



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FERRARINI, ROSILEI; BEHRENS, MARILDA APARECIDA; TORRES, PATRICIA LUPION
METODOLOGIAS ATIVAS E PORTFÓLIOS AVALIATIVOS: O QUE
DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL SOBRE ESSA RELAÇÃO?
Educação em Revista, vol. 38, e34179, 2022
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469834179>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399371145044>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

METODOLOGIAS ATIVAS E PORTFÓLIOS AVALIATIVOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO BRASIL SOBRE ESSA RELAÇÃO?

ROSILEI FERRARINI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6050-3510>

MARILDA APARECIDA BEHRENS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3446-2321>

PATRICIA LUPION TORRES³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-1526>

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa consistiu-se em uma revisão sistemática integrativa das produções científicas no Brasil, considerando artigos revisados por pares, na área educacional. Buscou-se responder à problemática: qual a relação estabelecida entre as metodologias ativas e o uso de portfólios como procedimento avaliativo? Objetivou-se investigar a necessária relação entre teoria e prática a partir de uma visão de complexidade em educação. Coletaram-se os dados nas plataformas da Capes, *Scielo* e *Redalyc*. Com 115 artigos iniciais, após tratamento com critérios de inclusão e exclusão, obtiveram-se para análise final 25 publicações. Constatou-se que metodologias ativas e portfólios, em sua maioria, são aplicados na educação em saúde, em cursos de graduação. Foram identificadas três relações principais: relações legais, educacionais e pedagógicas. O portfólio, para além da avaliação, obtém o status de método de ensino e aprendizagem e um atributo reflexivo ao aliar-se à metodologia da problematização. Como uma visão inovadora da prática pedagógica, fundamenta-se na concepção de educação do paradigma da complexidade aliada à educação transformadora.

Palavras-chave: metodologias ativas, portfólios, avaliação da aprendizagem, aprendizagem ativa, revisão sistemática integrativa.

ACTIVE METHODOLOGIES AND EVALUATIVE PORTFOLIOS: WHAT DO BRAZILIAN STUDIES SAY ABOUT THEIR RELATION

ABSTRACT: This qualitative research is an integrative systematic review of Brazil's scientific production, considering peer-reviewed articles in the educational field. It aimed to answer the question: what is the relationship between active methodologies and the use of portfolios as an assessment procedure? The objective was to investigate the relationship between theory and practice from a complex view of education. We collected data from the platforms of Capes, Scielo and Redalyc platforms. We initially found 115 articles, after treatment with inclusion and exclusion criteria, we obtained 25 publications for final analysis. We found that active methodologies and portfolios are primarily applied

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. <ruferrarini1@gmail.com>

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. <marildaab@gmail.com>

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. <patorres@terra.com.br>

in health education in undergraduate degrees. We identified three central relations: legal, educational and pedagogical. Besides evaluation, the portfolio has a status of teaching-learning method and a reflexive attribute when connected to the problematization methodology. As an innovative perspective of the pedagogical practice, they are based on a concept of education based on the complexity paradigm allied to transformative education.

Keywords: active methodologies, portfolios, learning assessment, active learning, integrative systematic review.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PORTAFOLIOS EVALUATIVOS: ¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES EN BRASIL SOBRE ESA RELACIÓN?

RESÚMEN: Esta investigación cualitativa es una revisión sistemática que integra las producciones científicas en Brasil, considerando artículos revisados por pares, en el área educacional. Se buscó responder a la problemática: ¿cuál es la relación establecida entre las metodologías activas y el uso de portafolios como procedimiento evaluativo? También se buscó como objetivo investigar la necesaria relación entre la teoría y la práctica, a partir de una visión de la complejidad en la educación. Se recolectaron datos en las plataformas de Capes, Scielo y Redalyc. Con 115 artículos iniciales se obtuvieron, para análisis final, 25 publicaciones, después de un tratamiento con criterios de inclusión y exclusión. Se constató que metodologías activas y portafolios, en su mayoría, son aplicados en la educación en salud, en cursos de graduación. Fueron identificadas tres relaciones principales: legales, educativas y pedagógicas. Esas relaciones combinan metodologías de la problemática en el uso del portafolio y más allá de la evaluación asigna al propio portafolio el estatus de método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y el atributo de reflexivo. Como una visión innovadora de la práctica pedagógica, se fundamenta en la concepción de educación del paradigma de la complejidad aliada a la educación transformadora.

Palabras clave: metodologías activas, portafolios, evaluación del aprendizaje, aprendizaje activo, revisión sistemática integrativa.

INTRODUÇÃO

As temáticas avaliação da aprendizagem e metodologias de ensino são importantes questões de discussão na Educação. Essas reflexões revelam-se em diferentes tempos, em especial para atender às concepções epistemológicas e metodológicas que se apresentaram ao longo da história. Neste momento, elas são retomadas, com destaque para os fundamentos expressos no paradigma da complexidade proposto por Morin (2000, 2001, 2007) e na educação transformadora de Freire (1992, 1996).

Nas últimas décadas, com a proposição das metodologias ativas, ressurge a necessidade de investigar caminhos possíveis para realizar a avaliação processual, contínua e formativa, apontando-se, dentre outros recursos, o portfólio avaliativo. Destaca-se, no entanto, que a avaliação da aprendizagem vem sendo discutida no Brasil há décadas, especialmente no final do século passado, sempre com a intenção clara de superar modelos conservadores e excludentes, ao serem citados autores clássicos como Hoffmann (1993, 1998), Vasconcellos (1998, 2000, 2003) e Luckesi (1998). Nessa direção dos clássicos, encontra-se a influência de autores estrangeiros, como Hadji (1994, 2001) e Perrenoud (1999a, 1999b), que preconizam a necessidade de uso de critérios avaliativos, dos processos de autorregulação e a abordagem metodológica por competências.

No entanto, ao adentrar no campo específico do portfólio como procedimento avaliativo, destacam-se produções clássicas de Villas Boas (2005, 2013), pioneira no Brasil sobre o assunto. Há concordância de que o uso dos portfólios como procedimento avaliativo se coaduna a uma visão de avaliação de processo, portanto, cumulativa e formativa. Assim, o conceito de portfólio adotado corresponde ao de organização e entrega de um conjunto de atividades significativas que os estudantes

elaboram durante o processo de aprendizagem, em determinado período, e submetem à avaliação formal continuada, ou seja, aquela que acontece durante o próprio processo de aprendizagem (ALVES, 2003; VILLAS BOAS, 2005; BEHRENS, 2008; MIRANDA, 2017). Essa perspectiva de conceituação amplia-se em Scallon (2015), uma vez que a abordagem por competências se insere e os portfólios são conceituados como “coletânea contínua e sistemática de uma variedade de dados que demonstram o progresso do aluno em relação ao domínio de uma competência julgada a partir de uma escala descritiva” (SIMON; FORGETTE-GIROUX, 1998 *apud* SCALLON, 2015, p. 357). Esses conceitos de portfólio em sentido avaliativo no processo ensino e aprendizagem constitui o foco deste estudo. Por sua vez, o termo portfólio, comumente utilizado para caracterizar um conjunto de documentos coletados para análises em pesquisas, como carteira de produtos e serviços para a área de negócios e como coletânea dos melhores trabalhos realizados nas áreas profissionais em arte, arquitetura, *design* e engenharias, não é considerado nesta pesquisa.

Ainda em relação ao termo e aos conceitos, com o avanço e o uso das tecnologias digitais, o portfólio em processos avaliativos de aprendizagem ampliou-se para webfólio, e-portfólio, portfólio eletrônico, *on-line* e ou digital. O que varia, nesse sentido, é apenas o espaço de armazenagem das produções dos alunos, que passa a ser digital em detrimento do físico, mantendo-se os fundamentos pedagógicos de uso. No entanto, a versão digital aumenta o potencial das atividades a comporem o portfólio, para além das produções escritas, privilegiando a diversidade de linguagens e multimídias. Também possibilitam o acesso, a atualização e a edição em qualquer tempo e local, *feedbacks* mais imediatos, como também a possibilidade de compartilhamento com colegas do curso (BUTLER, 2006; MIRANDA, 2017). Neste estudo, utiliza-se apenas o termo portfólio, independentemente de sua forma de produção física ou digital.

Em publicações mais recentes, destaca-se a temática em relação às metodologias ativas, como a proposta por Moran (2018), a qual valoriza a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. O autor preconiza que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes procedimentos de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula. Para tanto, é necessária a mediação de professores inspiradores, que acolham também todas as possibilidades de acesso ao mundo digital.

Embora em sua maioria criadas no século passado, as metodologias ativas, conforme atestado por Ferrarini, Saheb e Torres (2019), ao se constituírem na tônica das pesquisas e discussões atuais, ocorrem pelos seguintes aspectos: um deles refere-se ao fenômeno da expansão e do uso das tecnologias digitais, as quais promovem reflexões sobre novas maneiras de ensinar e aprender, e da disseminação dos paradigmas inovadores em educação, especialmente o da complexidade, que promovem a produção científica sob novas bases de o processo educacional acontecer.

A tônica das investigações a respeito dessas temáticas precisa ir além de abordar as metodologias ativas apenas como procedimento didático com o uso ou não de tecnologias digitais. As metodologias ativas refletem as concepções subjacentes à prática pedagógica do professor, assim, dependem de como são conceituadas. Isso pode implicar uma nova reorganização curricular do curso, das abordagens didáticas, dos materiais de estudo e do ambiente escolar como um todo. Essa mudança de concepção envolve a reconfiguração do próprio processo de avaliação da aprendizagem, como também um novo papel do professor e do aluno e o uso do portfólio como procedimento avaliativo.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de acolher concepção mais inovadora como uma aliança entre as contribuições do paradigma da complexidade e a educação transformadora. Em relação à complexidade, Morin (2000, 2001, 2007) defende a religação dos saberes e a visão de todo. A educação transformadora proposta por Freire (1992, 1996) busca promover a reflexão crítica, o diálogo e a visão coletiva nos processos educacionais, entre outros pressupostos. Essa aliança subsidiou a análise das publicações encontradas neste estudo.

A pesquisa busca elucidar as possíveis relações que os pesquisadores brasileiros têm elaborado acerca do portfólio como procedimento avaliativo com o uso de metodologias ativas. Entende-se como necessário estabelecer essas relações, sob pena de o portfólio, utilizado como inovação em avaliação, tornar-se um amontoado de atividades em práticas pedagógicas ainda conservadoras, que continuam a privilegiar notas – e, também, o uso de metodologias ativas, sem alterar os modelos

avaliativos que permanecem tradicionais, com ênfase em memorizações. A coerência teórico-prática é imprescindível nas práticas pedagógicas.

Por isso, para o portfólio constituir-se para além de uma pasta de atividades, é importante sua relação com os paradigmas inovadores em educação, que na perspectiva de Behrens (2005) são os que se ocupam de práticas pedagógicas centradas na construção do conhecimento pelo aluno. Entende-se que todo o movimento atual das metodologias ativas decorre das reflexões advindas dos paradigmas inovadores quando associados às tecnologias digitais. Nesse quesito, de acordo com Ferrarini, Saheb e Torres (2019), embora as metodologias ativas mais conhecidas, tais como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a *Problem Based Learning* (PBL ou ABP em língua portuguesa) e os Estudos de Caso, tenham sido elaboradas no século passado, são revistas em função dos usos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. A Sala de Aula Invertida e a *Peer Instruction*, por sua vez, segundo as autoras, para mencionar as mais divulgadas atualmente, são desse século e já comportam forte influência do uso de tecnologias digitais, sem as quais não aconteceriam. No entanto, apenas pelo uso de tecnologias digitais não se concebe que as metodologias sejam ativas. Um dos elementos fundamentais é a produção de conhecimento pelos alunos. Segundo Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 25),

O conceito de metodologias ativas [...] sintetiza-se como aquele que implica necessariamente colocar a aprendizagem como centro do processo, em que os alunos sejam mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado, geralmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou temáticas a serem exploradas, na interação com o professor e com demais alunos.

Visualiza-se, dessa forma, uma forte relação entre o conceito apresentado pelas autoras e o de Behrens (2005), como práticas próprias de paradigmas inovadores.

Quanto às produções recentes nas temáticas, encontrou-se apenas uma revisão integrativa de literatura centrada apenas nos portfólios, a qual foi realizada por Miranda e Zen-Mascarenhas (2018) com o intuito de caracterização de Portfólios Digitais e que se propôs a analisar os formatos de portfólios que empregam recursos de informática no contexto da formação em saúde, portanto, com um foco diferente do que se propõe nesta pesquisa.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, responder à problemática: qual a relação estabelecida entre as metodologias ativas e o uso de portfólios como procedimento avaliativo nas pesquisas científicas realizadas no Brasil? Responder a essa questão, além de traçar um panorama, ainda que parcial, das produções científicas no Brasil acerca do tema, objetiva contribuir com o avanço das investigações nas temáticas, como também estabelecer a relação entre teoria e prática a partir de uma visão de complexidade em educação. Metodologia e avaliação são tecidas e vivenciadas conjuntamente no processo pedagógico.

A PESQUISA ENQUANTO REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA – MATERIAIS E MÉTODOS

Neste artigo, optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, cuja centralidade reside em desvendar os significados que os sujeitos participantes atribuem a um fenômeno. Este é examinado “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Os dados são apresentados de modo descritivo, em que as abstrações vão sendo elaboradas à medida que a análise dos dados vai convergindo para agrupamentos e categorias.

Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica sistemática, utilizando-se a metodologia da revisão integrativa, que, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), viabiliza a capacidade de sistematização do conhecimento científico, de maneira que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja apreciar, mediante uma questão investigativa, traçando um panorama sobre a produção científica. Com base em evidências, utiliza-se da análise das produções científicas já publicadas a respeito do tema desejado. Com isso, oportuniza-se conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, traçar perspectivas e linhas de produção científica, bem como visualizar novas oportunidades de pesquisa. A revisão integrativa é desenvolvida em seis etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento dos

critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

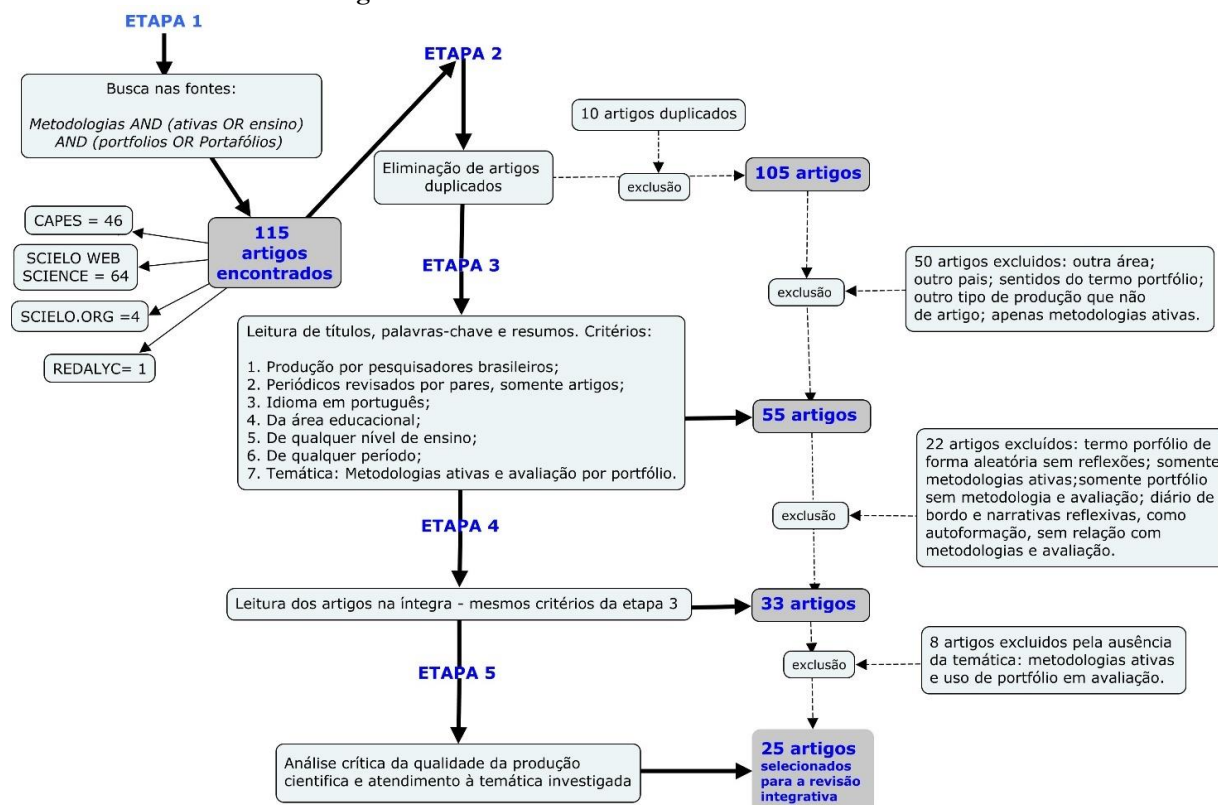
Utilizaram-se os seguintes descritores – “*metodologias AND (ativas OR ensino), AND (portfólios OR Portafólios)*” – a fim de buscar dados para responder à problemática: qual a relação estabelecida entre as metodologias ativas e o uso de portfólios como procedimento avaliativo nas produções científicas realizadas no Brasil? Os termos *webfólio* e *portfólio on-line*, com e sem acentuação, não resultaram em diferenças nas pesquisas.

Com a intenção de levantar apenas produções brasileiras, buscaram-se dados nas plataformas da Capes, *SciELO* (na versão org. e *web Science*) e na *Redalyc*. Adotaram-se os seguintes critérios para seleção: produção por pesquisadores brasileiros; periódicos revisados por pares, somente artigos; idioma de produção na língua portuguesa, desde que produzidos por brasileiros; da área educacional; de qualquer nível de ensino e de qualquer época.

Foram encontrados 115 artigos que passaram pelo processo de inclusão e exclusão, conforme Figura 1, resultando ao final em 25 artigos selecionados para o estudo, o que equivale a 22% dos iniciais encontrados. Os motivos de exclusão referem-se a artigos que abordavam a avaliação em processos avaliativos de cursos, sistemas, mudanças curriculares, proposta pedagógica, visão de egressos, sem menção a portfólios. Outros tratavam apenas de metodologias ativas, sem abordagem acerca da avaliação. Outros, ainda, atribuíam sentidos diversos ao termo portfólio, que não o de procedimento avaliativo. Foram mantidos apenas os artigos que abordavam metodologias ativas e uso de portfólios, em qualquer parte do documento, ainda que nos títulos prevalecesse a incidência em relação ao termo portfólio.

Dos 25 artigos selecionados, conforme detalhes no [Anexo 1](#), obtiveram-se: 17 artigos de pesquisa empírica, quatro artigos de relatos de experiência e mais quatro artigos de análises de experiência. Essas duas últimas tipologias foram incluídas porque, na verificação da qualidade da produção, continham os elementos necessários a um artigo científico. A revisão sistemática integrativa possibilita o uso de diferentes produções, para além de artigos de base empírica. Nesta investigação, optou-se apenas por artigos revisados por pares, de base empírica ou não. Dessa forma, não se incorporaram outras produções.

Figura 1 – Processo de Inclusão e Exclusão de Estudos



Fonte: As autoras (2021).

A análise dos dados seguiu os métodos de codificação propostos por Saldaña (2013), utilizando-se o *software Atlas.ti*. Os 25 artigos foram incluídos no *software* carregando a nomenclatura inicial da listagem dos 115 estudos selecionados e em ordem por base pesquisada. Por isso, os documentos analisados são identificados como: Art. 15; Art. 20; Art. 5; Art. 104 etc., por exemplo, embora o *Atlas.ti* tenha registrado a ordem ascendente para os documentos. A nomenclatura permaneceu e é a utilizada.

Adotando-se Saldaña (2013), a análise de dados decorreu de três ciclos: o 1.º, o intermediário e o 2.º ciclo. No 1.º ciclo, utilizaram-se codificações estruturais para analisar a composição e a qualidade das pesquisas, identificando os elementos básicos que deveriam conter, tais como: objetivo da pesquisa, metodologia, instrumentos, entre outros, além da caracterização do contexto, como áreas e níveis de ensino e ano de publicação.

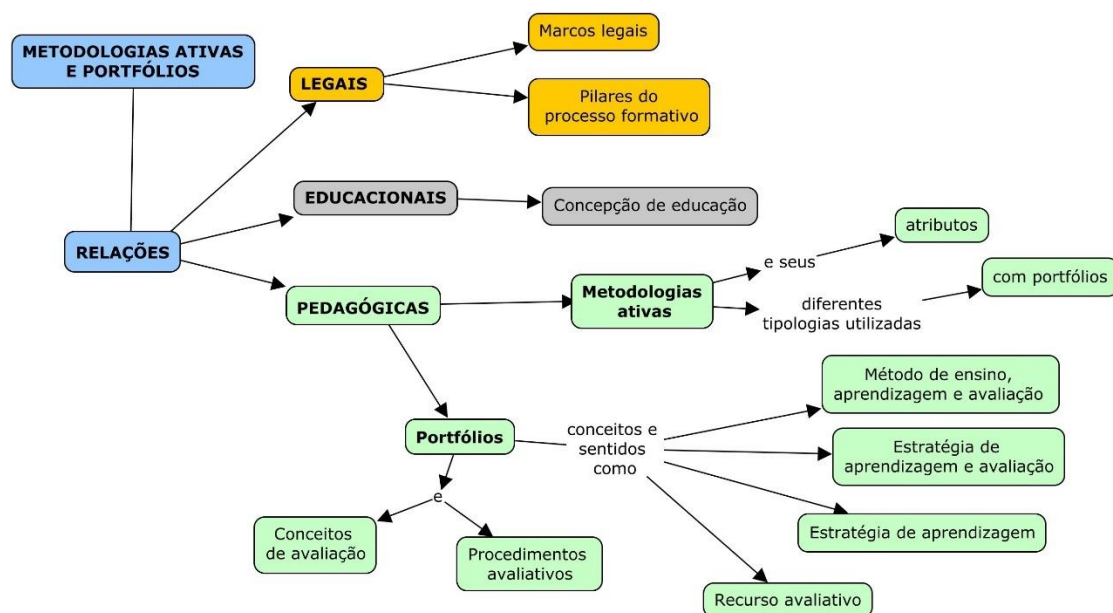
Após esse mapeamento, seguiu-se para codificações exploratórias acerca dos conteúdos dos artigos, cujos códigos foram criados a partir da problemática dessa investigação, utilizando, por exemplo: metodologias ativas, portfólio, avaliação, tipos de avaliação, tipos de metodologias ativas, com inserção de outros códigos que emergiram durante a leitura flutuante dos estudos na íntegra. Foi utilizada a categorização holística, em que os dados para uma categoria podem ser reunidos e examinados como um todo antes de se decidir quanto a qual refinamento realizar (SALDAÑA, 2013).

No ciclo intermediário, foram aprofundadas as codificações, criando o que Saldaña (2013) denomina de codificação eclética. Elaboraram-se subcódigos para diversas codificações iniciais, como, por exemplo: a categoria “portfólios” recebeu subcodificações e ramificações decorrentes destas, como “conceitos” (avaliação, metodologia, estratégia de aprendizagem etc.), “composição” (aberta ou estruturada), “elaboração” (individual ou coletiva), “conceito de avaliação” (formativa, somativa, por competências etc.). Buscou-se, nesse ciclo, o refinamento dos dados coletados, de modo a estabelecer relações, buscar padrões, agrupar códigos em categorias, além de visualizar caminhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como primeiro resultado do mapeamento realizado, quando há um 2.º ciclo em que a organização dos dados codificados se dá de modo agrupado em categorias ou temas, visa-se à elaboração de uma meta-síntese. Utilizou-se a tematização dos dados em códigos axiais, que descrevem as propriedades e dimensões de uma categoria e explora como essas categorias e subcategorias se relacionam entre si (SALDAÑA, 2013). Foram estabelecidas, então, as relações representadas na Figura 2 e que serão explanadas na sequência.

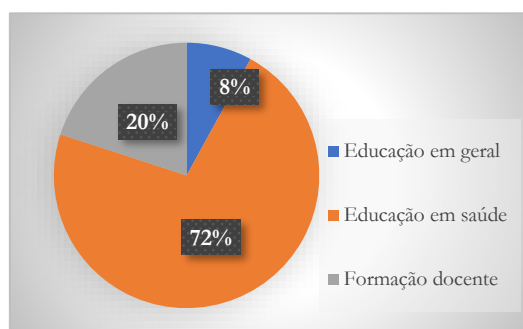
Figura 2 – Categorias e subcategorias elaboradas na análise de dados



Fonte: As autoras (2021).

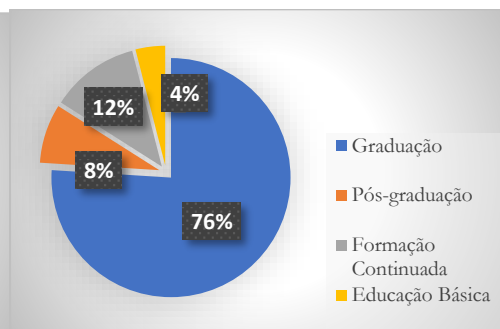
Sintetizando os achados acerca das produções científicas analisadas, identificou-se que a maioria das pesquisas, 92% delas (23 artigos), era qualitativa, sendo apenas dois artigos (8%) de tipo quali-quantitativo. A maioria dos artigos, 72% deles, foi produzida no contexto formativo de preparação dos profissionais da saúde em cursos de graduação. Outras publicações, 20% delas, referem-se a investigações nos cursos de formação docente e de tutores também na educação em saúde, sendo três em nível de pós-graduação e mais duas em formação continuada ou educação permanente, como é chamada na área da saúde. Por fim, foram encontradas duas produções bem específicas, sendo 8% do total: um relato de experiência para a disciplina de estágio na educação infantil do curso de Pedagogia e uma produção da educação básica, a qual abordava o portfólio na disciplina de matemática.

Figura 3 – Gráfico sobre áreas de concentração das produções científicas



Fonte: As autoras (2021).

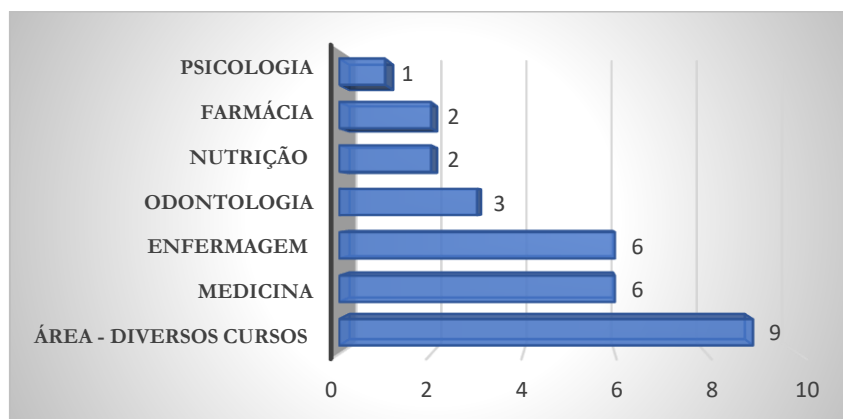
Figura 4 – Gráfico sobre predominância das produções científicas por nível de ensino



Fonte: As autoras (2021).

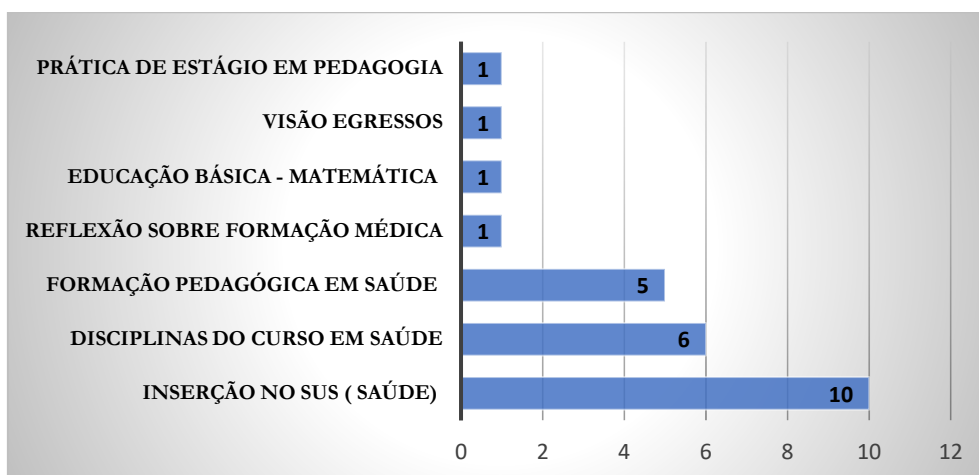
Adentrando na área da educação em saúde, conforme Figura 5, identificou-se a predominância de investigações na própria área, as quais envolvem diversos cursos simultaneamente (9), denominada de equipes multidisciplinares ou interprofissionais, seguidos pelos cursos de Medicina (6) e de Enfermagem (6). Ocorreram experiências com até três cursos simultaneamente, como também em cursos individuais.

Figura 5 – Cursos na área da educação em saúde nas quais foram realizadas as produções científicas



Fonte: As autoras (2021).

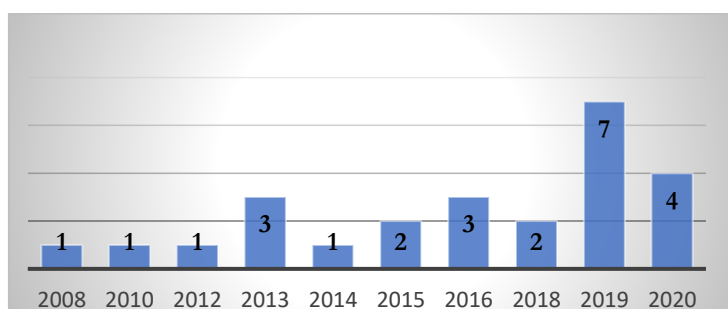
Na Figura 6, os contextos de uso das metodologias ativas com portfólios avaliativos centram-se em sua maioria em inserção dos futuros profissionais no SUS, especialmente em estágios e disciplinas de Atenção à Saúde e correlatas, mas também em disciplina teórica como a de Políticas de Saúde e na Formação Pedagógica.

Figura 6 – Contextos de uso de metodologias ativas e portfólios avaliativos

Fonte: As autoras (2021).

Esses achados assemelham-se aos de tendência internacional, apresentados por Butler (2006), que, em revisão de literatura, especialmente para o ensino superior, a fim de elaborar um sistema de portfólios eletrônicos, identificou o uso expressivo destes nos cursos de formação médica e de enfermagem. O uso acontece especialmente nas atividades práticas de estágio e residência, como ferramenta utilizada para avaliar o desempenho em contextos autênticos e também como uma “coleção de evidências ao longo do tempo que demonstram conquistas de educação e prática” (BUTLER, 2006, p. 6). A autora também ressaltou o uso de portfólios para a formação de professores com o mesmo sentido apresentado nas experiências de Villas Boas (2005), ou seja, da reflexão teórico-prática na constituição da identidade profissional do docente em formação. Nas seleções realizadas neste estudo, eles também se fazem presentes, embora restritos à formação de docentes em saúde.

Corroborar esses dados o fato de as produções analisadas, em sua maioria, 68% delas, terem sido publicadas na revista *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, com o total de 17 artigos dos 25 selecionados. A revista centra-se em produções na área da saúde. Os artigos são recentes, a partir de 2008, com maiores concentrações nos anos de 2019 e 2020, conforme demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Gráfico sobre número de produções científicas por ano

Fonte: As autoras (2021).

Embora centradas na área da educação em saúde e em cursos de graduação, a intenção é verificar as relações estabelecidas entre portfólios e metodologias ativas e aprender com essa experiência.

Relações legais – marcos orientativos

Entre as inúmeras justificativas e argumentos para a relação entre metodologias ativas e uso de portfólios, encontrou-se o que se denomina de marcos legais, ou seja, o que as legislações educacionais pregam acerca da formação. O Quadro 1 retrata a frequência com que os documentos legais e orientativos foram citados.

Quadro 1 – Citações de marcos legais relativos à área da saúde

Documentos legais	Presença nos artigos
DCN – Novo perfil profissional	Art. 20; Art. 34; Art. 5; Art. 81; Art. 48; Art. 55; Art. 61; Art. 62; Art. 65; Art. 66; Art. 68; Art. 69; Art. 71; Art. 78; Art. 96; Art. 98
SUS – Princípios e Diretrizes – Atenção e Promoção à Saúde	Art. 20; Art. 5; Art. 81; Art. 55; Art. 62; Art. 65; Art. 67; Art. 68; Art. 71; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 96; Art. 98
DCN – Novos paradigmas educacionais	Art. 20; Art. 5; Art. 81; Art. 48; Art. 55; Art. 66; Art. 71; Art. 78; Art. 91
OMS – Educação Interprofissional	Art. 5; Art. 68; Art. 78; Art. 87
OPAS – Equipe Multidisciplinar	Art. 67; Art. 78; Art. 82; Art. 98
LDB – Conceito de Avaliação	Art. 21; Art. 89
UNESCO – Pilares da educação do séc. XXI	Art. 15; Art. 67
DCN – Avaliação por competências	Art. 21

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área da formação em saúde foram lançadas em 2001 e atualizadas em 2014. A formação do perfil do egresso, o novo conceito acerca da saúde, com foco em sua promoção e não na doença em si, proposto pelo SUS, bem como a necessidade de novos paradigmas educacionais para atender a esses preceitos favorecem o uso de metodologias ativas e de portfólios. Segundo as DNC, os egressos de cursos da área da saúde devem ter formação generalista, humanista, crítica, reflexiva, ética e transformadora, comprometida com a melhoria da qualidade de vida e saúde da população. Adota-se a perspectiva da saúde coletiva, em vez da individual, e foco mais na saúde da pessoa que na doença em si, portanto, uma visão biopsicossocial do indivíduo. Os profissionais da saúde devem atender em diferentes níveis, com foco especial na Atenção Primária em Saúde (FERREIRA *et al.*, 2019). Corroborando com essa visão, são citados outros documentos de órgãos representativos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que abordam a necessidade de formação integral, os pilares da educação para o século XXI, com atuação em equipes interdisciplinares ou interprofissionais.

Em relação à publicação referente ao curso de Pedagogia e à prática de estágio, o Art. 34 também abordou as bases legais que se modificaram nos últimos anos em relação ao perfil formativo e à atuação do pedagogo. Na educação básica, a única menção aos atos normativos foi o conceito de avaliação expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atual Lei n.º 9394/96.

Relações legais – pilares do processo formativo

Os marcos legais e documentos orientativos delinearão também os novos contornos para o processo formativo em saúde, como pode ser verificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Citações a respeito dos contornos da formação profissional

Aspectos gerais da formação	Presença nos artigos
Formação por competências	Art. 15; Art. 20; Art. 5; Art. 47; Art. 48; Art. 55; Art. 61; Art. 62; Art. 65; Art. 66; Art. 68; Art. 69; Art. 71; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 96; Art. 98
Relação Teoria e Prática	Art. 21; Art. 5; Art. 81; Art. 47; Art. 48; Art. 62; Art. 66; Art. 77
Currículo Interdisciplinar	Art. 5; Art. 48; Art. 66; Art. 69; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 96; Art. 98
Integração Ensino-Serviço-Comunidade	Art. 5; Art. 81; Art. 66; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 98
Intersetorialidade – Ampliação do contexto formativo	Art. 5; Art. 48; Art. 68; Art. 71; Art. 78; Art. 98
Formação Humanizada em Saúde	Art. 5; Art. 55; Art. 96

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

A formação por competências foi um dos aspectos mais citados em função de justamente desenvolver o perfil de egresso esperado na área da saúde, estando presente em 18 artigos. A formação

por competências tem-se constituído no desafio educacional atual. Pode-se verificar a ocorrência do uso de conceitos clássicos, os quais conceituam competência como a articulação de saberes, conhecimentos e experiências, atitudes e valores para resolver problemas complexos do cotidiano, especialmente os relativos ao contexto profissional (Art. 15, Art. 20, Art. 5, Art. 48, Art. 66, Art. 69 e Art. 96). Esse conceito é advindo de Perrenoud (1999b) ou mesmo de Scallon (2015), embora Perrenoud tenha sido citado em apenas duas produções (Art. 48 e Art. 69) e Scallon, em nenhuma delas. Analisando as referências dos estudos, identificaram-se autores que discutem as competências de modo mais particular para a formação no ensino superior e em especial para a área do profissional da saúde, como em Lima (2005), Lima *et al.* (2014) e Blanco (2009), portanto, referenciais aplicados.

O conceito clássico de competências é complementado pela atuação ativa dos estudantes em contextos da vida pessoal e social, não apenas profissional, dada a dimensão formativa de atuação do profissional da saúde, em que os saberes e as práticas devem ser em prol do coletivo, aplicando os princípios do SUS (Art. 20, Art. 5, Art. 96).

Quanto às dimensões, houve menções que destacaram a ênfase para além das competências cognitivas e técnicas, mencionando as sociais ou psicossociais ou ainda relacionais (Art. 15, Art. 65, Art. 68, Art. 87, Art. 78 e Art. 96). Mencionaram-se também os domínios afetivos e psicomotores (Art. 5), bem como os tecnológicos e instrumentais (Art. 15). Esses indicativos demonstram o compromisso com a formação integral do ser humano e futuro profissional. Nesse sentido, dois artigos (Art.15 e Art. 20) citaram explicitamente os quatro pilares fundamentais propostos pela Unesco (DELORS, 1996) para a educação profissional do século XXI: o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a conviver e a trabalhar juntos.

Depreende-se, desses achados, que a formação por competências vai além do tecnicismo com que foi inicialmente compreendida na história da educação brasileira e, agora, com uma visão de complexidade, busca a formação integral do ser humano e do futuro profissional na resolução de problemas.

Quanto aos demais aspectos da formação, retomam-se as DCN, conforme apontado anteriormente, que suscitaram a necessidade de repensar e desenhar novos modelos formativos, que, no caso da educação em saúde, se destacam: romper com currículos descontextualizados, fragmentados e focados na técnica, avançando para currículos interdisciplinares, guiados pela transversalidade da prática orientada pela determinação social do processo saúde-doença. Busca-se, com isso, uma forte relação entre teoria e prática, a integração entre ensino-serviço-comunidade, como também a ampliação do contexto formativo, para além dos muros acadêmicos, buscando a intersectorialidade para a formação humanizada, assertiva e proativa em saúde. São esses elementos que delineiam a nova formação do profissional em saúde (FERREIRA *et al.*, 2019). A relação teoria e prática também é o elemento mais citado no caso da experiência em Pedagogia.

Relações educacionais – concepção de educação

Decorrentes das relações legais, identificaram-se características acerca da concepção de educação, destacando especificidades da prática pedagógica que atenda à formação esperada.

Certamente a “construção do conhecimento” pelo aluno é uma das características fundamentais dos paradigmas inovadores em educação, segundo Behrens (2005). Nesse sentido, as práticas de metodologias ativas com uso de portfólios avaliativos inscrevem-se dessa forma em aspectos inovadores dos processos educacionais, aliados ao “protagonismo do estudante” e ao “aprendizado autônomo”, sendo este “em grupos ou equipes”. O conhecimento a ser elaborado, decorrente do estudo e da pesquisa em diferentes fontes e no contato com a realidade, a partir do existente e das problemáticas levantadas, requer atividades de discussão, reflexão, testagens, criações, comparações, sínteses, análises, transposições, conclusões, entre outras organizadas e proporcionadas pelo professor (BEHRENS, 2005).

Quadro 3 – Citações sobre as concepções de educação

Especificidades da prática pedagógica	Presença nos artigos
Construção do conhecimento	Art. 15; Art. 21; Art. 5; Art. 81; Art. 47; Art. 104; Art. 48; Art. 61; Art. 65; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 98
Formação crítico-reflexiva	Art. 34; Art. 5; Art. 81; Art. 47; Art. 48; Art. 55; Art. 61; Art. 65; Art. 68; Art. 78; Art. 87; Art. 91; Art. 96
Formação cidadã profissional engajada	Art. 20; Art. 81; Art. 47; Art. 48; Art. 55; Art. 62; Art. 66; Art. 66; Art. 68; Art. 96; Art. 98
Aprendizagem significativa	Art. 5; Art. 81; Art. 104; Art. 48; Art. 65; Art. 91; Art. 96
Problemática da realidade	Art. 5; Art. 81; Art. 47; Art. 48; Art. 55; Art. 61; Art. 66; Art. 68; Art. 69; Art. 78; Art. 96
Visão ou abordagem holística	Art. 15; Art. 21; Art. 48; Art. 55; Art. 66; Art. 67; Art. 78; Art. 91; Art. 96; Art. 98
Aprendizado autônomo	Art. 20; Art. 47; Art. 104; Art. 48; Art. 65; Art. 67; Art. 68; Art. 91
Aprendizado em grupos ou equipes	Art. 5; Art. 48; Art. 77; Art. 78; Art. 87; Art. 96
Educação emancipatória	Art. 47; Art. 104; Art. 65; Art. 68; Art. 71; Art. 87
Protagonismo do estudante	Art. 20; Art. 5; Art. 47; Art. 65; Art. 91
Educação dialógica	Art. 15; Art. 20; Art. 47; Art. 66; Art. 96

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

As expressões “formação crítico-reflexiva”, “formação cidadã e profissional engajada” (no sentido de transformação das realidades, especialmente nos serviços do SUS), “problemática da realidade”, “educação emancipatória” e “educação dialógica” são termos referendados em Paulo Freire. Buscou-se essa confirmação por meio do recurso “pesquisa de texto” no *Atlas.ti*, na totalidade dos documentos, obtendo-se os resultados a seguir: do total de 25 documentos, 16 deles, ou seja, 64% das pesquisas publicadas, referenciaram-se em Paulo Freire. A obra de maior uso foi *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, com 13 menções (Art. 20, Art. 34, Art. 47, Art. 104, Art. 48, Art. 61, Art. 66, Art. 68, Art. 78, Art. 87, Art. 89, Art. 91 e Art. 98); *A pedagogia do oprimido* teve três menções (Art. 21, Art. 61 e Art. 71), seguidas das obras *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Art. 21) e *Extensão ou comunicação* (Art. 61), com uma menção cada. A Pedagogia de Paulo Freire inscreve-se nos paradigmas inovadores em educação nas tendências progressistas, conforme classificações preconizadas por Behrens (2005). A educação transformadora proposta por Freire (1992, 1996) aponta a necessidade de transformação das realidades de modo crítico, ativo e consciente, pelo conhecimento construído na relação dialógica, amorosa e sensível com outros seres humanos. O conhecimento construído é uma forma de leitura e de atuação na realidade circundante, que busca a autonomia do sujeito aprendente.

A visão ou abordagem holística, por sua vez, também própria dos paradigmas inovadores, de acordo com Behrens (2005), presente em dez artigos, é, na maioria das vezes, apenas mencionada, sem explicações. Contudo, citações destacadas referem-na à visão sobre o processo de educação em saúde nas quais se questiona justamente a estrutura curricular tradicional, organizada em especialidades cada vez mais focadas, sem considerar a visão do todo e da necessária relação com as preocupações sociais, portanto, com a integração teoria e prática (Art. 21). Também se encontraram indícios de que uma nova visão educacional sugere que, ao se estabelecerem relações entre estudo-serviço-comunidade, o estudante passa a interagir de maneira recíproca com o contexto em seus diferentes níveis e o influencia, assim como é influenciado por ele. Ao estudante cabe descobrir, manter ou alterar as características desse contexto (Art. 48). Busca-se, nessa perspectiva, uma visão do todo acerca da realidade, em que ela é vista como sistema complexo, com diferentes e múltiplas facetas, sensível a mudanças, muitas vezes caóticas e imprevisíveis, portanto, não lineares e estáveis. O todo é formado pelas conexões e relações entre as partes e o contexto, sendo o todo maior que a soma das partes (Art. 67). Aliado a isso, a perspectiva holística busca a formação integral do ser humano, vendo-o nas perspectivas biológica, psíquica e social, integrando razão e emoção, assim como reconhecendo a importância dos valores, das emoções e das preferências que embasam as racionalidades (Art. 66). São próprias do paradigma da complexidade a visão holística, que busca a superação da fragmentação do conhecimento, a visão de pertinência sobre o que aprender e uma visão global, multidimensional e de interdependência sobre a ciência, assim como a formação integral do aluno em suas múltiplas dimensões e relação com o contexto (BEHRENS, 2005; 2008).

Quanto à aprendizagem significativa mencionada em nove artigos, ela se refere ao fato de que a prática com portfólios reflexivos estimula, produz, facilita, promove, transforma e coroa a aprendizagem significativa, sem, no entanto, deixar claro o conceito utilizado. Apenas os Arts. 48 e 65 se referem à aprendizagem significativa como aquela que incorpora novos significados ao conhecimento existente, gerando novos aprendizados, por meio da reflexão e da interação entre pares e do contato com a realidade. Esse conceito assemelha-se ao preconizado por Ausubel (1980), embora um dos artigos tenha feito referência a Coll (2005). O Art. 96, por sua vez, visualiza a aprendizagem significativa em função da aplicação prática do que os futuros profissionais estão a aprender.

Pelo exposto, os fundamentos que sustentam o uso de metodologias ativas e de portfólios estão na concepção crítico-emancipatória de Paulo Freire e na abordagem holística ou paradigma da complexidade de Edgar Morin, embora este último seja citado apenas nos Arts. 66 e 78 e na aprendizagem significativa de Ausubel, este nem citado. Os fundamentos nesses preceitos apresentam relação coerente entre teoria e prática e demonstram o entrelaçamento de perspectivas educacionais inovadoras.

Relações pedagógicas – atributos das metodologias ativas

Identificou-se que as produções científicas analisadas não se ocuparam da reflexão sobre o conceito e significado de metodologias ativas. Ao contrário, ao mencionarem o seu uso, fizeram-no em relação ao perfil profissional a ser desenvolvido, especialmente o crítico-reflexivo, e à problematização necessária para a compreensão e atuação profissional, com intervenção na realidade, estabelecendo relações entre teoria e prática (Art. 20, Art. 21, Art. 81 e Art. 67).

No entanto, a construção do conhecimento (Art. 5, Art. 48, Art. 66, Art. 66, Art. 71, Art. 87 e Art. 91), o protagonismo dos alunos (Art. 104, Art. 20, Art. 47, Art. 68 e Art. 61), a interação (Art. 5 e Art. 55), a solução de problemas (Art. 20, Art. 21, Art. 81, Art. 104, Art. 61 e Art. 67) foram aspectos presentes nas produções ao mencionarem as metodologias ativas, reforçando o exposto anteriormente acerca da concepção de educação. Ao entender metodologias ativas sobre esse prisma, identifica-se semelhança ao preconizado por Ferrarini, Saheb e Torres (2019).

Por outro lado, houve menções aos chavões característicos das metodologias ativas, utilizando-se termos como “aprender pondo a mão na massa”, destacando-se o “aprender fazendo” e o “aprender pela ação” (Art. 96). Apenas a produção específica da educação básica (Art. 89) atrelou as metodologias ativas ao uso de tecnologias digitais e à resolução de problemas.

O conceito, portanto, de metodologias ativas implícito nas produções diz respeito à centralidade do aluno no processo para a resolução de problemas, construindo o conhecimento entre pares, para atuar na realidade e modificá-la, mobilizando diferentes recursos.

Relações pedagógicas – metodologias ativas combinadas com uso de portfólios

Utilizando codificação *in vivo*, conforme Saldaña (2013), podem-se identificar e nominar todas as metodologias ativas apresentadas e utilizadas nas produções analisadas. A codificação *in vivo* utiliza o termo encontrado nos dados.

Quadro 4 – Tipos de metodologias ativas mencionadas nas produções analisadas

Tipo de metodologias ativas	Presença nos artigos
Portfólio	Art. 15; Art. 20; Art. 91; Art. 48; Art. 62; Art. 69; Art. 77; Art. 104
Problematização	Art. 21; Art. 96; Art. 81; Art. 87; Art. 61; Art. 67; Art. 71; Art. 98
Aprendizagem Baseada em Problemas	Art. 5; Art. 55
<i>Case Based Learning</i> ou Estudo de Casos Clínicos	Art. 47; Art. 68
Simulação realística	Art. 47; Art. 67
Mapa Conceitual	Art. 47; Art. 65; Art. 61
Psicodrama	Art. 61
Viagens Educacionais	Art. 61; Art. 66
Espiral Construtivista	Art. 66

Aprendizagem Baseada em Equipe	Art. 66; Art. 67
Oficinas de Trabalho	Art. 66
Filmes	Art. 67
Problematização – Arco de Maguerez	Art. 78
Resolução de problemas	Art. 89
Investigação na ação	Art. 34
Mesas-redondas	Art. 71
Seminários e exposições dialogadas	Art. 71
Plenária ética simulada	Art. 61

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

Um achado interessante e inesperado, presente em oito artigos, é que o próprio portfólio foi nominado e utilizado como metodologia ativa. Esse aspecto será explorado na sequência das análises.

Uma das metodologias ativas mais utilizadas nas publicações foi a problematização, presente em oito artigos e nominada simplesmente dessa forma. Esse termo é próprio das tendências progressistas em educação para a formação do perfil crítico e atuante. Foram mencionadas também as conhecidas – aprendizagem baseada em problemas e a resolução de problemas (esta, para a educação básica), decorrentes da problematização, mas com viés mais de metodologias ativas –, como também as personalizadas para a área de saúde, como o Arco de Maguerez e a espiral construtivista.⁴ A investigação na ação, embora aborde problemas, refere-se à pesquisa científica e foi utilizada na experiência do curso de Pedagogia.

O estudo de casos foi explicitamente citado em dois artigos, embora se trate de casos clínicos, e não do conceito de estudos de caso de modo geral aplicado em áreas como Advocacia, Administração e afins. Embora não citados como metodologias, identificou-se também sua presença na composição dos portfólios em cinco artigos (Art. 62, Art. 98, Art. 69, Art. 47 e Art. 55) como estudos de casos clínicos vivenciados em situações de estágio e prática profissional.

Em específico para a área da educação em saúde, encontraram-se termos de metodologias ou técnicas específicas, tais como: a simulação realística (constituição de um cenário simulado para vivência de atendimento ao paciente) nos Arts. 47 e 67; o psicodrama (abordagem de conflitos do indivíduo e do grupo por meio de técnicas inspiradas no teatro) no Art. 61; as viagens educacionais (ações educacionais artísticas voltadas à articulação de racionalidades e emoções) nos Art. 61 e 66; e plenária ética simulada (situação-problema, que inclusive pode ser dramatizada e que contém explicitamente problemas éticos a serem identificados e debatidos em plenária), presente no Art. 61. Por outro lado, destaca-se que mesas-redondas, seminários, filmes, oficinas de trabalho, mapas conceituais e exposições dialogadas, encontrados em determinados artigos, conforme Quadro 4, se constituem mais em estratégias ativas do que metodologias em si.

Além de as DCN recomendarem processos ensino e aprendizagem inovadores, segundo Ferreira *et al.* (2019), a formação em saúde, especialmente a Medicina, passou por três gerações de reformas educacionais. Segundo os autores, a primeira ampliou o conceito de formação para a prática profissional para dentro dos hospitais; a terceira promoveu o repensar sobre o sentido da saúde, especialmente o conceito de saúde coletiva pelo SUS. A segunda, objeto desta reflexão, refere-se justamente aos modelos formativos dos futuros profissionais, embora os autores não citem época específica:

A segunda reforma introduziu inovações pedagógicas, como o *Problem-Based Learning (PBL)*, as metodologias ativas e o trabalho em pequenos grupos na formação de profissionais de saúde. As faculdades de Medicina, em especial, foram estimuladas a romper com estruturas hierarquizadas e modelos tradicionais de ensino para adotarem metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno (FERREIRA, 2019, p. 1).

⁴ Para maiores detalhes sobre o Arco de Maguerez e a Espiral Construtivista, consultar: LIMA, Valéria V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000200421&script=sci_abstract&tlng=pt.

Destaca-se que, de fato, para formar o perfil esperado, formar por competências e desenvolver processos de ensino e aprendizagem inovadores, essas metodologias condizem com o desejado.

Relações pedagógicas – conceitos e sentidos atribuídos aos portfólios

Descobriu-se que os portfólios vão além de simplesmente um recurso, ferramenta ou procedimento de avaliação. Conforme explicitado anteriormente, ele próprio é considerado metodologia ativa, como também estratégia de aprendizagem + avaliação ou simplesmente uma estratégia de aprendizagem. Buscou-se entender esses conceitos, explorando-se a composição dos portfólios, além do contexto de uso, forma de elaboração e periodicidade de entrega ou análise. Por meio de matriz de síntese constante do [Anexo 2](#), podem-se elaborar alguns achados; porém, antes, apresentam-se alguns fundamentos.

Segundo as experiências existentes a respeito da composição e entrega dos portfólios, identificou-se que, para Behrens (2008), os combinados do que fará parte dessa composição são realizados no início do processo, via contrato didático, que poderá ser revisto a qualquer momento. Villas Boas (2005) também sugere a construção do portfólio no processo. Isso remete a entender o portfólio com a finalidade de sustentar as progressões de aprendizagens ao longo do tempo, conforme exposto por Scallon (2015). No entanto, em Alves (2003) e Miranda (2017), identifica-se que, após todo o processo realizado, o estudante analisa, seleciona e escolhe o que vai compor o seu portfólio, dando a impressão de entrega somente ao final do período. Nesse caso, Scallon (2015) atribui a finalidade de certificação das aprendizagens realizadas pelo estudante, seja ela parcial ou final de um curso.

Por essas sinalizações, identifica-se que a composição do portfólio pode ser definida pelo professor a priori e negociada com os alunos, definida pelos alunos e selecionada por eles, como também pensada e definida pela escola em sua política de avaliação (SCALLON, 2015). Dessa forma, é preciso que o professor tenha claro o objetivo de uso do portfólio, o que, segundo Scallon (2015), pode variar, conforme se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5 – Ênfases, objetivos e finalidades dos portfólios

Ênfase no processo				
Objetivo	Composição	Denominação	Finalidade	Possíveis modos de correção
Aprendizagens realizadas em diferentes domínios	Diferentes atividades para diferentes assuntos	Portfólio demonstrativo	Apoio e balanço das aprendizagens em processo	Listas de verificação, formulários e escalas descritivas.
Progressão das aprendizagens	Mesmo material em várias versões	Portfólio formativo ou de progressão		As mesmas acima, com autoavaliação e parecer comparando o aluno com ele mesmo e com o previsto.
Ênfase no produto				
Melhores aprendizagens	Melhores trabalhos selecionados	Portfólio somativo	Apreciação da aprendizagem ao final e/ou como avaliação institucional	Formulários de autoavaliação e justificativas de escolhas. Formulários para avaliar a capacidade de autoavaliação do aluno.
Ênfase no processo e no produto				
Aprendizagem enquanto produto – demonstrar uma competência	Diferentes trabalhos demonstrando diferentes etapas de produção e suas tentativas de chegar ao resultado.	Portfólio formativo e somativo	Apreciação da aprendizagem como apoio e balanço no processo e ao final, especialmente para certificação	Formulários de autoavaliação e fichas reflexivas do processo. Listas de verificação e escalas descritivas.

Fonte: As autoras, com base em Scallon (2015, p. 361-365; 374-382).

Embora Scallon (2015) mencione essas possíveis diferenças de composição e finalidades do uso do portfólio, o autor mesmo reconhece que, muitas vezes, na prática, elas se misturam e ganham os mesmos contornos.

Nesta investigação, elaboraram-se conceitos relativos aos modelos estruturados e abertos. Os estruturados são aqueles que seguem uma lista de itens, etapas ou fases, a compor o portfólio, em sequência a ser seguida com circularidade no processo. Foram 12 artigos nesse sentido. Os exemplos serão explorados na sequência. Os modelos abertos, identificados em 13 artigos, são aqueles que indicam apenas que o portfólio deve conter relatos, apontando alguns elementos a considerar na escrita, geralmente narrativa. Por exemplo, o Art. 55 solicita registro das ações, das tarefas e da própria aprendizagem por meio de um discurso narrativo sobre as atividades educacionais vivenciadas nos estágios em Enfermagem. Destaca que se procura estimular a resolução criativa dos problemas vivenciados, tentando compreender os limites, as opções de enfrentamento e as dificuldades da própria ação e da questão em si, subsidiando a tomada de decisão. Proposto dessa forma, embora com composição aberta, apresenta critérios avaliativos a priori.

Portfólios como método de ensino, aprendizagem e avaliação

Um dos achados importantes refere-se ao portfólio como metodologia ativa (Art. 15, Art. 20, Art. 91, Art. 48, Art. 62, Art. 69, Art. 77 e Art. 104). No entanto, não há um padrão conceitual que destaque esse achado. O que se identificou foi o uso em cursos de graduação e em um de pós-graduação, em que os portfólios atendem a disciplinas como Políticas de Saúde, mas também Unidades de Prática Profissional, como estágios extramuros e módulos ou disciplinas em que a Atenção à Saúde possibilita a vivência no SUS. O que ganha força de o portfólio ser mencionado como metodologia ativa pode ser a sua composição de forma estruturada. Isso foi encontrado em sete (Art. 15, Art. 20, Art. 91, Art. 104, Art. 48, Art. 62 e Art. 69) dos oito estudos analisados. O portfólio enquanto metodologia, nesse sentido, apresenta um passo a passo, porém cíclico em algumas etapas, conferindo o movimento de aprendizado da disciplina ou prática profissional.

Analisando mais profundamente os modelos de portfólios estruturados, identificou-se que o mais difundido comporta a composição apresentada no Quadro 6. Esse modelo foi utilizado exclusivamente nas disciplinas de Políticas de Saúde e Promoção da Saúde (Art. 15, Art. 20, Art. 21, Art. 91 e Art. 96), com momentos exclusivos para as paradas de análise do portfólio, sendo de três a quatro durante o semestre. Conceituam o portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação, o que se infere que corresponda à estrutura e ao desenvolvimento da disciplina, sendo que o 2.º e o 3.º tópicos do portfólio acontecem em ciclos. Um dos autores que referencia essa concepção do portfólio, com a aprendizagem voltada à formação por competências e especificidades do SUS, é Cotta, professora e autora da Universidade Federal de Viçosa, presente nos Art. 15, Art. 65, Art. 69, Art. 91 e Art. 96.

Quadro 6 – Composição de portfólios mais difundida nos estudos realizados

1. Minha trajetória (registro das memórias – Quem sou eu? De onde eu vim? Para onde eu vou?); sendo em grupo, acrescentar: quem sou eu na visão do grupo: características, habilidades, afetos etc.)
2. Aprendendo com o grupo (atividades construídas coletivamente em momentos presenciais e à distância, sejam resumos, sínteses, mapas, quadros, situações-problemas, casos, relatos de práticas etc. decorrentes da disciplina em estudo).
3. Espaço de criatividade (posicionamento e elaboração crítica e criativa do aluno, sempre acompanhados de reflexão em aspectos da disciplina em estudo – o estudante é motivado a buscar, selecionar, analisar, fazer conexões, fazer descobertas e inovar, por meio de charges , músicas, quadrinhos, fotos, desenhos etc.)

Fonte: As autoras, adaptado com base nos Arts. 15, 20, 21, 91 e 98, conforme Anexo 1.

Destaca-se que quatro artigos se referem à elaborações em grupo (Art. 20, Art. 21, Art. 91 e Art. 68), sendo três em experiências com grupos interprofissionais (Art. 21, Art. 91 e Art. 96). Dessa forma, o ensinar, o aprender e o avaliar misturam-se nesse processo, ação materializada pelo portfólio. Identifica-se que há uma busca por paradigmas realmente holísticos, em que equipes multiprofissionais estudam em conjunto e elaboram em equipes, superando as visões unilaterais e fragmentadas do fenômeno em estudo e de concepção de prática profissional e, portanto, do próprio currículo.

Os Arts. 65 e 77, embora também considerem o portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação, apresentam modelos abertos para a composição. O Art. 65 refere-se à formação pedagógica de docentes para a área da saúde e considera todas as atividades realizadas, nos dez encontros formativos, para a composição do portfólio. O Art. 77, por sua vez, ao abordar o estágio para o curso de Odontologia, não deixa claro o movimento do portfólio durante o processo como método de ensino e aprendizagem e avaliação.

Portfólios como estratégias de aprendizagem e avaliação

Embora outros modelos de portfólios estruturados também indiquem ciclos de aprendizagem (Art. 5, Art. 104 e Art. 48), não os conceituam como método. Mencionam-nos como estratégias favorecedoras do processo de aprendizagem e avaliação. No entanto, ao analisar a composição dos portfólios, no Art. 5 identifica-se que ela se aproxima consideravelmente da metodologia da problematização para a pedagogia histórico-crítica (GASPARIM, 2002), uma tendência também progressista. Os Arts. 48 e 104, por sua vez, aproximam-se da abordagem por problemas, pois definem os problemas, levantam hipóteses, aprendem com o grupo e tomam decisões. Destaca-se que, em todos os casos analisados, os problemas são os vivenciados e trazidos da prática que os alunos experimentam nas Unidades de Saúde.

Quadro 7 – Composição de portfólio de acordo com a problematização e a PBL

Art. 5	Art. 48 e 104
Ciclo Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Vivência da prática • Síntese provisória • Busca qualificada • Nova síntese • Avaliação 	Ciclo de Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Situações da prática vivenciada • Aprendizagem em grupo • Avaliação

Fonte: As autoras, adaptado dos Arts. 5, 48 e 104, conforme Anexo 1.

Nesses casos, o portfólio poderia também ser conceituado como método de ensino, aprendizagem e avaliação, porque a sua composição reflete o movimento adotado na disciplina, que se dá em ciclos, com situações práticas diferenciadas, em que ensino, aprendizagem e avaliação acontecem simultaneamente.

Os demais artigos que denominam o portfólio como estratégia de aprendizagem + avaliação (Art. 66, Art. 47, Art. 61 e Art. 34), embora preconizem a composição do portfólio de forma aberta, destacando alguns critérios de composição, valorizam a produção de forma individual, durante o processo, como ato contínuo de entregas de atividades e reflexões que sustentam as discussões coletivas da disciplina. Esses achados indicam coerência ao conceito adotado: estratégia de aprendizagem + avaliação, utilizando outras metodologias ativas de forma simultânea. Há uma clara separação entre o que é metodologia e o que é entendido como aprender e avaliar. O fato de unificarem a aprendizagem com a avaliação significa, de fato, um avanço em relação ao conceito de avaliação, para além de somativa. Destaca-se que o caso da educação básica (Art. 89) também seguiu essa linha, embora com modelo estruturado de composição do portfólio.

Portfólios como estratégia de aprendizagem

Os artigos (Art. 98, Art. 87, Art. 67 e Art. 55) que conceituam portfólio apenas como estratégia de aprendizagem o fazem utilizando-o simultaneamente com alguma metodologia específica, porém todas as relativas às problematizações. A composição do portfólio é sempre aberta, no sentido de evidenciar as aprendizagens (síntese de conhecimentos em disciplinas teóricas ou formativas, relatos de casos e ou de experiências vivenciadas em situações práticas e de estágio), e, principalmente, de refletir sobre elas. Os portfólios são elaborados individualmente, mas a entrega é variável conforme o contexto

de aplicação. Esses artigos não se ocuparam em mencionar ou refletir sobre o aspecto avaliativo do uso do portfólio.

Portfólios como recurso avaliativo

Os artigos que retrataram o portfólio apenas pelo prisma da avaliação (Art. 81, Art. 62, Art. 71, Art. 68 e Art. 78), como convencionalmente são utilizados na literatura, não apresentaram um padrão a ser considerado. Três apresentaram modelos abertos, e outros dois, modelos estruturados, embora todos sejam registros individuais. Não se identificou uma clara definição da entrega das produções, ocorrendo em dois casos a cada encontro, como também no final do semestre. Nos modelos estruturados, pode-se identificar uma travessia entre modelos ainda tradicionais (Art. 62), em que a composição do portfólio é fragmentada em atividades diversas, cada qual com seu valor, bem como modelos mais inovadores, que integram todos os elementos do processo de aprendizagem, como o Art. 69, de forma mais uníssona.

Quadro 8 – Composição de portfólios evidenciando distintas concepções de aprendizagem

Art. 62	Art. 69
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação. 2. Planilha de atendimento: ações realizadas no estágio. 3. Desempenho: reflexão sobre o seu desempenho nas provas teóricas. 4. Estágio: reflexão crítica sobre o estágio desenvolvido na UBS. 5. Dificuldades: estratégias para superação das dificuldades. 6. Casos Clínicos: apresentação de um dos primeiros casos clínicos atendidos pelo estudante em cada especialidade, com a transcrição do atendimento médico, análise crítica da anamnese e do exame físico e raciocínio clínico para elaboração das hipóteses diagnósticas e do diagnóstico em si. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planilhas de atendimento: registros diários das áreas de Clínica Médica, Pediatria e Ginecologia e Obstetrícia, com os diagnósticos clínicos e as orientações de conduta de cada caso. 2. Estudo de caso: um caso de cada área, escolhido pelo próprio discente, para ser apresentado e discutido: para cada hipótese diagnóstica formulada, deve ser descrito o raciocínio clínico, com embasamento teórico obtido na literatura médica. 3. Autoavaliação da aprendizagem: o aluno refletir sobre seus atendimentos, dificuldades e facilidades, e apontar as deficiências que eventualmente existam no desenvolvimento do estágio, sob seu ponto de vista.

Fonte: As autoras, adaptado dos Arts. 62 e 69, conforme Anexo 1.

São duas formas semelhantes de conceber o portfólio como procedimento avaliativo, porém com concepções de aprendizagem distintas.

É importante mencionar que o uso dos portfólios, em relação à sua composição, nos artigos em que houve a possibilidade dessa identificação, no campo da educação em saúde, se refere às práticas de estágio e residência. Nessas práticas, os estudantes podem refletir sobre as ações realizadas, os problemas enfrentados, as decisões que tomaram, as reflexões, os aprendizados e as reconstruções realizadas com tutores, professores e colegas, relacionando teoria e prática e desenvolvendo a criticidade, autonomia e responsabilidade na formação profissional. O ensino, a aprendizagem e a avaliação ocorrem em contextos reais, com problemas autênticos vivenciados. Por outro lado, os demais usos, em maior frequência, referem-se à disciplina de Políticas de Saúde, que, embora aconteça entre muros acadêmicos, por si só demonstra ser crítica e requer novas visões e ideias, bem como novas práticas diante do SUS.

Portanto, são duas frentes de uso dos portfólios que remetem à solução de problemas. Uma delas como método de ensino, aprendizagem e avaliação, em que o portfólio é a própria metodologia; ou como estratégia de aprendizagem e avaliação, em que o portfólio se combina com outras metodologias ativas. Esses achados vão além da clássica visão do portfólio como procedimento de avaliação.

Relações pedagógicas – portfólios e conceitos avaliativos

Aprofundando-se a análise a respeito da avaliação como elemento norteador do uso de portfólios, identificaram-se conceitos como: avaliação formativa (relacionada também à avaliação mediadora); avaliação formativa + somativa (há casos em que são utilizadas juntas); avaliação por competências; avaliação integral (para além das competências cognitivas); e avaliação diagnóstica. A

avaliação formativa, aliada às avaliações por competência e somativa, foi a mais utilizada nas produções estudadas.

O Quadro 9 auxilia a entender que, conforme a ênfase dada na relação entre professor, alunos e conhecimento, a prática da avaliação pode se alterar. Pelo exposto, pode-se afirmar que os paradigmas inovadores tendem a praticar uma avaliação formativa e formadora, pois fica evidente a preocupação com a aprendizagem dos alunos enquanto ato contínuo e decorrente da produção autônoma dele no processo.

Quadro 9 – Conceitos de avaliação e ênfase na tríade da relação pedagógica

Ênfase	Professor	Alunos	Conhecimento	Avaliação
Ensinar	Ativo	Passivo	Ativo	Somativa – verificar e controlar a aprendizagem enquanto medidas e resultados.
Formar	Ativo	Ativo	Passivo	Formativa – negociação e decisão sobre o aprendizado e os balanços do alcance e das dificuldades no processo, com retomadas constantes, em função das necessidades dos alunos.
Aprender	Passivo	Ativo	Ativo	Formadora – avaliação como ato contínuo e autoavaliação regulada a serviço das aprendizagens e melhoria dos níveis, pela produção autônoma individual e em equipes pelos alunos sob mediação do professor.

Fonte: As autoras, com base em Pinto (2016, p. 25-34).

A avaliação formativa, presente nos Art. 15, Art. 20, Art. 34, Art. 62, Art. 65, Art. 68 e Art. 71, é entendida para além do conceito adotado na referência acima, ou seja, embora se use o termo formativa, a avaliação é aplicada como formadora e de modo coerente do ponto de vista teórico-prático. Identifica-se, com isso, que o termo “avaliação formadora”, conforme fundamentos em Pinto (2006, 2016), não é utilizado comumente no Brasil, em relação a este contexto de estudo.

Embora não utilizando explicitamente o termo avaliação formativa, os Art. 5, Art. 61, Art. 87, Art. 91, Art. 96 e Art. 98, nas citações destacadas, revelam esse conceito. A avaliação formativa, nas produções, além de englobar o acompanhamento durante o processo, a partilha do que foi construído, o *feedback* do professor, com indicações para continuidade e melhorias no processo até a entrega final, envolve a autoavaliação pelos alunos, bem como a metacognição, além da avaliação entre pares e a avaliação do professor.

Ao questionar as finalidades autoavaliativas, Scallon (2015), por exemplo, refere-se ao uso corrente de formulários com critérios avaliativos predefinidos acerca da tarefa, para que o aluno autoavaleie sua produção. Para ele, isso se trata de autocorreção, o que também pode ser realizado em pares ou mesmo em equipes. Para além da autocorreção, o aluno pode realizar a autorregulação, que, segundo Scallon (2015), consiste em refletir e registrar ou comunicar os procedimentos seguidos para realizar uma tarefa, um conjunto de tarefas ou a demonstração de desenvolvimento de uma competência. Nesse relato, o aluno indica os caminhos seguidos, as facilidades, as dificuldades, as estratégias adotadas para superação, em que demonstra pensar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Esses processos referem-se à metacognição como possibilidade de o aprendiz demonstrar a consciência que tem de si próprio em relação ao seu processo de aprender, reconhecer seus pontos fortes e dificuldades e de tomar decisões para melhorar o que for necessário. A metacognição, portanto, está relacionada à autorregulação e à autoavaliação (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014; SCALLON, 2015).

A avaliação formativa associada à somativa foi destacada no Art. 104, Art. 48, Art. 66, Art. 67 e no Art. 89, os quais mencionaram a possibilidade de, no processo formativo, serem gerados registros que ao final podem se transformar em notas, atendendo ao sistema avaliativo da instituição, a fim de superar os modelos tradicionais de avaliações apenas somativas.

O destaque fica por conta do conceito de avaliação por competências, tão necessário e importante para atender ao perfil formativo esperado. Os seguintes artigos – Art. 15, Art. 20, Art. 62, Art. 66, Art. 69, Art. 78 e Art. 98 – fizeram menção a essa possibilidade, uma vez que formulários

avaliativos acompanhavam os portfólios para identificar as competências a serem apresentadas, tais como análise crítica, proposição de soluções, liderança, trabalho em equipe, entre outros. Destaca-se o Art. 15, que apresenta um instrumento de avaliação e autoavaliação por competências. Desenvolvem, assim, a autocorreção e a autorregulação preconizadas por Scalón (2015).

Aliado à avaliação por competência, o Art. 69 utilizou-se da avaliação somativa com discussão pertinente sobre essa questão. O Art. 78, por sua vez, utiliza o termo avaliação integral, ao lado de avaliação por competências, para indicar que, além do domínio cognitivo, os domínios psicomotores e os socioafetivos são também avaliados. Por fim, a avaliação diagnóstica foi mencionada pela experiência do portfólio em matemática na educação básica (Art. 89), aliada aos conceitos de avaliação formativa e somativa, e, no Art. 15, com a avaliação por competências e formativa.

Relações pedagógicas – portfólios e procedimentos avaliativos

O Quadro 10 demonstra que o processo de avaliação, ainda que com conceitos diversos, envolve outros procedimentos junto ao uso do portfólio.

Quadro 10 – Procedimentos avaliativos utilizados junto ao portfólio

Procedimentos avaliativos	Presença nos artigos
Autoavaliação do aluno	Art. 15; Art. 104; Art. 48; Art. 62; Art. 61; Art. 78; Art. 89; Art. 96
Metacognição	Art. 15; Art. 20; Art. 104; Art. 48; Art. 67; Art. 89; Art. 96
Feedback professor	Art. 15; Art. 81; Art. 48; Art. 96; Art. 20; Art. 62
Avaliação entre pares	Art. 48; Art. 65; Art. 78
Autoavaliação equipe	Art. 15 e Art. 67

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

Adotando-se esses procedimentos avaliativos, o portfólio vai além das produções dos alunos, demonstrando, portanto, o processo autoavaliativo. Para Butler (2006), isso ressalta o fato de o portfólio conter “evidências” de aprendizagem como também “reflexões” sobre esse processo. Demonstra-se, com isso, coerência teórico-metodológica, aplicando-se o conceito de formativa e formadora conforme indicações de Pinto (2006, 2016), as quais garantem o cuidado com a aprendizagem, sua progressão e reflexão sobre esse processo.

A respeito das “reflexões” que devem se fazer presentes na constituição dos portfólios, sete produções (Art. 15, Art. 20, Art. 81, Art. 48, Art. 65, Art. 91 e Art. 98) utilizaram o termo “portfólio reflexivo”. No entanto, menções ao pensamento e processos reflexivos foram marcantes também nas diversas produções. Foram identificados dois sentidos principais para o termo reflexivo: como reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e como reflexão sobre o contexto em que se está construindo a prática profissional.

A reflexão sobre a própria aprendizagem, conforme já mencionado, trata-se de documentar, com registros, os progressos, os avanços e as potencialidades, como também as fragilidades e as dificuldades no processo de aprendizagem, quando mudanças construtivas devem apontar transformações ocorridas. Isso se demonstrou presente em 20 dos 25 artigos, ou seja, 80% das produções (Art. 15, Art. 20, Art. 21, Art. 5, Art. 81, Art. 104, Art. 48, Art. 55, Art. 61, Art. 62, Art. 65, Art. 67, Art. 69, Art. 71, Art. 77, Art. 87, Art. 89, Art. 91, Art. 96 e Art. 98). O Art. 78 vai além da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do aluno, destacando a elaboração pelo estudante de um plano que o auxilie a lidar com as suas dificuldades, em busca do crescimento pessoal, social e profissional.

A reflexão sobre o contexto da prática profissional é outra vertente importante, especialmente nas práticas de estágios e residências (Art. 21, Art. 81, Art. 48, Art. 61, Art. 62, Art. 67, Art. 69, Art. 71, Art. 77, Art. 87, Art. 91, Art. 96 e Art. 98). A reflexão constitui-se em um relevante processo crítico das experiências vivenciadas, em suas múltiplas dimensões. Propõe pensar a realidade criticamente e olhá-la com clareza, abrangência e profundidade, identificando problemas e tomando decisões sobre as formas de solucioná-los, a fim de buscar a articulação e integração teoria e prática. Também se constitui no momento de revisar conceitos, reafirmar ideias e posturas, ressignificar

aprendizados, estabelecer relações, buscar novos conhecimentos, entre outras necessidades sentidas na constituição de sua identidade profissional.

Ainda utilizando o atributo “reflexão”, os Art. 34, 65 e 66 o mencionam no sentido de “reflexão da prática docente”, em que o docente, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica. Envolve-se, assim, na construção, reconstrução e no compartilhamento de conceitos, reflexões, propostas e ações, dando sentido aos relatos, estudos e às teorizações, bem como a sentimentos e valores.

Esses atributos alinham-se às tendências internacionais, uma vez que Butler (2006) enfatiza que o uso do portfólio propicia e fomenta a discussão com professores e tutores e incentiva a reflexão. Nesse sentido, o termo “portfólio reflexivo” é utilizado indicando que, “enquanto na formação docente a reflexão é sobre as identidades e crenças individuais dos professores”, na Medicina o foco é na ação, bem como em “ensinar os estudantes a aprender continuamente para que possam acompanhar as mudanças e avanços na medicina” (BUTLER, 2006, p. 6), o que pode ser entendido como importante, para qualquer área, para além da Medicina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão sistemática integrativa, buscou-se responder à problemática: qual a relação estabelecida entre as metodologias ativas e o uso de portfólios como procedimento avaliativo? Além de traçar um panorama da produção científica no assunto, buscou-se refletir acerca da relação teoria e prática na perspectiva da complexidade em educação ao abordar as temáticas de forma interdependente. Dos 115 artigos levantados nas plataformas da Capes, *Scielo* e *Redalyc*, restaram 25 artigos selecionados por meio de critérios de inclusão e exclusão.

A revisão sistemática revelou que a produção científica na temática se desenvolve, em sua maioria (92%), na perspectiva qualitativa. A análise das práticas do uso de metodologias ativas com portfólios avaliativos ocorre, em sua maioria (72%), na educação em saúde, em cursos de graduação. Outros 20% referem-se a cursos de pós-graduação e educação permanente, também para profissionais da saúde em formação docente. Apenas dois casos referiram-se a outros contextos: um para o curso de Pedagogia e outro na educação básica em Matemática. A maioria das produções aconteceram a partir de 2019, sendo, portanto, problemáticas de estudo e práticas atuais.

Podem-se identificar três relações que se estabelecem entre o uso de metodologias ativas e portfólios avaliativos: relações legais, relações educacionais e relações pedagógicas.

As relações legais e educacionais apontam os marcos legais e educacionais que norteiam a prática e fundamentam os processos de formação, considerando os perfis formativos e os contornos da formação profissional desejada, principalmente para o campo da educação em saúde. No entanto, essas relações podem inspirar outras áreas e campos formativos de igual forma. O estudo revelou que a escolha de metodologias ativas e de portfólios avaliativos se coaduna a um modelo de currículo integrado e interdisciplinar, bem como a estudos e atuação em equipes multiprofissionais ou interprofissionais. Ficou explícito, nas análises realizadas, que as práticas se fundamentam em uma visão holística de educação, baseada no paradigma da complexidade, como também em uma formação crítica, baseada nas tendências progressistas em educação, especialmente a educação transformadora. É possível visualizar, dessa forma, a ruptura necessária aos modelos clássicos e convencionais de conceber os currículos e as práticas formativas. O avanço considerável identificado em termos de perfil formativo crítico, criativo, reflexivo e atuante, proposto nas DCN para a formação em saúde e refletido nas práticas analisadas, cabe também para outras formações profissionais e níveis educacionais, especialmente o ensino superior.

Além disso, as análises evidenciam que a formação integral é proposta e considera o estudante para além dos aspectos cognitivos, abrangendo também os aspectos afetivos, socioemocionais e psicomotores, considerando de modo interdependente as dimensões humana, profissional e social. A formação por competências, outro forte indicativo do uso de metodologias ativas e de portfólios reflexivos, está explícita ao conceito de formação integral adotado nos estudos analisados. Essas práticas podem inspirar outros cursos em que as equipes interprofissionais podem atuar em conjunto na resolução de problemas práticos, seja em cursos de licenciatura, seja nos de engenharias e afins, por exemplo.

Nas relações pedagógicas, uma tendência inovadora descoberta nesse estudo consiste em considerar o próprio portfólio como metodologia ativa. A expressão método de ensino, aprendizagem e avaliação é utilizada ao demonstrar que a prática do portfólio, sua composição, forma de elaboração, periodicidade de encontros e contexto de aplicação revelam o imbricamento do ensinar, aprender e avaliar, em movimento contínuo no desenvolvimento da disciplina curricular. Para além da avaliação, o portfólio também é concebido como estratégia de aprendizagem e de avaliação, sendo utilizado simultaneamente com outras metodologias ativas, especialmente as que envolvem problematizações da realidade da prática profissional. Esses achados vão além da clássica visão do portfólio como procedimento de avaliação. São duas frentes de uso dos portfólios que remetem à solução de problemas. Uma delas como método de ensino, aprendizagem e avaliação, em que o portfólio é a própria metodologia; ou como estratégia de aprendizagem e avaliação, em que o portfólio se combina com outras metodologias ativas.

Nesse sentido, o estudo impulsionou a elaboração de dois conceitos para entender a composição dos portfólios: os estruturados e os abertos. Os estruturados foram concebidos como aqueles que seguem uma lista de itens, etapas ou fases, a compor o portfólio, em sequência a ser seguida com circularidade no processo, e são particularmente os que utilizam o portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação. Os abertos, por sua vez, são aqueles que indicam apenas que o portfólio deve conter relatos, apontando alguns elementos a considerar na escrita, geralmente narrativa, acerca das atividades realizadas em sala de aula com pares ou casos enfrentados na vivência profissional, individual ou em equipes. Embora com variância nos modelos e usos, os portfólios de composição aberta apresentam critérios avaliativos a priori, o que é importante ao processo avaliativo.

Conforme esperado, o estudo revelou que as práticas avaliativas com portfólios se fundamentam nas concepções de avaliações formativas e formadoras, mas avançam na exemplificação da avaliação por competências, necessária ao desenvolvimento do perfil profissional almejado. Em relação à avaliação somativa, problematizam sua prática, indicando possíveis caminhos para sua realização, considerando de fato as aprendizagens para além das notas ou menções. Entrelaçam essas tendências de modo claro e inspirador para os que ainda encontram dificuldades teórico-práticas.

Em relações mais específicas, o portfólio carrega em si, revelador neste estudo, atributo como reflexivo. Reflexivo no sentido de oportunizar o desenvolvimento e requerer a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do aluno e de si mesmo na trajetória, como também reflexão acerca do contexto de futura atuação profissional. No caso da formação docente, também em saúde, a reflexão gira em torno das narrativas profissionais, com vistas ao reconhecimento de si mesmo como profissional e das construções e reconstruções que faz nesse processo, sejam teórico-práticas, como também sentimentos e valores. Esse indicativo demonstra a aplicação de processos autoavaliativos e autorreguladores, portanto, metacognitivos na formação da identidade profissional, futura ou em exercício, práticas essas recomendadas em inovações educacionais.

Destaca-se que a produção científica encontrada sobre a educação básica revela os mesmos aspectos aqui considerados em termos de relações educacionais e pedagógicas. Difere apenas nas relações legais, que se restringiram a indicar o processo avaliativo preconizado pela LDB.

À guisa de uma síntese conclusiva, confirma-se, nesta pesquisa, a tendência internacional, que demonstra maior uso de portfólios na área da educação em saúde, especificamente nos cursos de graduação em Medicina e Enfermagem, como também na formação docente em pós-graduações ou educação permanente. Dessa forma, pode-se afirmar que há uma lacuna em produções científicas, revisadas por pares, em que metodologias ativas e portfólios avaliativos são utilizados conjuntamente como práticas pedagógicas inovadoras, seja no ensino superior, para além da educação em saúde, ou na educação básica e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir P. *Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem*. In: 26.^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas. p. 1-14. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/8_portfolios_como_instrumentos_de_avaliacao_dos_processos_de_eninagem.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni U. Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, ano 2014, v. 31. ed. 95. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/74/metacognicao-como-processo-da-aprendizagem>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O portfólio como procedimento avaliativo. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade*. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 75-103.

BLANCO, Ascensión. (Coord.); HERRERAS, Bausela. Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid, Narcea. *Bordón, Revista de Pedagogía*, v. 61, n. 4, p. 155-156, 2009. 192 p. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28821>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Editora: Porto Editora, 1994. [Coleção Ciências da Educação].

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C. de A.; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5. n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BUTLER, Philippa. *A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios*. eCDF ePortfolio Project Massey University College of Education Palmerston North, New Zealand, 2006. Disponível em: (PDF) A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios (researchgate.net). Acesso em: 10 jan. 2021.

COLL, Cesar. *Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexão em torno do conceito de aprendizagem significativa*. 2005. Disponível em: <http://www.php.gov.br/ensino/smed/cape/artigos/textos/cesar.http>. Acesso em: 11 jan. 2021.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. In: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. ED.96/WS/9, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 fev. 2021.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, Marcelo José M. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina: oportunidades para ressignificar a formação. *Interface*, Botucatu, v. 23, supl. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.170920>. Acesso em: 2 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GASPARIM, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- HADJI, Charles. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, Valéria V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369-78, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200012>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- LIMA, Valéria V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- LIMA, Valéria V. et al. *Processo de construção de perfil de competência de profissionais*. São Paulo: Hospital Sírio-Libanês, 2014. (Série Nota Técnica n.º 1). Disponível em: <https://iep.hospitalsiriolibanes.org.br/Documents/LatoSensu/nota-tecnica-competencia-profissionais.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MIRANDA, Fernanda Maria; ZEN-MASCARENHAS, Silvia Helena. Caracterização de portfólios digitais: revisão integrativa da literatura. *J. Health Inform*, v. 10, n. 3, p. 88-94, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/547/338>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- MIRANDA, Joseval dos R. O webfólio como procedimento avaliativo no processo de aprendizagens: sentidos, significados e desafios. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.63731>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília-DF: Cortez/Unesco, 2001.

- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999b.
- PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Portugal: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 03-40. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.
- PINTO, Jorge. Evolução das concepções teóricas da avaliação. In: PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006. p. 1 - 47. Disponível em: [http://www.aprofs.net/aldora/Modelos%20de%20avalia%E7%E3o%20das%20aprendizagens%20\(e-book\).pdf](http://www.aprofs.net/aldora/Modelos%20de%20avalia%E7%E3o%20das%20aprendizagens%20(e-book).pdf). Acesso em: 6 jan. 2021.
- SALDAÑA, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.
- SCALLON, Gérard. Portfólio: uma ferramenta para estimular a autoavaliação. In: SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: PUCPRes, 2015. p. 357-382.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem – práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100013>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2013.

Agradecimentos:

CIDES PUCPR – Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior, pela formação e treinamento no uso do *Software Atlas.ti*.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Autora da pesquisa, administração do projeto, conceituação, curadoria de dados, metodologia, recursos e *software*, análise formal, escrita – primeira versão, revisão e edição.

Autoras 2 e 3 – Orientadoras da pesquisa, supervisão, conceituação, análise formal, escrita – revisão e edição, validação e visualização.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Submetido: 26/05/2021

Aprovado: 21/03/2022

ANEXO 1 – ARTIGOS INCLUSOS NO ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA

Nº ORDEM	IDEN-TIFICAÇÃO	AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	FONTE DE PUBLICAÇÃO
01	Art. 15	COTTA; COSTA	2016	Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórica-conceitual	Apresentar e analisar o instrumento de avaliação e autoavaliação das competências a serem trabalhadas no portfólio reflexivo (IAVCP)	Qualitativa Relato de Experiência	Interface: Comunicação, Saúde Educação.
02	Art. 20	COTTA; COSTA E MENDONÇA	2013	Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem voltada para competências	Analisar a experiência de construção coletiva de portfólios como método de ensino-aprendizagem na disciplina de Políticas de Saúde, identificando as competências desenvolvidas pelos estudantes.	Qualitativa Análise de conteúdo temática dos portfólios Panorama Sobe e Desce	Ciência & Saúde Coletiva
03	Art. 21	COTTA; SILVA; LOPES; GOMES; COTTA; LUGARINHO E MITRE	2012	A construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem	É relatada experiência utilizando a construção de portfólios coletivos na aprendizagem, como mudança de atitudes, e na avaliação de alunos de graduação, em contexto de estrutura curricular tradicional e por disciplinas.	Quali-quantitativa Análise de conteúdo Portfólios, questionário e Grupo Focal Cálculo de Frequência de Variáveis	Ciência & Saúde Coletiva
04	Art. 34	FERNANDES; MEDEIROS	2016	Narrativas (auto)biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior/(self)	Analisar as redimensões da minha prática pedagógica no estágio supervisionado, nos primeiros anos da docência no Ensino Superior.	Qualitativa Método autobiográfico Análise da prática via diários.	HOLOS
05	Art. 5	NALOM; GHEZZI; HIGA; PERES; MARIN	2019	Ensino em saúde: aprender com a prática profissional	Caracterizar a aprendizagem de estudantes de Medicina e Enfermagem a partir da inserção na prática profissional em séries iniciais dos cursos.	Qualitativa Análise de conteúdo temática dos portfólios	Ciência & Saúde Coletiva
06	Art. 81	FORTE; COSTA; PESSOA; GOMES; FREITAS; COIMBRA; AQUINO	2015	Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de Odontologia	Compreender a percepção de estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal da Paraíba sobre a utilização do portfólio como um dos métodos de avaliação.	Qualitativa Análise de conteúdo Grupo Focal	Trabalho, Educação e Saúde,
07	Art. 47	MESCHIAL; SALES; RODRIGUES; LIMA;	2020	Intervenção educativa sobre manejo agudo de queimaduras baseada em métodos pedagógicos inovadores: percepções dos enfermeiros	Analisar a percepção de enfermeiros a respeito de uma intervenção educativa com métodos pedagógicos inovadores sobre atendimento inicial ao queimado.	Qualitativa Intervenção educativa Técnica de análise de conteúdo Questionário,	Texto e Contexto Enfermagem

Nº ORDEM	IDEN-TIFICAÇÃO	AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	FONTE DE PUBLICAÇÃO
		GARANHANI; OLIVEIRA				grupos focais, diários de campo e portfólios	
08	Art. 104	SORDI; SILVA	2010	O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem.	Este estudo retrata as contribuições da matriz de monitoramento relativa ao uso do portfólio por meio da reflexão sobre a forma de mediação pedagógica executada no processo de avaliação da produção dos alunos	Qualitativa Análise de conteúdo em portfólios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
09	Art. 48	SILVA; SÁ-CHAVES	2008	Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros	Analisar as percepções dos professores quanto ao uso do portfólio reflexivo nos cursos de Enfermagem e de Medicina.	Qualitativa Análise de conteúdo Entrevista professores	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
10	Art. 55	PALHETA; CECAGNO; MARQUES; BIANA; BRAGA; CECAGNO; MOURA; PORTO	2020	Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional	Conhecer a influência da proposta pedagógica da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado no exercício profissional dos egressos	Qualitativa Análise temática Questionário egressos	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
11	Art. 61	MATTOS; CAMPOS; QUEIROZ; SANTOS; CUNHA; GOMES	2020	Tecendo redes de educação construtivista em Deontologia Farmacêutica: formação e dispositivos ativos na arte de ensinar	Relatar a vivência do uso de MA e do webfólio como ferramentas de formação construtivista em saúde, visando contribuir como dispositivo educativo para o ensino da Deontologia Farmacêutica	Qualitativa Relato de experiência	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
12	Art. 62	ANTÔNIO; SANTOS; PASSERI	2020	Portfólio <i>on-line</i> : estratégia para melhorar o sistema de avaliação da disciplina de Atenção Integral à Saúde do curso de Medicina	Este estudo relata a estratégia para aprimorar o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em uma disciplina oferecida aos estudantes do quarto ano de graduação em Medicina, por meio do portfólio <i>on-line</i> .	Quali-quantitativa Relato de experiência Cálculo de média de desempenho e desvio-padrão	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
13	Art. 65	TAVARES; LIMEIRA; RUIZ-MORENO	2019	O portfólio e a construção de saberes docentes na pós-graduação em saúde	Analisar o papel do portfólio reflexivo na construção de saberes docentes no contexto da disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde.	Qualitativa Análise de conteúdos temática Portfólios	Pro-Posições
14	Art. 66	LARA; LIMA; MENDES;	2019	O professor nas metodologias ativas e as nuances entre	Abordar a formação e prática docente de profissionais da saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), pautadas nas	Qualitativa Análise de conteúdos	Interface - Comunicação,

Nº ORDEM	IDEN-TIFICAÇÃO	AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	FONTE DE PUBLICAÇÃO
		RIBEIRO; PADILHA		ensinar e aprender: desafios e possibilidades	teorias sociointeracionistas e metodologias ativas de ensino-aprendizagem.	Material impresso e mídia eletrônica do curso Portfólios do TCC	Saúde, Educação
15	Art. 67	AZEVEDO; GOMES	2019	O uso da narrativa na educação permanente em Saúde: sentidos, êxitos e limites educacionais	Discutir sentidos, êxitos e limites educacionais de narrativas produzidas em curso de capacitação de tutores e facilitadores em Educação Permanente em Saúde.	Qualitativa Análise de narrativas Trabalho de Conscientização do Percurso – narrativas reflexivas	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
16	Art. 68	FORTE; PONTES; MORAIS; BARBOSA; NÉTTO	2019	Olhar discente e a formação em Odontologia: interseções possíveis com a Estratégia Saúde da Família	Compreender a percepção dos estudantes de Odontologia de uma instituição pública brasileira sobre a inserção desses na concretude do Sistema Único de Saúde (SUS), em particular nos territórios da Estratégia Saúde da Família (ESF), e as possíveis contribuições desse processo nas suas formações acadêmicas	Qualitativa Análise de conteúdo Grupos focais e portfólios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
17	Art. 69	NERY; BARACAT; BICUDO	2019	A heterogeneidade na correção dos portfólios no curso de Medicina: percepção discente	Compreender a percepção dos discentes sobre a correção do portfólio pelo grupo docente.	Qualitativa Análise de conteúdos Entrevistas e portfólios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
18	Art. 71	FONSÊCA; SOUZA	2019	A narrativa de um percurso formativo: (re)significando a formação médica.	Objetiva-se relatar a experiência de um acadêmico de Medicina, vinculado a uma Instituição Federal contemplada com vagas de graduação pelo Programa Mais Médicos, que foi estimulado a refletir sobre sua trajetória no curso, por meio da escrita de uma narrativa.	Qualitativa Análise de conteúdo Narrativas reflexivas	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
19	Art. 77	EMMI; SILVA; BARROSO	2018	Experiência do ensino integrado ao serviço para formação em Saúde: percepção de alunos e egressos de Odontologia.	Avaliar a importância do estágio extramuros na formação profissional em Odontologia, por meio da percepção de alunos e egressos que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS).	Qualitativa Análise de conteúdo temático Entrevistas e portfólios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Nº ORDEM	IDEN-TIFICAÇÃO	AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	FONTE DE PUBLICAÇÃO
20	Art. 78	MIGUEL; ALBIERO; ALVES; BICUDO	2018	Trajetória e implementação de disciplina interprofissional para cursos da área de Saúde.	Descrever a experiência da Universidade Estadual de Maringá na implantação de mudanças curriculares dos cursos das áreas da Saúde, com a criação de disciplinas que atuam na Atenção Primária em Saúde, estimulando o ensino interprofissional e as práticas colaborativas.	Qualitativa Relato de experiência	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
21	Art. 87	TOASSI; LEWGOY	2016	Práticas Integradas em Saúde I: uma experiência inovadora de integração Intercurricular e interdisciplinar.	Analisar uma experiência curricular inovadora chamada 'Práticas Integradas em Saúde I', proposta pela Coordenadoria de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo foco do estudo são os processos de ensino-aprendizagem em um contexto interdisciplinar e multiprofissional.	Qualitativa Análise de conteúdo Plano de ensino da disciplina, diários de campo, portfólios e relatórios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
22	Art. 89	BONA; BASSO	2013	Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem	Apresentar um modelo, com categorias e indicadores, de Portfólio de Matemática como um instrumento de avaliação e estratégia de aprendizado, valorizando o histórico do estudante, possibilitando um espaço de comunicação, autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado.	Qualitativa Pesquisa-ação Relato de experiência da elaboração e uso de portfólio	Boleta: Boletim de Educação Matemática
23	Art. 91	COSTA; COTTA	2014	O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação.	Identificar as representações sociais dos estudantes no processo de construção do portfólio.	Qualitativa Análise de conteúdo Observação participante, entrevista e grupo focal	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
24	Art. 96	COTTA; COSTA; MENDONÇA	2015	Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas	Avaliar o portfólio como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação centrada em competências cognitivas e metacognitivas, almejando um aprendizado em que os estudantes	Qualitativa Análise de conteúdo Grupo focal e portfólios	Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Nº ORDEM	IDEN-TIFICAÇÃO	AUTORES	ANO	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	FONTE DE PUBLICAÇÃO
					atuem de maneira autônoma, responsável, crítica e criativa.		
25	Art. 98	OLIVEIRA; CARVALHO; GARCIA; OLIVEIRA	2013	A experiência dos diários reflexivos no processo formativo de uma residência multiprofissional em saúde da família.	Analisar a experiência de uso de portfólios reflexivos em residência multiprofissional em saúde da família	Qualitativa Análise de conteúdo Diários de campo	Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).

ANEXO 2 – MATRIZ DE ANÁLISE DOS MODELOS E COMPOSIÇÕES DOS PORTFÓLIOS

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODO-LOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIO-DICIDADE
Art. 15	Estruturado	1.Minha trajetória	Método de ensino, aprendizagem e avaliação	Portfólio	Graduação e Pós-graduação	Área Saúde	Disciplina Políticas de Saúde e Promoção da Saúde	Graduação (em grupo) e Pós-graduação (individual)	Mensal, com 4 avaliações no semestre
Art.20		2. Aprendendo com o grupo		Portfólio	Graduação	Enfermagem e Nutrição	Disciplina Políticas de Saúde	Em equipe Interprofissional	Mensal, com 4 avaliações no semestre
Art.21		3. Espaço de Criatividades		Problematização	Graduação	Área Saúde	Disciplina de Políticas de Saúde	Em equipe Profissional	Semestre, em 3 momentos
Art.91				Portfólio	Graduação	Área Saúde	Disciplina de Políticas de Saúde	Em equipe Profissional	Semestre, em 3 momentos
Art. 96				Problematização	Graduação	Enfermagem e Nutrição	Disciplinas de Políticas de Saúde	Em grupo Interprofissional	Mensal, com 4 avaliações no semestre
Art. 05	Estruturado	<i>Ciclo Pedagógico</i>	Estratégia de Aprendizagem + Avaliação	Aprendizagem Baseada em Problemas	Graduação	Medicina e Enfermagem	Disciplina Atenção Básica à Saúde – UPP - Unidade de Prática Profissional	Em Equipe Interprofissional	Vivência de 5 ciclos completos
		· Vivência da prática							
		· Síntese provisória							

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIODICIDADE
		<ul style="list-style-type: none"> · Busca qualificada · Nova síntese · Avaliação 							
Art. 81	Aberto	Registro das vivências do estágio (atividades desenvolvidas, problemas vivenciados, meios de resolução, análise de limites e possibilidades, enfrentamentos e tomadas de decisão)	Avaliação	Problematização	Graduação	Odontologia	Disciplina de Estágio Supervisionado - Unidade de Saúde da Família	Individual	Registros diários e entrega ao final do processo
Art. 104	Estruturado	<i>Estações de Aprendizagem</i> Memorial de Entrada Sínteses de aprendizagem Exposição da obra Avaliação	Estratégia de Aprendizagem + Avaliação	Portfólio-estações de aprendizagem	Graduação	Enfermagem	Prática de Ensino em Enfermagem	Individual	Não identificado
Art. 48	Estruturado	<i>Ciclo de Aprendizagem</i> Situações da prática Aprendizagem em grupo Avaliação	Estratégia de Aprendizagem + Avaliação; Dispositivo de formação docente	Portfólio	Graduação	Medicina e Enfermagem	Unidade Prática de Profissional	Individual	Vivência de vários ciclos no processo
Art. 62	Estruturado	Identificação Planilha de atendimento Desempenho provas teóricas Reflexões do estágio	Avaliação	Portfólio	Graduação	Medicina	Disciplina de Atenção Integral à Saúde, com atendimento nas UBS	Individual <i>on-line</i>	Não identificado

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIODICIDADE
		Plano para dificuldades							
		Casos Clínicos							
Art. 65	Aberto	Apresentação pessoal, seguida de coleção e reflexão sobre os trabalhos produzidos na disciplina e registro conclusivo final da formação docente.	Método de ensino, aprendizagem e avaliação; dispositivo de formação docente	Mapa conceitual, mesa-redonda, trabalho em pequenos grupos, exposição dialogada e portfólio	Pós-Graduação	Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Educação Física, Biomedicina, Psicologia, Enfermagem e Fonoaudiologia	Disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde	Individual	Em cada um dos 10 encontros formativos
Art. 66	Aberto	Processo de produção crítica de materiais (relatos, estudos, teorizações, associações, sentimentos e valores construídos no exercício da docência) relacionados à prática docente e às reflexões elaboradas sobre a trajetória das aprendizagens.	Estratégia de Aprendizagem + Avaliação; Dispositivo na formação docente	Portfólio; Viagens Educacionais; Espiral Construtivista; Aprendizagem baseada em equipe; Oficinas de Trabalho	Pós-Graduação	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do SUS – PROADI	Formação pedagógica em saúde no contexto do SUS	Individual	De forma presencial e a distância a partir dos encontros formativos
Art. 98	Aberto	Registro por estudos de caso vivenciados nos estágios.	Estratégia de aprendizagem	Problematização	Graduação	Odontologia	Disciplina de Atenção Básica em Saúde, com atendimento em Estratégia de Saúde da Família	Individual	Não identificado
Art. 69	Estruturado	Planilha de atendimento		Portfólio	Graduação	Medicina e Enfermagem	Módulo Atenção Integral à Saúde,	Individual <i>on-line</i>	Final do semestre com

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODO_ LOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIO_ DICIDADE
		Estudos de caso Autoavaliação	Método de ensino, aprendizagem e avaliação				com atendimento nas UBS		<i>feedback</i> para o início do semestre seguinte
Art. 77	Aberto	Registro das vivências dentro do SUS (atividades realizadas: percepções, discursos críticos, reflexivos e expressão subjetiva; interpretação com embasamento científico sobre os princípios e diretrizes do SUS).	Método de ensino, aprendizagem e avaliação	Portfólio	Graduação	Odontologia	Estágio Extramuros – rotinas do SUS	Individual	Não identificado
Art. 87	Aberto	Relato das experiências (descrições das atividades realizadas, impressões subjetivas sobre as vivências, além de reflexões relacionando conteúdos teóricos com as práticas tutoradas	Estratégia de Aprendizagem	Problematização	Graduação	Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia.	Práticas Integradas de Saúde na Unidade Básicas de Saúde da Família	Individual	Entrega parcial e entrega final

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIODICIDADE
Art. 89	Estruturado	Estrutura Mínima: Sumário, Introdução, Itens e Materiais escolhidos com as Reflexões, Autoavaliação	Estratégia de Aprendizagem + Avaliação	Resolução de problemas	Educação Básica	Matemática	3º ano e 7º ano	Individual	Ao final do bimestre
Art. 47	Aberto	Compartilhamento de referência de estudo básica e complementares, discussão coletiva de casos clínicos e registros individuais sobre a própria aprendizagem e trajetória do curso	Estratégia de aprendizagem + avaliação	Portfólio digital; <i>Case based Learning</i> , Simulação realística; Mapa Conceitual	Extensão Universitária	Enfermagem	Curso de extensão, a intervenção educativa denominada Curso Teórico-Prático de AIQ	Mescla de coletivo e individual	Ato contínuo durante o curso
Art. 61	Aberto	Aluno reflete e explica como é construída sua aprendizagem, vencendo as barreiras da sala de aula, por meio de narrativas e imagens. Adição de <i>links</i> com documentos de estudos.	Estratégia de aprendizagem + avaliação	Problematização ; Mapa Conceitual; Psicodrama; Viagens Educacionais	Graduação	Farmácia	Disciplina de Deontologia Farmacêutica	Individual	Ato contínuo durante cada etapa vivenciada

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIODICIDADE
Art. 67	Aberto	Sínteses das aprendizagens e realizações alcançadas, apresentadas de forma lógica/encadeada, fundamentadas em literatura pertinente, ou evidências empíricas, dando visibilidade aos ganhos/mudanças na prática profissional	Dispositivo de formação docente - narrativas reflexivas	Problematização ; Aprendizagem baseada em equipe; Simulação realística; Filmes	Pós-Graduação	Enfermagem	Capacitação de Tutores e Facilitadores de Educação Permanente	Individual	Narrativas incorporadas nos TCP - Trabalho de Conscientização do Percurso
Art. 55	Aberto	Problematização frente a diversas situações encontradas no campo prático, a partir da discussão de casos e por meio do posicionamento do aluno frente a essas vivências	Estratégia de Aprendizagem	Aprendizagem Baseada em Problemas	Graduação	Enfermeiros	Visão de egressos	Individuais	Semanais
Art. 34	Aberto	Os relatos das discussões em sala de aula sobre as concepções de estágio; o projeto de ensino que desenvolviam em relação aos temas a serem trabalhados na regência de classe; os planos de aula, que extraíam do projeto de	Estratégia de aprendizagem + avaliação	Investigação na ação	Graduação	Pedagogia	Estágio na Educação Infantil	Individuais	Ato contínuo durante o período - entrega ao final do semestre

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIODICIDADE
		ensino; os relatos reflexivos do período de regência de aulas ministradas por eles na condição de estagiários							
Art. 71	Aberto	Narrar seu itinerário formativo no curso (1º e 2º ano) refletindo sobre os desafios e conquistas do seu caminhar em direção ao “ser médico”	Avaliação	Problematização, mesas redondas, seminários	Graduação	Medicina	Curso como um todo - trajetória de ser médico	Individual	A narrativa foi escrita em um único momento pelo estudante
Art. 68	Aberto	Registros do aprendizado da trajetória de estágio, em um dado tempo, na qual professor e estudante transformam suas formas de ver, pensar e agir	Avaliação	Estudos de Caso Clínicos	Graduação	Odontologia	Unidade de Saúde da Família	Individual	Semestral

ARTIGO	MODELO	COMPOSIÇÃO	CONCEITO	METODO_ LOGIA	NÍVEL DE ENSINO	CURSO	CONTEXTO	ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO	PERIO_ DICIDADE
Art. 78	Estruturado	Descrição do território a ser atendido. Identificação e apropriação de palavras, termos, siglas e expressões utilizadas no território. Definição das principais questões (dúvidas) que necessitem de estudos individuais-território, área/microárea e pontos de atenção em saúde. Hipóteses para atuação e reflexões do cenário.	Avaliação	Problematização - Arco de Magueres	Graduação	Educação Física, Enfermagem, Odontologia, Medicina, Psicologia, Farmácia e Biomedicina	Atenção Básica à Saúde	Atuação coletiva interprofissional, mas registro individual	A cada encontro, com entrega semestral

Fonte: As autoras, *Atlas.ti* (2021).