

Portfólio reflexivo: desafio para a construção de formação emancipadora na Educação Superior

**Ornella Padovani Perez
Adriana Katia Corrêa**

Resumo


Introdução: O portfólio reflexivo (PR) é um dos instrumentos que pode ser utilizado na avaliação formativa como uma ferramenta pela qual o aluno tem a possibilidade de dar vazão à sua criatividade e construir um material que permitirá um trânsito entre o seu universo e a teoria/conteúdos. **Objetivo:** analisar como vem se configurando o processo de adoção do PR como instrumento de avaliação formativa de um curso de Bacharelado e Licenciatura da área da saúde de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo (Brasil). Trata-se de curso que forma profissional enfermeiro para os serviços de saúde e professor para a educação profissional técnica de nível médio. **Metodologia:** Trata-se de pesquisa conduzida a partir da perspectiva qualitativa, utilizando a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e grupos focais com alunos do 5º ano (último período do curso). A análise dos dados foi conduzida pela análise de conteúdo de Bardin (2016), modalidade análise temática. Configuraram-se três categorias temáticas. **Conclusões:** parte-se do pressuposto de que o PR é instrumento que pode potencializar a formação emancipadora, todavia seu uso só é efetivo, nessa direção, na medida em que, institucionalmente, ocorrerem processos formativos dos professores, trabalho coletivo e de condições concretas de trabalho que valorizem o investimento no ensino de graduação, por meio de projeto de formação fundamentado em abordagem teórica crítica, em contraposição à lógica produtivista, fortalecendo a perspectiva da transformação social.

Palavras-chave: Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem; Estudantes; Formação de Professores.

Ornella Padovani Perez

Prefeitura Municipal de Jaboticabal-SP.

E-mail: ornellaenf@yahoo.com.br


 <http://orcid.org/0000-0003-2920-2944>

Adriana Katia Corrêa

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/

Universidade de São Paulo, USP.

E-mail: adricor@eerp.usp.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1496-6108>

Recebido em: 30/12/2019

Aprovado em: 19/09/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70848>

Abstract**Reflective portfolio: challenges for the construction of emancipatory learning in higher education**

Introduction: The reflective portfolio (RP) is an educational assessment tool that professors could use to allow students the opportunity to give free expression to their creativity as they build up a material that will let them alternate between their own universe and the theories or concepts. Objective: to analyze how the RP implementation process is taking place, as an educational assessment tool, on a Health Bachelor Degree and Teaching Diploma Program at a public university in the state of Sao Paulo, Brazil. Such a program yields registered nurses for health services, who are also teachers at secondary level vocational nursing schools. Methodology: the researchers conducted qualitative research using both the document analysis approach on the program's Political Pedagogical Project (PPP) and the focus groups approach with some of the last year's students in the program. Then they performed the data analysis through Bardin's (2016) content analysis procedures in a thematic analysis. Three thematic categories emerged. Conclusions: We assumed that the RP could greatly intensify students' emancipatory learning. However, we found that its application is only effective as long as certain institutional processes occur, such as professor improving processes, teamwork, and solid working conditions that encourage investments in undergraduate education by creating an educational project derived from the critical thinking approach, as opposed to the productivism, and that support the social transformation perspective.

Keywords Teaching-learning Process Assessment, Higher Education Students, Teacher Education.

Resumen**Portafólio reflexivo: desafio para la construcción de formación emancipadora en la Educación Superior**

Introducción: El portafólio reflexivo (PR) es uno de los instrumentos que puede ser utilizado en la evaluación formativa como una herramienta por la cual el alumno tiene posibilidad de dar visión a su creatividad y construir un material que permitirá un tránsito entre su universo y la teoría/contenidos. Objetivo: analizar como se viene configurando el proceso de adopción del PR como instrumento de evaluación formativa de un curso de Bachillerato y Licenciatura del área de la salud de una universidad pública del interior del estado de São Paulo (Brasil). Se trata de un curso que forma profesional enfermero para los servicios de salud y profesor para la educación profesional técnica de nivel medio. Metodología: Se trata de una investigación conducida a partir de la perspectiva cualitativa, utilizando un análisis documental del Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso y grupos focales con alumnos del 5° año (último periodo del curso). Un análisis de los datos fue conducida por el análisis de contenido de Bardin (2016), modalidad análisis temática. Se configuran tres categorías temáticas. Conclusiones: se parte del supuesto de que el PR es instrumento que puede potencializar la formación emancipadora, todavía su uso solo es efectivo en esa dirección, en la medida en que institucionalmente, ocurren procesos formativos de los profesores, trabajo colectivo y condiciones concretas de trabajo que valoricen la inversión en la enseñanza de graduación, por medio de proyecto de formación fundamentado en un abordaje teórica crítico, en contraposición a la lógica productivista, fortaleciendo la perspectiva de la transformación social..

Palabras clave: Evaluación del Proceso de Enseñanza-aprendizaje, Estudiantes, Formación de Profesores.

Introdução

Este estudo teve como foco investigar o uso do Portfólio Reflexivo (PR) em um curso de Bacharelado e Licenciatura, da área da saúde, de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo (Brasil). Esse curso de graduação, iniciado em 2006, tem como objetivo formar enfermeiro que, além de atuar nos serviços de saúde, pode ser professor na educação profissional técnica de nível médio, especificamente dos cursos técnicos de enfermagem. Cabe destacar que, no Brasil, o cuidado de enfermagem é realizado por enfermeiros, auxiliares e técnicos de enfermagem, sendo que os últimos (auxiliares e técnicos) perfazem o maior contingente profissional da equipe (MACHADO et al., 2016; COFEN, 2021).

A proposta de utilização de PR por algumas disciplinas, desde o início desse curso, teve relação com a busca de construção de práticas pedagógicas que contribuíssem para a formação ético-política e técnica sólida e fundamentada na perspectiva crítica em favor do atendimento às necessidades de saúde da população brasileira, no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), garantido constitucionalmente desde 1988 (BRASIL, 1988).

Ao mesmo tempo, tratando-se de curso de licenciatura que forma professores para a educação profissional técnica de nível médio, ou seja, professores que terão a responsabilidade de formação de trabalhadores técnicos comprometidos com as necessidades de saúde da população e com o SUS, tem-se mais uma justificativa para o investimento nessa perspectiva de formação. Apreende-se, pois, o compromisso com um projeto de atenção em saúde, educação e social a favor da luta por melhores condições de vida.

Apoiar a construção e efetivação do SUS, no Brasil, apesar de nem sempre ser atendida, vem sendo premissa importante para os cursos de graduação da área da saúde, o que traz demandas para os processos formativos.

Essas demandas concretizaram-se, no início dos anos 2000, no movimento nacional de mudanças na formação dos profissionais da saúde, envolvendo políticas públicas dos Ministérios da Saúde e da Educação, destacando-se também a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação, condizentes com a construção de perfis profissionais comprometidos com a melhoria das condições de vida da população, em país marcado por profundas desigualdades sociais.

O enfoque na formação socialmente referenciada, comprometida com o SUS e com a emancipação dos sujeitos, ao longo do tempo, representa significativo desafio tendo em vista a forte influência das políticas neoliberais dos anos 1990, no campo da educação, incluindo a educação superior (CHAUI, 2003; DIAS SOBRINHO, 2005; SGUISSARDI, 2008) e da saúde (CAMPOS, 2018), favorecendo o mercado e a privatização, em detrimento do fortalecimento da saúde e da educação como bens públicos. Oliveira e

Catani (2011) afirmam que as agências multilaterais (Banco Mundial, Unesco e Organização Mundial do Comércio) tiveram total interferência sobre dois setores no Brasil: a educação superior e a saúde.

Na realidade atual, o enfoque na formação tecnicista, voltada estruturalmente ao mercado de trabalho e reproduzidor das relações sociais desiguais, encontra largo espaço nas Instituições de Ensino Superior (IES), apesar dos avanços teóricos já construídos no campo da educação, em favor da transformação social.

O que se afirma é que a formação profissional do enfermeiro licenciado demanda que os sujeitos desenvolvam visão ampliada sobre o trabalho nos campos da saúde e educação, no atual contexto político-econômico e social, compreendendo as contradições presentes e os compromissos que a prática profissional assume ou não com a melhoria das condições de vida das pessoas e comunidades e com a formação de trabalhadores em perspectiva teórica crítica, tendo em vista a transformação social.

A teoria crítica (não reprodutivista) não nega o caráter reprodutivista da educação, mas considerando as complexas mediações pelas quais ocorre a sua inserção contraditória na sociedade capitalista, a concebe também no sentido transformador da sociedade (SAVIANI, 2008).

As discussões sobre a formação profissional no âmbito da educação superior ganham novos e contraditórios contornos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), posto que as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação das diversas áreas profissionais propõem mudanças na organização dos currículos e na prática pedagógica. Mudanças essas que, conforme apontam Catani, Oliveira e Dourado (2001), respondem às proposições dos organismos internacionais em relação ao ensino superior, destacando-se os novos perfis profissionais com viés utilitarista voltado ao mercado de trabalho e a flexibilização curricular.

Os mesmos autores, todavia, comentam sobre o reconhecimento de que a flexibilidade curricular se contrapõe à rigidez dos currículos mínimos, sendo historicamente debatida por instituições e movimentos de docentes e estudantes, com a intenção de romper com a lógica cartorial e fragmentada originária da Reforma Universitária de 1968. Desse modo, a flexibilização curricular pode expressar concepções e desdobramentos acadêmicos diversos da lógica pragmática e utilitarista (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

De qualquer modo, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação precisam ser apreendidas nesse cenário marcado por contradições que expressam interesses distintos e que, portanto, devem ser recontextualizados nas diferentes áreas profissionais.

A área da saúde, especificamente, a enfermagem, foco deste estudo, dentre outros aspectos, relacionou a proposição de Diretrizes Curriculares à perspectiva de fortalecimento de compromisso com o SUS.

Nesse cenário, novos desenhos curriculares, métodos de ensino e processos avaliativos vêm sendo construídos em cursos de graduação da área da saúde, com a intenção de ultrapassar a formação na visão teórica tradicional que acaba por reproduzir formas de pensamento e ação conservadores. O PR, a partir de compreensões variadas, pode ter presença nesse contexto (SÁ-CHAVES, 2007; SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

O PR, no contexto do curso de graduação em foco neste artigo, poderá ser um instrumento de transformação que possibilita formas de ensinar e aprender que coloquem o aluno como protagonista de sua trajetória, com a tarefa de exercitar o pensamento crítico, tendo em vista uma formação sólida, embasada na ciência e nas demandas sociais na lógica de contribuir para a emancipação humana?

Tem-se como pressuposto que o PR é instrumento que pode potencializar a formação crítica, emancipadora, todavia seu uso só é efetivo, nessa direção, na medida em que, institucionalmente, ocorrerem processos formativos dos professores, trabalho coletivo e condições concretas de trabalho que valorizem o investimento no ensino de graduação, fortalecendo projetos em favor da transformação social.

O objetivo geral deste artigo é analisar como vem se configurando o processo de adoção do PR como instrumento de avaliação formativa do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem de uma universidade pública do interior paulista, tendo em vista as potencialidades e fragilidades desse processo, no que tange à construção de formação crítica, emancipadora. Tem-se como objetivos específicos: analisar como é compreendido o PR e quais são as orientações teóricas para a sua utilização, considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e a visão dos alunos; compreender as concepções e os modos de fazer dos alunos no que se refere ao PR; compreender, quais são, na perspectiva dos alunos, as demandas geradas para eles e para o trabalho docente a partir do uso do PR.

A perspectiva de avaliação formativa e o portfólio reflexivo

A avaliação formativa é denominada de várias maneiras por estudiosos brasileiros, por meio dos termos avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, entre outros. Ela implica em uma oportunidade para o professor obter vários dados sobre os alunos como meio de identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012).

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

De acordo ainda com os estudos de Fernandes (2008), no campo da avaliação e, mais especificamente, no da avaliação formativa, existem duas tradições teóricas que subsidiam perspectivas

mais abrangentes, integradoras e dialéticas e que podem aclarar sobre as atuais formas de avaliação dos alunos, sendo elas a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica. Na tradição francófona, a regulação é o conceito chave assim como os processos internos, os cognitivos e metacognitivos dos alunos (ou também chamados de autocontrole, auto avaliação, auto regulação). Na tradição anglo-saxônica, o conceito chave é o feedback associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação está atrelada à teoria do currículo, com maior controle dos professores.

Fernandes (2006) sugere a denominação avaliação formativa alternativa, considerando a existência de fragilidades conceituais na fundamentação de práticas de avaliação ditas formativas. Assim, entende que cabe deixar claro que ao falar de avaliação formativa trata-se de uma alternativa, seja àquela que se processa com base em matriz psicométrica e comportamental, portanto, técnica; como a qualquer tipo de avaliação designada formativa que não passa somente de intenção ou de vontade formativa.

E, nessa direção, o mesmo autor (FERNANDES, 2006) apresenta uma sistematização sobre algumas características e condições necessárias para que a avaliação formativa alternativa aconteça: a) a avaliação deve estar atrelada a um feedback que seja inteligente, diversificado, frequente e de elevada qualidade; b) o feedback deve ser relevante, pois ativa processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, passam a regular processos de aprendizagem, bem como podem obter melhora quanto à motivação e à autoestima; c) os professores precisam estabelecer pontes entre o que deve ser aprendido e o complexo mundo dos alunos, envolvendo quem são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem; d) gradativamente, os alunos responsabilizam-se pelas suas aprendizagens e podem partilhar o que e como compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos devem ser selecionadas de forma cuidadosa, representando domínios estruturantes do currículo, além de ativar processos complexos do pensamento; f) as tarefas devem refletir a relação entre a didática e a avaliação e; g) faz-se necessária uma cultura positiva fundamentada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Nessa perspectiva, a avaliação

É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão (...) pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (...) é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades (...) (FERNANDES, 2006, p.32).

Saul (2006) defende que, na chamada avaliação emancipatória, ocorrem dois objetivos básicos: o primeiro é uma avaliação que está comprometida com o futuro, por meio do autoconhecimento crítico da

realidade, possibilitando ao indivíduo clarificar as alternativas para a revisão desse real; o segundo consiste em uma avaliação que enfatiza a geração do poder emancipador, pois o homem criando uma consciência crítica no processo de aprendizagem pode gerir suas ações nos contextos em que se situa e de acordo com seus próprios valores, dando voz à sua historicidade. Portanto, é uma proposta que envolve emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

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

O PR, no contexto da avaliação formativa, pode ser um instrumento com potencial para desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da articulação teórico-prática e do registro processual da construção profissional.

Portfólio é definido por Alarcão (2011, p. 60) como:

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

O PR é um dos instrumentos que pode ser utilizado na avaliação formativa, sendo uma ferramenta pela qual o aluno tem a possibilidade de dar vazão à sua criatividade e construir, de modo concreto, o material que possibilitará um trânsito entre o seu universo e a teoria/conteúdos.

É possível apreender que o PR pode ser uma estratégia que se articula com as características e condições que foram anteriormente comentadas a partir de Fernandes (2006), acerca da avaliação formativa, na medida em que se trata de uma tarefa, prevista no currículo proposto, solicitada pelo professor e que, ao mesmo tempo, possibilitará relacionar o que deve ser aprendido com o mundo dos alunos – seus pensamentos e sentimentos – além de promover que o aluno desenvolva processos complexos de pensamento. À medida que são feitos os feedbacks, processos cognitivos e metacognitivos dos alunos podem ser ativados, possibilitando a auto regulação que implica em sua responsabilização pela aprendizagem, em interação efetiva com o professor.

Além disso, O PR é também estratégia para a formação e desenvolvimento profissional do professor, na medida em que, ao acompanhar a sua construção pelo aluno, o professor se percebe e se reconstrói no processo ensino-aprendizagem.

O salto interessante e diferencial que se dá com a utilização do portfólio pelos professores, para seu desenvolvimento profissional, é que o mesmo permite a mudança de paradigma do professor, ou seja, possibilita passar a ver a avaliação não como produto, mas sim como processo, de uma postura impositiva para uma negociadora, de uma avaliação classificatória para uma avaliação formativa (GOES, 2014). Cabe destacar, contudo, que os movimentos dos professores na direção de revisitar a sua prática pedagógica, no processo de avaliação formativa, estão relacionados às suas concepções sobre a qualidade do ensino na graduação.

A respeito da perspectiva da qualidade como transformação, Soares e Cunha (2017) explicitam que ela pressupõe que seja adotada a pedagogia universitária emancipatória, com potencial de gerar mudanças nos docentes, discentes e na cultura acadêmica. Isso pressupõe ultrapassar a incorporação acrítica de metodologias ditas inovadoras, implicando assumir balizas de dimensões ética, epistemológica e político-pedagógica condizentes à qualidade nessa perspectiva.

Propostas de mudanças nas práticas avaliativas no cenário da educação superior estão sempre contextualizadas e relacionadas às condições objetivas do trabalho. Isso significa que eventuais fracassos na adoção, por exemplo, nas formas de avaliar, não pode ser levemente atribuído ao docente que não quer mudar. Isso porque muitos impedimentos estão presentes no projeto capitalista, tendo primazia as forças econômicas. Contudo, a visão ampla dos professores sobre essa realidade poderá impulsionar a busca de condições políticas para realizar o historicamente possível (SORDI, 2005).

Um ponto essencial é que a avaliação formativa pode ser considerada um dispositivo para a emancipação, desde que não se limite à melhoria das aprendizagens, devendo ser contextualizada quanto às suas finalidades, relações sociais, políticas e ideológicas (AFONSO, 2017). Perspectiva essa que vai na direção dos contextos mais amplos da avaliação em termos de políticas e dos sistemas educacionais.

E, nesse cenário, as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, precisam ser problematizadas na relação contraditória vivenciada desde os anos 1990 no Brasil: a sua aderência aos ditames do mercado, com implicações para a formação, o trabalho docente e a gestão e o seu compromisso social.

É nesse panorama contraditório que se processa a adesão do curso, em foco neste estudo, ao referencial de avaliação formativa, tendo o PR como um instrumento e essa adesão também necessita ser posta em questão, evitando que a ênfase no recurso perca o primordial - a finalidade da formação de um profissional da saúde com licenciatura.

Desse modo, neste estudo, o foco reside na avaliação do processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação que faz a interface entre os campos de saber da saúde e da educação, partindo da compreensão de que seja fundamental, aos processos avaliativos formativos, favorecer a apropriação sólida

de conhecimento e a construção de valores coerentes à vida em sociedade na qual saúde e educação sejam bens comuns, fundamentais à dignidade da vida humana.

Trajetória Metodológica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada no estado de São Paulo, em uma universidade pública; apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem envolvida, conforme a Resolução 466/12 (BRASIL, 2013) do CONEP e está registrada de acordo com o Protocolo CAAE: 56117016.2.0000.5393.

No curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, em foco, o PR é utilizado como um dos instrumentos de avaliação em 8 disciplinas do currículo, do primeiro ao quinto ano, sendo a maioria pertencente ao campo de saber da educação, tendo em vista, a formação do licenciado. O curso conta com turmas de 50 alunos. Os participantes foram os alunos do último ano do curso. O critério de inclusão foi: alunos do último período, que fizeram disciplinas cujas avaliações formativas envolveram o PR. Isso se justifica tendo em vista as experiências já acumuladas com o uso desse instrumento.

Foi utilizado como recurso de coleta de dados o Grupo Focal que é a entrevista de um grupo, detentor de uma visão consensual, interagindo com o pesquisador ou “moderador” a fim de que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra o debate ou diferença de opinião (BARBOUR, 2009).

Em um primeiro momento, foi realizado um grupo focal com alunos, tendo a participação de seis alunas e dois alunos cuja faixa etária variou entre 22 e 27 anos. Em um segundo momento, realizou-se outro grupo focal com outros alunos, participando oito mulheres e um homem, com faixa etária variando entre 22 e 28 anos.

A opção por realizar dois grupos focais se justifica porque em cada um deles os alunos eram procedentes de disciplinas distintas: os da primeira turma haviam terminado as últimas disciplinas do campo do saber em saúde (Disciplina de Organização e Gestão em Saúde e Enfermagem na Atenção Hospitalar II) e os da segunda turma haviam finalizado as últimas disciplinas do campo da educação (Disciplina de Estágio Curricular em Educação Profissional em Enfermagem). Além disso, a realização de dois grupos se deu para a manutenção de um número ideal de participantes para viabilização dos grupos focais que, conforme a literatura, deve ser de seis a 12 (BARBOUR, 2009).

Para a condução dos grupos focais, foi realizada a exposição do tema e do título do estudo, com a leitura dos objetivos da pesquisa e, após a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a todos, e, não tendo objeções, os alunos assinaram e entregaram uma via para a pesquisadora, permitindo a gravação das falas. Ao final, foi apresentada uma questão norteadora (disparadora) para os grupos, voltada para seus

conhecimentos e experiências com o PR: “A partir dos seus conhecimentos e experiências com o Portfólio Reflexivo neste curso, discorra como tem sido para você, aluno (a) desta universidade, construir esse instrumento”. A partir dessa questão disparadora e das falas iniciais dos participantes, a mediadora do grupo (a própria pesquisadora), inseria outras questões mais específicas que permitiram apreender aspectos relacionados à aproximação dos alunos aos referenciais teóricos, à sua visão sobre a própria formação no cenário da universidade. Cada grupo focal teve duração de 60 minutos.

Foi realizada também a análise documental (GIL, 2010) do PPP do curso em questão, e foram sendo feitas interligações entre informações que constam nesse documento com os repertórios dos sujeitos nos grupos focais.

O processo de coleta de dados ocorreu no ano de 2017 e a análise dos dados dos grupos focais foi conduzida pela análise de conteúdo de Bardin (2016), na modalidade análise temática. Considerando os questionamentos da pesquisa, foram configuradas as seguintes categorias temáticas que serão também os tópicos da apresentação e discussão dos resultados: a) Das potencialidades declaradas pelos alunos ao predomínio da dimensão instrumental na formação; b) O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem e c) Das fragilidades e resistências ao portfólio apresentadas pelos alunos ao trabalho docente em perspectiva produtivista e aos limites da formação pedagógica.

Em cada categoria, serão apresentados trechos dos grupos focais com a indicação de nomes fictícios dos participantes.

Análise dos Resultados

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

No que se refere aos discursos dos sujeitos alunos, são apontadas potencialidades do instrumento PR, como a possibilidade de proporcionar, para quem o realiza, o processo de reflexão sobre as práticas profissionais e a apropriação do conhecimento. Apesar desse reconhecimento feito por alguns, foram lançadas ideias pouco exploradas, em suas falas, ficando na superficialidade alguns pontos importantes, como o sentido da formação na perspectiva crítica, emancipadora. Além disso, o fazer prático e a esfera da resolução de problemas são enfocados pelos alunos, o que pode mostrar uma forma de valorização da indissociabilidade entre teoria e prática, em perspectiva pragmática:

... Ao longo da graduação, a gente vai evoluindo, consegue fazer uma coisa mais reflexiva... (Betina).

... A gente vê a importância dele, a gente já saiu da zona de conforto e a gente realmente consegue fazer uma diferença na nossa crítica mesmo... (Martina).

[...] eu vejo que meu portfólio, desde o primeiro ano, está um pouco mais reflexivo. [...] eu concordo que é um método muito bom de se avaliar, para avaliar o aluno, porque ali é onde ele está colocando sua vivência, buscando meios para aprimorar aquilo e depois colocar novamente em prática. Então

esse processo de ação, reflexão, ação é muito válido para nós. E é o portfólio que nos ajuda a fazer esse processo.... (Ítalo).

É possível apreender, nas falas dos alunos, afastamentos em relação à apropriação teórica sólida das bases políticas e epistemológicas que alicerçam a sua formação, o que se relaciona ao uso apenas dos termos “crítico”, “reflexão”, sem maiores esclarecimentos que ultrapassem o plano do senso comum.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001) apesar do enfoque na formação crítica, contribuem também para a racionalidade técnica, para a construção do profissional prático reflexivo, na medida em que assumem os referenciais das competências e do aprender a aprender. Referenciais esses que são indicados no PPP do curso, apesar desse também se referir à formação em “matriz crítico-emancipatória”. No PPP, há explicitação da perspectiva da transformação social, contudo, com fragilidades no enfoque aprofundado de referenciais teóricos que, de fato, alicerçariam essa perspectiva.

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

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

Bastos (2009) utiliza-se de referencial de Adorno (1966; 2006) para explicar o que ocorre subjacente aos ditames do relatório Delors. Refere que a formação cultural se converteu em pseudoformação socializada, expressando que por meio das diretrizes e metas que devem nortear a educação no século XXI (a importância da educação básica para todos e a modernização dos sistemas de ensino), o indivíduo incorpora as ideias de homogeneização, flexibilidade, da capacidade de assimilar rapidamente as transformações da sociedade, para suprir o mercado profissional. Desse modo, são respondidas as regras do mercado e impulsionado o desenvolvimento econômico, sendo deflagrado o mascaramento das contradições sociais, camuflando a percepção do indivíduo sobre as reais reestruturações sociais e econômicas, o que o faz perder, muitas vezes, a capacidade de refletir e de se posicionar.

É importante enfatizarmos que conceber a construção do conhecimento profissional sob a perspectiva da prática pode levar a um reducionismo pragmático, reduzindo o saber aos limites puramente

práticos, subjugando a dimensão teórica. É necessário entender o processo reflexivo, para além do espaço da técnica e reconhecer a relação dialética – e, por consequência, a simultaneidade e a indissociabilidade – entre a teoria e a prática.

Quando é questionado, no grupo focal, o conhecimento sobre os referenciais teóricos do campo de saber da educação que fundamentam o curso e a proposta do PR, chama atenção que os alunos falam de critérios dos professores e de laboratórios feitos para aprender a trabalhar com portfólio, o que provavelmente os aproximam mais da incorporação de um modo de fazer o instrumento e não propriamente a explicitação de finalidades que se fundamentam em alicerces teóricos:

[...] são quatro pessoas diferentes, as quatro (professoras) não estão olhando da mesma maneira. Apesar de, provavelmente terem seus critérios definidos na disciplina, porém também creio que tem um pouco do ponto de vista profissional, né? Do professor ali, que cada um tem...sei lá, cada um tem um referencial [...]. (Raquel).

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

O contexto, no qual os alunos estão inseridos e que demanda ser conhecido de modo aprofundado, para a apropriação crítica das problemáticas e perspectivas dos campos da saúde e da educação, o que poderia ser fortalecido no processo de elaboração do PR, não fica explicitado suficientemente, nas falas produzidas no grupo focal. Questiona-se como a relação dialética entre educação, saúde e sociedade estará sendo trabalhada ao longo do curso? Como consta no PPP, a interação conteúdo-aluno-professor-realidade-social-produção de conhecimento estará, de fato, a favor de um profissional com formação teórico-prática sólida, com potencial para ensejar transformação social? Esses questionamentos são fundamentais para que o PR seja efetivo no sentido da formação crítica, emancipadora.

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

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

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

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

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

Tendo em vista que o curso de licenciatura é voltado à formação docente, estende-se que essa compreensão vai ao encontro do foco deste estudo que envolve ainda a formação do enfermeiro que, uma vez inserida no campo universitário, também segue ditames de organismos internacionais como referido anteriormente.

Assim, há um reconhecimento, por parte dos alunos, do valor que o PR agrega ao processo formativo, porém, é preciso que se invista em compreensões e análises, sustentadas teoricamente, para que o conhecimento produzido ao longo do uso do PR seja, de fato, potencializador da formação em perspectiva emancipadora.

b) O aluno aprendendo a acompanhar sua própria aprendizagem

As falas demonstram as tensões na construção do PR, mas também avanço no autoconhecimento. Os alunos, assim, também se reportam ao valor do PR em relação às suas auto regulações e a importância disso para o processo ensino aprendizagem. O aluno percebe o lócus em que está no processo de aprendizagem, por meio do desenvolvimento metacognitivo:

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

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

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

Entende-se por metacognição envolver o pensar sobre o próprio pensar ou o conhecer a aprendizagem de alguém e a si próprio como aprendiz (VILLAS BOAS, 2012). O portfólio permite a dimensão da personalidade e contribui para o conhecimento aprofundado de si próprio (SÁ-CHAVES, 2005; VILLAS BOAS, 2012).

Nas entrelinhas do que foi verbalizado, nos grupos focais, fica expresso que o professor, em muitas situações, acompanhou o desenvolvimento do PR e ofereceu o apoio e as orientações necessárias, cumprindo seu papel mediador.

Isso pode ser exemplificado quando uma aluna relata que o trabalho com o portfólio possibilitou uma melhoria em suas práticas profissionais. Estabelece parâmetros para avaliar também o trabalho do professor como pessoa que avalia conscientemente a narrativa do aluno, seu lócus na disciplina e o quanto ele deve dar de salto para sua melhoria, possibilitando continuamente, através dos feedbacks, que o aluno vá fazendo essa análise durante a disciplina ou até mesmo durante o seu curso de graduação:

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

Nesse sentido, o trabalho do professor é de grande importância no auxílio dessa construção, o que é demonstrado nas entrelinhas da fala, pois por meio dos vários feedbacks realizados, nas disciplinas e de forma contínua, possibilitaram à aluna essa reflexão sobre seu estado ao longo do curso. Sem essa construção conjunta (professor e portfólio), o aluno não teria oportunidade de parar para refletir tão propositalmente sobre sua condição de pessoa que está se formando como profissional e, também, o sentido que isso tem sobre sua profissão, sua vida pessoal e para a sociedade em que está inserido.

Dessa maneira, o aluno consegue desenvolver a percepção do seu lócus de aprendizagem na disciplina e/ou curso visando à auto regulação. Podem tornar-se consciente do estado do seu conhecimento para efetivamente movimentar seus conhecimentos na direção dos objetivos pretendidos. O papel do professor

nesse sentido, é de dar o feedback verdadeiro e conciso sobre o desenvolvimento do aluno, com critérios claros, compreendidos e negociados, propiciando base para o aluno refletir sobre sua auto regulação, ajudando-o nesse processo.

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

Nessa categoria temática, abordamos as questões que sobressaltaram nos discursos de alguns alunos em relação às situações de dificuldades, incoerências, visões equivocadas, desafios na construção de seus portfólios e até mesmo resistência à reflexão da prática avaliativa e suas relações prováveis com o cenário de trabalho do professor na universidade, incluindo os limites relativos à sua formação pedagógica.

Essas questões vieram com algumas palavras ou frases que justificaram esse tema, tais como: “obrigação”, “prazo”, “reflexão forçada”, “exaustão”, “cansativo”, “muito trabalhoso”, “exige tempo”, “falta disposição”, “causa estresse”, “isso nos desanima”, “sofrimento”, “punidos”, “perseguidos”, “acuar aluno”:

[...] Assim, a meu ver, dificultou muito construir um portfólio no quinto ano [...] quando você chega no quinto ano, tem de fazer um portfólio que é, praticamente, um TCC [...] (Cibele).

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

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

Entendemos que há um limite tênue entre as demandas reais que o uso do PR traz para os alunos que precisam se envolver sobremaneira para, de fato, torná-lo efetivo na direção da aprendizagem, o que pode gerar resistências, e as limitadas condições concretas para esse envolvimento.

As regras impostas pela universidade, o fator tempo que se relaciona com o cumprimento de uma estrutura curricular densa, com carga horária elevada, associados ao modo de trabalho dos professores, trazem dificuldades, na visão dos alunos, na operacionalização do PR.

Acho que a grade horária da licenciatura [...] é extremamente pesada [...] Então aí você supre, tira de outra área, que às vezes poderia ser até para a sua saúde mental, cuidar da sua saúde mental, para terminar tudo o que você tem para fazer (Geysa).

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

[...] acho que tá tendo um problema até dos professores entenderem o que é esse instrumento que se perdeu ao longo de quando foi implantado. É mais um instrumento que cobram. Mas não devolvem

a avaliação, não leem. Já tiveram portfólios que já se perderam, foram só vistos e só criticados e perde a função dele porque eu nunca vi autor falar que tem uma estrutura única. Ele vai de acordo com o que for fechado na disciplina e quanto critério de avaliação. Mas também não adianta ter a cobrança (do lado do aluno) se o professor não devolve a avaliação [...] (Mirela).

Assim, é trazida à tona, nas entrelinhas, a sobrecarga do trabalho docente centrada na hipervalorização da produtividade acadêmica. Entende-se que emerge a problemática do produtivismo acadêmico na universidade, a qual não favorece a lógica processual da avaliação exigida pelo emprego do portfólio.

No contexto da universidade na qual estão inseridos os participantes desta pesquisa, a exemplo do que vem sendo investigado em outros cenários (SGUISSARDI, 2009; LEMOS, 2014), vivencia-se a intensificação e a precarização do trabalho docente. Além disso, intensifica-se a hipervalorização da pesquisa em perspectiva produtivista em detrimento do investimento na formação pedagógica dos professores em perspectiva crítica (CORRÊA; SOUZA; IAMAMOTO, 2016).

Sguissardi (2010) afirma que o produtivismo acadêmico está na raiz da intensificação e precarização do trabalho dos docentes/pesquisadores e torna-se um grande desafio para as universidades resolverem essa questão, inclusive sobre o tipo de conhecimento que está sendo gerado e a que custo.

O trabalho docente, envolvendo sobrecarga e precarização, em favor da dinâmica de mercado, rouba tempo do trabalho pedagógico processual, interferindo no sucesso do acompanhamento a favor da aprendizagem do estudante. Ou seja, não se trata de simples instrumento a ser usado, mas construção de processo de avaliação formativa que também traz demandas ao professor. Tais demandas se relacionam aos desafios que se apresentam aos alunos na elaboração do PR.

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

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

Os mesmos autores referem ser importante um plano de ação docente para proporcionar o desenvolvimento dos alunos a mudarem suas atitudes em relação ao portfólio e exercitarem a tarefa de pensar.

É necessário salientar a importância do caráter dialógico que o portfólio estabelece, quando o professor, na sua função reguladora e supervisora, se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando feedback. Nesse sentido, abre caminhos para outros olhares, oportunidades de aprofundamentos e até mesmo de renovação de discursos pessoais (SÁ-CHAVES, 2005). No processo mútuo entre professor-aluno, no qual ambos se desenvolvem, é necessário que se avalie também a atuação do professor (VILLAS BOAS, 2012).

Cabe destacar que os alunos participantes também questionam a formação pedagógica dos professores para a utilização do PR:

E os professores? Como será que tiveram essa ideia do portfólio? Será que se embasaram? Tiveram treinamento? Experiência anterior? (Vitória).

Desse modo, vai sendo configurada, em algumas situações, contradições presentes nas relações estabelecidas entre alunos e professores, mediatizadas pelo processo de acompanhamento dos portfólios, no contexto do curso em foco, inserido em uma IES pública. Vai sendo explicitado que construir o portfólio exige de todos, alunos e professores, esforços, tempo para amadurecimento de ideias, apropriação de conhecimentos e auto avaliação. Exigências essas que vão na contramão do lugar muitas vezes de pouco prestígio que ocupa a atividade de ensino no atual contexto universitário.

As condições das IES podem interferir nas formações, tanto dos professores como dos alunos, ao envolver as situações existentes, como: a valorização docente ou não; a criação de espaços voltados para a troca de experiências e compartilhamento das mesmas; as políticas educativas que as regem; a destinação de verbas governamentais; a abertura para a comunidade na qual está inserida; o clima institucional, voltado para o comprometimento grupal e; a solidariedade entre seus participantes (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Considerações Finais

Apesar do reconhecimento, pelos alunos, do valor do PR no seu processo formativo, na produção do grupo focal, não é explicitada, com clareza, a fundamentação teórica em relação ao PR e à proposta formativa do curso em foco. Essa situação tem relação com os discursos do PPP, sendo importante questionar as aproximações e afastamentos em relação à perspectiva emancipadora, compreendida neste estudo como referencial que pode potencializar formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

A análise documental do PPP do curso aponta proposta de educação crítico-reflexiva e emancipatória, contudo, apropriando-se também de referenciais da pedagogia das competências e do aprender a aprender, subentendendo-se discursos híbridos, provavelmente, relacionados ao próprio teor das DCNs e à diversidade sempre presente na elaboração de PPPs como documentos coletivos. De qualquer modo, faz-se importante avanços coletivos no entendimento acerca dos referenciais epistemológicos e político-pedagógicos enfocados no PPP.

Os alunos enfatizam a importância de fazer PR, mas sem explicitarem as relações entre esse instrumento e a apropriação de conhecimentos que subsidiem, de fato, uma prática com sustentação teórica sólida no contexto do SUS e da formação dos trabalhadores técnicos. O contexto de saúde e educação, incluindo a universidade, não é suficientemente focado nas suas relações com as vivências como alunos nos diferentes cenários de aprendizagem. Há uma tendência à leitura ingênua da realidade que poderá ser foco para as práticas pedagógicas.

A oportunidade de problematizar a realidade, a partir de uma leitura crítica, fundamentada em conteúdos que deveriam ser consistentemente alicerçados nas disciplinas que utilizam PR, poderia, em se tratando do aluno do último ano, promover um discurso mais elaborado conceitualmente e um compromisso mais visível com a emancipação humana.

Apesar desses limites de natureza conceitual, o uso do PR, na visão dos alunos permite que eles desenvolvam a auto regulação, o que é fundamental para o desenvolvimento de autonomia nos processos de aprendizagem e na construção das práticas profissionais. Nessa visão também é reconhecido o papel do professor como sujeito que faz a mediação e o apoio na elaboração do PR.

No conjunto dos discursos, fica subentendida a ideia, mesmo que sem alicerce teórico suficiente, como comentado, de que a formação está inserida no macrossistema político-econômico vigente, que impõe relações e condições de trabalho aos docentes e, por conseguinte, à formação efetivada nos cursos de graduação.

Há a necessidade de questionamentos que, de fato, promovam a avaliação do processo de avaliação e da própria proposta de formação. Discutir o lugar do aluno, do professor, do conhecimento, da prática, no contexto do curso em foco, de modo contextualizado e fundamentado se mostra primordial.

O desenvolvimento da avaliação formativa requer processo longo, reflexão, diálogo e paciência, olhar criterioso sobre o locus que se encontra o aluno e o tipo de feedback que se vai aplicar, envolvendo denso conhecimento pelos professores e trabalho coletivo. Esses elementos demandam dedicação que está na contramão da lógica atual da universidade, pautada no mercado e no produtivismo.

Pode-se inferir que, em relação ao PR, no contexto deste artigo, há trabalho construído, mesmo na diversidade, possivelmente teórica e, certamente, operacional, provavelmente, passíveis de acordos. Mas,

a sua transformação de fato em instrumento a favor de um projeto de emancipação humana demanda formação, gestão coletiva e valorização do ensino de graduação.

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund.; HORKHEIMER, Max. *Sociologica*. Trad. Victor Sánchez de Zavala (versión española). Madrid: Taurus, 1966, p. 175-199.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Luciene Maria. Reflexões acerca do discurso sobre a educação. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v.34, n.1, p.127-153, jan./jun. 2009.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, v.60, n.3, p. 489-501, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 09 jan.2013.
- BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2013.
- BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, 2013*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://www.eerp.usp.br/media/wcms/files/Resolucao_466_2012_3.pdf. Acesso em: 09 jul. 2015.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. A defesa do SUS depende do avanço da reforma sanitária. Editorial. *Interface*, Botucatu, v.22, n.64, p. 5-8, 2018. Disponível em: <https://interface.org.br/publicacoes/a-defesa-do-sus-depende-do-avanco-da-reforma-sanitaria/> Acesso em: 01 mar. 2018.
- CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos Cursos de Graduação. *Educação & Sociedade*, v.22, n. 75, p. 67-83, Agosto. 2001. <https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?lang=pt&format=pdf>
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, p. 5-15, Dezembro. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN), 2021. *Enfermagem em números*. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br> . Acesso em: 03 set. 2021.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Adriana Katia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e; IAMAMOTO, Yassuko. Trajetória do Grupo de Apoio Pedagógico do Câmpus de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo: gênese, percursos, avanços, limites e perspectivas. In: CORRÊA, Adriana Katia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e (Orgs.). *Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem*. Curitiba: CRV, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28, p. 164-173, Abril. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5495>

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n.41, p.347-372, 2008. DOI:10.18222/ea194120082065

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOES, Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara. *O webfólio na prática docente: contribuições para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva*. 2014. 182f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2014.

LEMONS, Denise Vieira da Silva. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. *Revista Entreideias*, v.3, n.1, p. 95-109, jan./jun. 2014.

DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i1.7028>

MACHADO, Maria Helena; OLIVEIRA, Eliane de; LEMOS, Waldirlando; LACERDA, Wagner Ferraz de; FILHO, Wilson Aguiar; WERMELINGER, Mônica; VIEIRA, Mônica; SANTOS, Maria Ruth dos; SOUZA JUNIOR, Paulo Borges de; JUSTINO, Everson; BARBOSA, Cíntia. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enfermagem em foco*. v. 7, (Esp), p. 35-62, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>. Acesso em: 14 set. 2017.

NUNES, Alexandra; MOREIRA, António. O “portfólio” na aula de língua estrangeira – uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). *Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro* – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005, p. 51-66. (Coleção CIDInE-17).

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado de Letras, p.11-37, 2011 (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

SÁ-CHAVES, Idália. (Org.). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro* – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005 (Coleção CIDInE – 17).

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios reflexivos - estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, 7. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, v.29, n. 105, p. 991-1022, setembro-dezembro, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>

SGUISSARDI, Valdemar. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JUNIOR, João dos Reis. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM, 2010.

SILVA, Roseli Ferreira; SÁ-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, v.12, n. 27, p. 721-34, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000400004>

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Avaliação* (Campinas), v.22, n.2, julho-novembro, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200003>

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção de autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara- SP: JM Editora, 2005, p.121-148.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8. ed. Campinas: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2012.