE, M.R. S. **Portfólio reflexivo**: potencialidades e experiências no campo da formação em saúde. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 57-68.

SILVA, K. L.; SENA, R.R. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.14, n.5, set./out., 2006. p.755-761. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/pt_v14n5a18.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

SILVA, P. E. A. O papel da ciência e o idioma das publicações científicas. **Vitalle**, v.23, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/vitalle/article/view/4048/2423>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2014.

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos

professores acerca do uso do portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.27, out./dez. 2008. p.721-34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a04v1227.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2013.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000100028&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e seleção**: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 7, p. 5-18, jun. 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2539/2493>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2014.

STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos**. 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, fev. 1978. Disponível em: <http://education.illinois.edu/circe/publications/1978_Stake.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2014.

TRONCHIN, D. M R. et al. Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 2, 2008. p. 356-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n2/pt_a20v21n2.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Saúde. Curso de Especialização Multiprofissional em Saúde da Família. **Metodologia do TCC** [recurso eletrônico]: trabalho de conclusão de curso. Florianópolis : Universidade Federal de Santa

Catarina, 2012. Disponível em: <www.unasus.ufsc.br>. Acesso em: 29 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de graduação em enfermagem. NFR 5105 – Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. **Avaliação Portfólio**, Florianópolis, 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de graduação em enfermagem. NFR 5105 – Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. **Cronograma**, Florianópolis, 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de graduação em enfermagem. NFR 5105 – Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. **Orientações gerais das atividades previstas na disciplina**, Florianópolis, 2013c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de graduação em enfermagem. NFR 5105 – Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem. **Programa de Ensino**, Florianópolis, 2013d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia dos estudantes do curso de graduação em enfermagem**. Florianópolis, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Plano de Desenvolvimento Institucional. **Breve histórico da UFSC**. Disponível em: <<http://pdi.paginas.ufsc.br/2009/10/28/breve-historico-da-ufsc/>> . Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

VAGULA, E.; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o uso do portfólio como técnica avaliativa. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.16, n.1, jan. 2015. p.35-40. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/humanas/article/view/340/317>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

VASCONCELOS, C. M. C. B. **Avaliação na educação superior em enfermagem sob a ótica dialógica de Freire**. 2011. 336f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, n. 23, jul. 2011. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2013.

VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação em educação como hermenêutica à luz de argumentos possíveis entre Sartre e Freire. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, 2002. p.149-153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a05.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2013.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 3, 2008. p. 515-9. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307023827022>>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

WATERKEMPER, R. **Formação da atitude crítica e criativa do acadêmico de enfermagem na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional: um estudo de caso**. 2012. 325f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ZUBIZARRETA, J. The learning portfolio: a powerful idea for significant learning. **The idea center**, n. 44, Manhattan, Kansas, 2008. Disponível em: <http://ideaedu.org/sites/default/files/IDEA_Paper_44.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

ZUBIZARRETA, J. **The learning portfolio: reflective practice for improving student learning**. 2 ed. San Francisco, Wiley, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da coordenação do curso de graduação
em enfermagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOCTORADO EM ENFERMAGEM

AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Florianópolis, de de 2014.

Eu, Soraia Dornelles Schoeller, Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tenho ciência de que Mariely Carmelina Bernardi, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, área de concentração “Educação e Trabalho na Saúde e Enfermagem”, da UFSC, irá desenvolver a tese: **A avaliação do estudante de enfermagem por meio do portfólio reflexivo**, que tem como objetivo: Compreender o movimento da avaliação por meio do portfólio reflexivo do estudante de enfermagem para uma formação do profissional reflexivo, crítico e criativo. A operacionalização do projeto ocorrerá na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, com a coleta de dados de março a julho de 2014. A pesquisadora seguirá todas as determinações da Resolução 466/12³, do Conselho Nacional de Saúde, a qual orienta sobre as pesquisas envolvendo seres humanos.

Atenciosamente,

Dra. Soraia Dornelles Schoeller
Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC

³ Este estudo faz parte da pesquisa “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147, quando ainda estava em vigor a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que foi substituída pela Resolução 466, no dia 12 de dezembro de 2012, resolução esta que foi adaptada e será cumprida neste estudo.

APÊNDICE B – Autorização da coordenação da disciplina

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Florianópolis, de _____ de 2014.

Eu, Marta Lenise do Prado, Coordenadora da disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tenho ciência de que Mariely Carmelina Bernardi, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, área de concentração “Educação e Trabalho na Saúde e Enfermagem”, da UFSC, irá desenvolver a tese: **A avaliação do estudante de enfermagem por meio do portfólio reflexivo**, que tem como objetivo: Compreender o movimento da avaliação por meio do portfólio reflexivo do estudante de enfermagem para uma formação do profissional reflexivo, crítico e criativo. A operacionalização do projeto ocorrerá na disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, com coleta de dados de março a julho de 2014. A pesquisadora seguirá todas as determinações da Resolução 466/12⁴, do Conselho Nacional de Saúde, a qual orienta sobre as pesquisas envolvendo seres humanos.

Atenciosamente,

Dra. Marta Lenise do Prado
Coordenadora da disciplina de Fundamentos para o Cuidado
Profissional do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC

⁴ Este estudo faz parte da pesquisa “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147, quando ainda estava em vigor a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que foi substituída pela Resolução 466, no dia 12 de dezembro de 2012, resolução esta que foi adaptada e será cumprida neste estudo.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A aluna Dda. Mariely Carmelina Bernardi, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marta Lenise do Prado (pesquisadora responsável) e co-orientação da Dra. Silvana Silveira Kempfer, convida você para participar da pesquisa: **“A AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE DE ENFERMAGEM POR MEIO DO PORTFÓLIO REFLEXIVO”**, que tem como objetivo: **compreender o movimento da avaliação por meio do portfólio reflexivo do estudante de enfermagem para uma formação do profissional reflexivo, crítico e criativo.**

A pesquisa será desenvolvida concomitantemente a disciplina de Fundamentos para o Cuidado Profissional de Enfermagem, a qual implementa o uso do portfólio reflexivo durante todo o semestre letivo acadêmico. A curiosidade e necessidade de compreender essa lógica de avaliar, partiu do interesse em considerar a avaliação como possibilidade de transformação do indivíduo, para que o mesmo perceba suas conquistas e dificuldades, e encontre caminhos para que estas sejam superadas.

Ao aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, embora não haja benefícios diretos para a sua participação, a mesma irá lhe oferecer a oportunidade de refletir sobre o modelo de avaliação que vem sendo aplicado na disciplina. Dada a carência de estudo nesta área, sua participação é inestimável, pois irá nos auxiliar a melhor compreender o movimento da avaliação por meio do portfólio reflexivo do estudante de enfermagem.

Sua participação implicará em: conceder entrevistas com o uso de gravador, para melhor captação dos depoimentos; ser observado (a) durante alguns momentos da disciplina; gravar e disponibilizar um vídeo enquanto elabora e/ou avalia o portfólio, assim como, disponibilizar o portfólio avaliado ao final de cada unidade de conhecimento, para que o mesmo seja analisado.

Tendo em vista que o acesso a dados e informações pessoais pode trazer desconforto e/ou sentimento de invasão de privacidade, o (a) participante poderá contar com o apoio das pesquisadoras, que estarão disponíveis para auxiliar no que for necessário, inclusive para encaminhar ao serviço de apoio psicológico que é oferecido pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC.

No desenvolvimento da pesquisa, o cumprimento da Resolução 466⁵, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e suas

⁵ Este estudo faz parte da pesquisa “A Prática crítico-reflexiva e criativa na formação em Enfermagem”, aprovada pelo Comitê de

complementares serão assumidos pelas pesquisadoras. Caso você tenha alguma dúvida em relação ao estudo, antes, durante ou após o seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato com a Dda. Mariely Carmelina Bernardi pessoalmente, por meio do telefone (0xx48) 9614-5181 (tim), ou e-mail: marielybernardi@yahoo.com.br.

Em caso de dúvida você também pode procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC pelo telefone (48) 3721-9206, BIBLIOTECA CENTRAL, acesso pelo setor de periódicos da BU, andar térreo, no final do setor/Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC.

Os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento, sendo de responsabilidade das pesquisadoras manter anonimato dos dados. As informações coletadas serão utilizadas na tese de doutorado, e eventualmente na publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Pesquisadora: Dda. Mariely Carmelina Bernardi
(marielybernardi@yahoo.com.br)

Orientadora: Dra. Marta Lenise do Prado (marta.lenise@ufsc.br)

Co-orientadora: Dra. Silvana Silveira Kempfer (silvanakempfer@yahoo.com.br)

Assinatura: _____

Eu, _____,
RG/CPF nº. _____, declaro que compreendi o objetivo, a importância e como será realizada a pesquisa: “**A avaliação do estudante de enfermagem por meio do portfólio reflexivo**”, e concordo em participar como sujeito, tendo meus dados publicados, desde que sejam respeitados os acordos deste documento.

Florianópolis, _____ de _____ de 2014.

Assinatura: _____

Observação: O presente Termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra via é da posse do(a) próprio(a) participante da pesquisa.

Ética em Pesquisa (CEP) no dia 30 de maio de 2011, por meio do processo 1941 e Folha de Rosto (FR) 419147, quando ainda estava em vigor a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que foi substituída pela Resolução 466, no dia 12 de dezembro de 2012, resolução esta que foi adaptada e será cumprida neste estudo.

APÊNDICE D – Lista de contatos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOCTORADO EM ENFERMAGEM

No.	NOME (PROFESSOR)	TELEFONE	EMAIL
1			
2			
3			
4			
5			

No.	NOME (ESTUDANTE)	TELEFONE	EMAIL
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

ANEXO

ANEXO A – Aprovação do comitê de ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 1942

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º0584/GR.99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

APROVADO

PROCESSO: 1942

FR: 419147

TÍTULO: A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA E CRIATIVA NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

AUTOR: Marta Lenise do Prado, Roberta Waterkemper, Joanara Rozane da Fontoura Winters

FLORIANÓPOLIS, 30 de Maio de 2011.

Coordenador do CEPSH/UFSC