

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ICICT
Instituto de Comunicação e Informação
Científica e Tecnológica em Saúde

MARIA ANGÉLICA COSTA

**O PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO
EaD NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES
DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE**

Rio de Janeiro
2013

MARIA ANGÉLICA COSTA

O PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM UM CURSO
EaD NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO
SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Informação, Comunicação e
Saúde (Icict), para obtenção do grau de Doutor
em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bahlis dos Santos.

Coorientadora: Prof^a.Dr^a. Maria das Mercês
Navarro Vasconcellos.

Coorientador: Prof. Dr. Renato Matos Lopes.

Rio de Janeiro
2013

MARIA ANGÉLICA COSTA

O PORTFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO EM UM CURSO EaD NA FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Aprovado em 18 de novembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nilton Bahlis dos Santos

Prof^ª. Dr^ª. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Prof. Dr. Marcus Vinícius Campos

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Cavalcanti de Aguiar

Prof. Dr. Nilson Alves de Moraes

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Geny e Manuel, e ao meu irmão, Álvaro (todos os três interagindo em outras dimensões, junto ao Criador). À minha irmã, Márcia, e aos meus sobrinhos, Sidney Júnior e Julio César (interagindo nesta dimensão).

Aos meus primos na Bahia, especialmente Adail (interagindo entre o complexo e o simples).

Ao meu companheiro, Sergio (minhas maiores interações).

Ao meu filho do coração, Danilo Vieira Alves, e aos seus dois tesouros, Allyah e Daniel, porque eles são o meu futuro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Nilton Bahlis dos Santos, por apostar em mim e reverter o jogo.

Aos funcionários da EAD/ENSP/Fiocruz, especialmente à Lúcia Maria Dupret, por ter me avisado sobre o processo de seleção de doutorado no ICICT no dia 12 de junho de 2009, e pelo incentivo para que eu o realizasse.

Aos meus queridos amigos André Pereira Leite, Aparecida Santos, Clarice Umbelino de Freitas, Mirta Alcira da Silva Ferro, Rosália Grimaldi, do Centro de Vigilância Epidemiológica “Prof. Alexandre Vranjac”, da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo pelo carinho e pela força.

Ao meu querido mestre, professor Nilson Alves de Moraes.

À Mercês, por sua garra e força ao vislumbrar e buscar a concretização do planejamento participativo em um projeto político-pedagógico de uma escola.

Ao professor Renato, por sua objetividade e clareza. Ao José Alberto de Francisco, por sua clareza e objetividade (agora em outra dimensão).

À Luciana Alves Pereira, por ter permitido minha aproximação com o curso de especialização Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde.

Aos funcionários do Cesteh/ENSP, especialmente Rita Mattos e Marco Menezes, por compartilharem o complexo e o simples em ato.

De novo e sempre, ao meu amado filho do coração, Danilo Vieira Alves, por seu amor e carinho, e aos seus filhos, Allyah e Daniel, meus netos do coração, por sua promessa de futuro.

Nós, humanos, parecemos desejar que nossa lógica seja absoluta. Parecemos agir baseados na suposição de que assim é e entramos em pânico quando é apresentada a menor insinuação de que não é assim ou de que poderá não ser assim. (BATESON, 1988, p. 135).

RESUMO

O objetivo desta tese é estudar a construção e o uso do portfólio, como dispositivo de comunicação e educação, em um curso de educação a distância, na formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde. O portfólio se constitui no que pode ser chamado um Dispositivo de Interação Virtual, que condiciona e, ao mesmo tempo, é condicionado por determinadas possibilidades de interações viabilizadas por ele. O portfólio possui distintos sentidos e significados, podendo ser tanto estratégia como instrumento, técnica ou processo, dependendo do uso que dele se faça e da área de conhecimento em que seja utilizado. No campo da comunicação ele é habitualmente utilizado para organizar as atividades relacionadas às artes gráficas, fotografia e publicidade.

Na educação, é recente o uso do portfólio em seus múltiplos aspectos, seja como dispositivo, estratégia pedagógica, como instrumento e técnica, em diferentes formas de avaliação ou, ainda, como processo de ensino-aprendizagem. Daí, a relevância, pertinência e inovação de se investigar a construção do portfólio, por meio das interações, considerando-o um dispositivo de comunicação e de educação, nomeadamente de educação permanente em saúde, em um curso EaD na saúde, especificamente no Sistema Único de Saúde.

Optou-se aqui pela pesquisa qualitativa, buscando compreender as relações sociais a partir dos elementos afetivos, sociais e mentais que integram os diferentes contextos nos quais estão inseridas as pessoas, individual e coletivamente. O objetivo geral da tese foi problematizar o uso do portfólio, investigando sua construção e utilização como dispositivo de comunicação e educação, na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, visando ao seu aprimoramento. Foram aplicadas as técnicas de análise bibliográfica e documental aos documentos selecionados e a técnica de observação participante na Oficina de Formação Inicial de Tutores. A estratégia metodológica de Discurso do Sujeito Coletivo possibilitou a análise de 17 portfólios construídos e utilizados na referida oficina, do curso de especialização Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde.

Os resultados da pesquisa de tese tornaram evidentes e reconhecíveis a importância do uso do portfólio, das interações construídas a partir dele e das possibilidades criadas e exploradas por seu uso, pois, o portfólio foi considerado um dispositivo integrador, fortalecedor do processo de aprendizagem e de mudanças, sendo importante no registro e no estudo auto dirigido desse processo, além de ser importante na auto e hetero avaliação. Os resultados também evidenciaram sua subutilização e a necessidade de maior aprofundamento nas oficinas de formação inicial de tutores no referido curso.

Com esta tese, pretende-se contribuir para a sistematização de metodologias e estratégias de educação a distância, por meio da construção e uso do portfólio como dispositivo de comunicação e educação para uma formação crítico-reflexiva dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, em consonância com o ideário da reforma sanitária, com seus princípios e suas diretrizes e com a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no que concerne à formação de seus trabalhadores em acordo com a atenção integral à saúde.

Palavras-chave: Portfólio. Formação. Sistema Único de Saúde.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to study the construction and use of portfolios as a communication and education device in a distance education course, for the training of workers in the National Health System. The portfolio is what may be called a virtual interaction device that conditions, and at the same time it is conditioned, by certain possibilities of interactions enabled by it. The portfolio has different senses and meanings, which can be a strategy, a tool or a technique or process, depending on the use to which it is done and the area of knowledge in which it is employed. In the field of communication it is commonly used to organize activities related to graphic arts, photography and advertising. In education, it is recent the use of portfolios in its multiple aspects, either as device, a pedagogical strategy or as a tool and technique in different forms of assessment, or even as a teaching-learning process. Hence the importance, relevance and innovation to investigate the portfolio construction, through its interactions, considering it a communication and education device, namely in permanent health education, distance education courses on health and specifically in the Unified Health System.

We opted here for qualitative research, seeking to understand the social relations from the emotional, social and mental elements that integrate the different contexts in which people are embedded, individually and collectively. The overall aim of the thesis was to problematize the use of portfolios, investigating its construction and use as a communication and education device for the training of workers in the National Health System, aiming at their improvement. The techniques of bibliographical and documentary analysis to the selected documents and the technique of participant observation in the Initial Training Workshop of Tutors were applied. The strategy of the Collective Subject Discourse allowed the analysis of 17 portfolios constructed and used in that workshop of the specialization course "Activation Process of Change in Higher Education of Health Professionals". The results of the thesis research become evident and recognizable the importance of using portfolios, the interactions built from it and the possibilities created and operated by its use, since the portfolio was considered an integrative device, empowering the learning process and changes in the registry it is important to the self-directed study of this process, besides being important in self and peer assessment. The results also showed its underutilization and the need for further deepening in workshops for initial training of tutors on that course.

This thesis is intended to contribute to the systematization of methods and strategies for distance education, through the construction and use of portfolios as a communication device for education and a critical-reflective training workers in the National Health System, in line with the ideals of health reform, its principles and guidelines and the implementation of the National Policy of Permanent Education on Health regarding the training of its employees in accordance with the integral health care.

Keywords: Portfolio. Formation. Unified Health System.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	112
2	JUSTIFICATIVA	14
3	OBJETIVOS	18
3.1	GERAL	18
3.2	ESPECÍFICOS	18
4	QUADRO TEÓRICO	19
4.1	O PORTFÓLIO	19
4.1.1	O Portfólio como um Dispositivo de Interação Virtual (DIV)	21
4.1.2	O portfólio usado como dossiê para organizar, coleccionar, apresentar e submeter à avaliação.	24
4.1.3	O portfólio usado como dispositivo para uma prática (auto) reflexiva.	26
4.1.4	O portfólio na formação do sujeito educador/educando	29
4.1.5	O portfólio eletrônico	31
4.1.6	O portfólio na avaliação	35
4.1.7	O portfólio na atividade educativa	40
4.1.8	A utilização do portfólio na formação em saúde	45
4.1.9	Sistematização do que foi apresentado sobre o portfólio	53
4.2	O OLHAR A PARTIR DA COMUNICAÇÃO	55
4.2.1	Conhecendo um pouco mais sobre o conceito de comunicação	56
4.2.2	Comunicação e os processos complexos	59
4.2.3	Comunicação em Saúde	61
4.3	EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	62
4.3.1	A prática de ensino/aprendizagem na educação permanente em saúde	64
4.3.2	A educação permanente em saúde e a política de educação em saúde	67
4.3.3	A aprendizagem no contexto do trabalho em saúde	679
4.4	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	72
4.4.1	As teorias e os modelos de Ead	79

5	CAMINHOS DA PESQUISA	83
5.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	84
5.2	CONTEXTO E PERÍODO DA PESQUISA	85
5.2.1	Contexto Institucional da Pesquisa Empírica	942
5.2.1.1	A Ead no contexto institucional da ENSP/Fiocruz	973
5.2.1.2	O referencial político pedagógico adotado na EAD/ENSP/Fiocruz	94
5.2.1.3	O contexto do curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde	97
5.2.1.4	A Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde.	105
5.2.2	O período da pesquisa	107
5.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA	1077
5.4	TIPOS E FONTES DE INFORMAÇÃO	108
5.5	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	109
5.6	TÉCNICAS DE ANÁLISE E SISTEMAS UTILIZADOS	110
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
6.1	COMO O PORTFÓLIO FOI CONSTRUÍDO E UTILIZADO NA OFICINA DE FORMAÇÃO INICIAL DE TUTORES NO CURSO SELECIONADO?	113
6.1.1	O portfólio no curso	113
6.2	REFLEXÕES SOBRE O PORTFÓLIO	114
6.3	CONTINUANDO A CAMINHADA	1288
6.3.1	O que é o portfólio e para quê serve?	1288
6.3.2	Como o portfólio foi construído e utilizado na oficina de formação inicial de tutores no curso selecionado?	129
6.3.3	Que discursos sobre o portfólio foram construídos na oficina?	129
6.3.4	Discussão sobre o problema de pesquisa	130
6.3.5	Avaliação acadêmica da pesquisa realizada	134
6.3.6	Avaliação sociopolítica da tese	137

_____REFERÊNCIAS	139
_____ANEXO A - A U T O R I Z A Ç Ã O	152

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Número de achados do termo “portfolio” e descritor “portfolio”, por área de publicação, ano de 2013.	p. 38
Figura 1 – Mapa da Internet.	p. 78
Gráfico e quadro 1 – Número de educandos matriculados nos 55 cursos EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.	p. 86
Gráfico e quadro 2 – Número de educandos matriculados nos 21 cursos de aperfeiçoamento da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.	p. 87
Gráfico e quadro 3 – Número de educandos matriculados nos 10 cursos de atualização da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.	p. 88
Gráfico e quadro 4 – Número de educandos matriculados nos 22 cursos de especialização da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.	p. 89
Gráfico e quadro 5 – Número de alunos matriculados nos 02 cursos livres da EAD/ENSP/Fiocruz no ano de 2013.	p. 90
Figura 2 – Página Principal da EAD/ENSP/Fiocruz.	p. 95
Figura 3 – Anúncio do curso Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde na página principal da EAD/ENSP/Fiocruz.	p. 97
Quadro 6 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Norte do país, ano de 2008.	p. 99
Quadro 7 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Nordeste do país, ano de 2008.	p. 99
Quadro 8 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Centro-Oeste do país, ano de 2008.	p.100
Quadro 9 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Sudeste do país, ano de 2008.	p.101
Quadro 10 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Sul do país, ano de 2008.	p.101
Quadro 11 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em todas as regiões do país, ano de 2008.	p.101
Quadro 12 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Norte do país, ano 2012.	p.102
Quadro 13 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Nordeste do país, ano 2012.	p.103
Quadro 14 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Centro-Oeste do país, ano 2012.	p.103

Quadro 15 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Sudeste do país, ano 2012. p.104

Quadro 16 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Sul do país, ano 2012. p.104

Quadro 17 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, em todas as regiões do país, ano 2012. p.104

Quadro 18 – Número de participantes que elaboraram os portfólios impressos, segundo idade, sexo e formação, 2012. p.108

LISTA DE SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DIV	Dispositivo de Interação Virtual
Ead	Educação a Distância
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
EAD/ENSP/Fiocruz	Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
SUS	Sistema Único de Saúde

APRESENTAÇÃO

Sou Maria Angélica Costa, tenho 49 anos e nasci em São Paulo – Capital. Sou graduada em Letras pela Universidade São Francisco – USF e me formei no ano de 1990. Em 1991, fiz especialização em Saúde Pública e em 1994, fiz especialização em Planejamento do Setor Saúde, ambos pela Universidade de São Paulo – USP.

Em 1985 iniciei na área da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, trabalhando em Unidade Básica de Saúde, Pronto Socorro e Ambulatório de Especialidades e, dez anos depois, no ano de 1995, fui trabalhar na Direção Regional de Saúde de Santo André-SP, no desenvolvimento de pessoal, interagindo com as Vigilâncias em Saúde.

No final de década de 1990, iniciei minhas atividades no Núcleo de Educação em Saúde do Centro de Vigilância Epidemiológica Professor “Alexandre Vranjac” onde pude relacionar minha prática de trabalho com o paradigma da educação em saúde vigente. Desta relação entre teoria e prática, resultou meu interesse na práxis educativa em saúde e ambiente. Em 2003 ocorreu minha primeira aproximação com a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, pois realizei o curso de atualização Avaliação e Gerenciamento de Riscos – Elementos para os Processos Decisórios em Saúde e quando olhei para o Castelo em estilo Mouro, resolvi que iria, um dia, trabalhar nesta Instituição. No ano seguinte, fui selecionada no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz.

No dia 26 de março de 2006 fiz a prova objetiva para o Concurso Público da Fiocruz na Área de Atuação: Educação, Saúde e Ambiente e no dia 16 de maio do mesmo ano, defendi minha dissertação de Mestrado intitulada: “Percepção Sócio Ambiental e Qualidade de Vida dos Moradores de Pirapora do Bom Jesus – SP”. Em 2008, fui nomeada para o cargo pleiteado, porém, fui direcionada para a EaD, para trabalhar na área de formação de tutores e orientadores de aprendizagem.

Em 2009 fui selecionada no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde e o resultado é a elaboração desta tese por meio de novos conhecimentos apreendidos nesta área. Realizar o doutorado nesta área foi relevante do ponto de vista da comunicação e educação como práticas sociais relacionadas à saúde, nomeadamente, na formação de trabalhadores do SUS, pois sendo uma trabalhadora do SUS há 28 anos, não perco a oportunidade de pensar criticamente a comunicação e a educação relacionada à saúde.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é estudar a construção e o uso do portfólio, como dispositivo de comunicação e educação em dois cursos de Educação a Distância (EAD) na formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (doravante denominado SUS). O portfólio constitui-se no que pode ser chamado de Dispositivo de Interação Virtual, como será explicado posteriormente, que condiciona e ao mesmo tempo é condicionando por determinadas possibilidades de interações viabilizadas por ele.

O olhar sobre o objeto empírico está direcionado para verificar como este dispositivo serviu para a construção de estratégias, no caso em estudo, contribuindo para potencializar as interações construídas no curso mencionado, confrontando-as com as potencialidades viabilizadas por seu uso. As interações são aqui estudadas como base do processo de comunicação, conforme proposto por Gregory Bateson na perspectiva da inter e da transdisciplinaridade e na construção dessas relações com Ciências Humanas, Sociais e Naturais.

Mas por que estudar o portfólio? Porque o portfólio *traz dentro dele um sujeito*. Porque o portfólio, sendo um conceito de educação que valoriza o educando, assume um papel central no processo educativo, passando a ser um lugar onde o educando constrói sua autonomia, organiza suas atividades, seu projeto de estudo, sua aprendizagem e, a partir de onde ele estabelece suas interações.

Ao estudar a construção e o uso dos portfólios pelos educandos (candidatos a tutores), na Oficina de Formação Inicial de Tutores, no curso de especialização da EAD/ENSP/Fiocruz; o “Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde”, pretende-se contribuir para a sistematização de metodologias e estratégias de Educação a Distância.

Visa-se observar se ali se tornaram evidentes para os educandos e reconhecíveis a importância e a natureza do emprego do portfólio, as interações construídas a partir dele, as possibilidades criadas e exploradas por seu uso.

A tese se propõe realizar uma investigação sobre a construção e utilização do portfólio na oficina de formação inicial de tutores em um curso de educação a distância na formação de trabalhadores do Sistema Único de Saúde, discutindo o seguinte problema:

Quais são os limites, tensões e possibilidades para que o uso do portfólio como dispositivo de comunicação e educação em cursos EAD, na formação dos trabalhadores do

SUS, potencialize as interações entre: educandos, educadores e entre teoria e prática como elemento do processo educativo?

Para discutir este problema, buscou-se responder a perguntas que conteriam elementos para esta reflexão: O que é o portfólio e para que serve? Como o portfólio foi construído e utilizado nas oficinas dos dois cursos selecionados? Que discursos foram explicitados nos portfólios construídos nas oficinas?

A partir dessas questões, elaborou-se o quadro teórico desta tese, que perpassa os temas do portfólio, da comunicação e da saúde, por meio da educação permanente em saúde e da educação a distância. O capítulo do portfólio procurou responder questões sobre o que é o portfólio e para que serve. O capítulo da comunicação tratou de descrever o entendimento que se tem sobre os aspectos da interação/relação nos processos de comunicação.

O capítulo da educação permanente em saúde foi elaborado buscando a compreensão de um processo de ensino-aprendizagem em uma formação de racionalidade crítico-reflexiva. O último capítulo do quadro teórico trata da educação a distância na ENSP/Fiocruz e da aprendizagem híbrida/mista como estratégia de ensino/aprendizagem em EaD.

Os caminhos da pesquisa foram percorridos utilizando a pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória/descritiva, realizada por meio do estudo de casos observacional, com o uso da estratégia metodológica do discurso do sujeito coletivo na análise dos portfólios construídos na oficina e na análise dos documentos do curso selecionado.

No item dos resultados e da discussão, foram respondidas as seguintes questões: Como o portfólio foi construído e utilizado? Quais discursos foram explicitados pelos educandos no portfólio realizado nas oficinas?

Nas considerações finais procurou-se responder as questões investigativas e sobre os objetivos da tese, sendo propostas algumas estratégias para motivar a construção e a utilização de portfólios na formação inicial dos candidatos a tutores.

2 JUSTIFICATIVA

O estudo do portfólio é relevante porque, como dispositivo de comunicação e educação, pode contribuir para o fortalecimento dos processos de formação dos trabalhadores do SUS via EaD.

Parte-se do pressuposto de que a construção e utilização do portfólio possibilitam uma prática pedagógica que traz para o centro do processo educativo a experiência profissional e de vida do próprio educando (trabalhador da saúde). Esta utilização valoriza a iniciativa e aumenta a autonomia do educando, seja no que diz respeito aos conhecimentos construídos, seja no relativo à sua aplicabilidade.

Por meio do estudo e da análise dos objetivos, construção e utilização dos portfólios, pelos educandos nas oficinas dos dois cursos selecionados, pretendeu-se investigar e compreender o portfólio como dispositivo de comunicação na formação dos trabalhadores do SUS.

Como dispositivo de comunicação, o portfólio é investigado por meio das interações que ele permite, segundo as quais se entende que comunicação é interação e que a investigação dos processos comunicacionais se baseia na interação e nos pactos estabelecidos entre os sujeitos para a compreensão desse processo, já que toda situação de comunicação “comporta um aprendizado permanente de acordos e de negociações, a partir não somente de conteúdos estabelecidos, mas de formatos propostos” (LANA, 2008, p. 243).

Na busca inquieta por um pensamento mais amplo e transdisciplinar¹, que entenda a comunicação como interação, encontra-se Gregory Bateson que, sendo ele mesmo um teórico transdisciplinar, trabalha os processos comunicacionais por meio das relações e das interações nas quais as coisas só “podem penetrar no mundo da comunicação [...] através de seus nomes, suas qualidades e seus atributos (isto é, através de relatos de suas relações e interações internas e externas)” (BATESON, 1988, p. 64).

Para este autor “informação” é uma categoria central no processo comunicacional porque é a diferença que faz diferença. A informação é o elemento básico na aprendizagem permanente ao longo da vida e pode ser considerada como a primeira dimensão nessa aprendizagem. Na interação que ocorre na situação de comunicação, todas as pessoas envolvidas estão submetidas ao processo de aprendizagem e o envolvimento de cada uma

¹ Assim é que se percebe Bateson, em interação com diversas áreas do conhecimento e transcendendo a todas as disciplinas. O sufixo **trans** indica ir além, ultrapassando aquilo que é próprio das disciplinas, então, transdisciplinar ultrapassa o que é próprio de uma disciplina ou mais disciplinas, pois, “fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas” (POMBO, 2005, p. 6).

delas é determinado, pelo menos em parte, segundo Bateson (1981, 2000), pelos esforços de cada uma.

Por este pensamento amplo e transdisciplinar, entende-se também que não é possível compreender o portfólio isoladamente como dispositivo de comunicação e educação, pois comunicação, educação e informação devem estar necessariamente articuladas, “tendo em vista a conjuntura de acelerada convergência entre diferentes tecnologias de Comunicação/Informação, e pela própria natureza comunicacional de qualquer processo educacional e informacional” (PITTA; MEGAJEWSKI, 2000, p. 68).

Ao refletir sobre o processo comunicacional e educacional, as pessoas devem articular seu pensamento e a forma de se comunicarem, seja por meio de um conteúdo, uma mídia ou um dispositivo, como o portfólio, por exemplo, em coparticipação com outras pessoas, percebendo que o ato de pensar não é isolado e que “não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa” (FREIRE, 1977, p. 67).

Por esta razão entende-se que é impossível separar comunicação e educação em um pensamento amplo e transdisciplinar que tem o portfólio como um dispositivo que possibilita esta aproximação.

Aprende-se com Paulo Freire que:

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1977, p. 69).

O encontro de pessoas em processos comunicacionais e educacionais ocorre em contextos diversos, nomeadamente em contextos institucionais nos quais são estabelecidos os modos como educadores e educandos interagem e constroem seus portfólios. Nesta construção deve ser explicitado o que é o portfólio, para que serve e como ele foi construído e utilizado nos dois cursos selecionados.

No que concerne à construção do portfólio como dispositivo de educação, há de se considerar sua contribuição nos processos educativos para a formação dos trabalhadores do SUS, pois de acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004a, p. 1401) “se o dever de Estado para com a saúde afirma como atribuição do SUS o ordenamento da formação para a área, esse deve interferir pela orientação da formação em coerência com as diretrizes constitucionais da saúde”. As diretrizes constitucionais do SUS na política de educação permanente em saúde enfocam os problemas cotidianos das equipes de trabalhadores da saúde interdisciplinares, objetivando a transformação das práticas para a atenção integral em saúde (BRASIL, 2009).

Investigar a construção e o uso do portfólio como dispositivo de educação, particularmente de educação permanente em saúde, justifica-se pela necessidade de superação da racionalidade tecnicista que ainda persiste na visão geral de educação, como sendo a relação entre o ensinar pelo professor (aquele que sabe) e o aprender pelo aluno (aquele que não sabe, ainda).

Tal tipo de racionalidade, igualmente presente na formação em saúde, traz outro problema: a reprodução do modelo biomédico, ainda hegemônico. Além disso, há o consenso, segundo Ceccim e Feuerwerker (2004a), entre os críticos da área da saúde, de que o modelo pedagógico utilizado na formação em saúde é centrado em conteúdos técnicos e organizado de maneira fragmentada e isolada.

Nesta abordagem tradicional de formação em saúde, o ensino é centrado na sofisticação dos procedimentos, no conhecimento técnico, nos equipamentos para diagnóstico, no referencial técnico-científico. Ele desconhece as estratégias pedagógicas e os modos de ensinar e de aprender problematizadores e baseados no protagonismo dos estudantes, ignora os saberes prévios não científicos e os processos de aprendizagem dos mesmos (CECCIM; FEUERWERKER, 2004a).

Ainda sobre esta racionalidade, Donald Schön afirma que a racionalidade técnica é derivada da filosofia positivista, e diz que:

os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

A aplicação do conhecimento sistemático e científico para resolução dos problemas instrumentais, por vezes não se coaduna com as situações no cotidiano da prática do profissional, daí a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores que fazem parte de uma situação problemática, escapando da racionalidade técnica e demandando uma racionalidade crítico-reflexiva.

A formação mediante um paradigma de racionalidade crítico-reflexiva sintetiza uma nova epistemologia que aproxima a necessidade de reflexão: da prática, das atividades realizadas, das implicações pessoais e coletivas, morais e éticas e da natureza dos processos e conhecimentos (SÁ-CHAVES, 2009).

Para a superação da racionalidade tecnicista torna-se necessário investir em um modelo de atenção integral à saúde que valorize a formação e o desenvolvimento do trabalhador do SUS, com base em uma racionalidade crítico-reflexiva de acompanhamento

pelo docente e da transformação do conhecimento a partir do trabalho crítico e reflexivo do educando.

Nesse sentido, o portfólio mostra ser um dispositivo potente para evidenciar a trajetória de aprendizagem e estimular a reflexão de discentes e docentes (no contexto desta tese, os docentes são formadores que se formaram para atuar como tutores nos dois cursos selecionados), por meio de estruturas ou modelos de reflexão sobre comportamentos, competências, identidade profissional, crenças, missão e sobre o ambiente de formação (TIGELAAR et al., 2006).

Um modelo de atenção integral à saúde, baseado na racionalidade crítico-reflexiva, teria em vista a produção e a apropriação do conhecimento pelos trabalhadores, em sua formação e desenvolvimento, para que sejam criativos atuantes e capazes de ser autores de suas práticas e de transformá-las, por meio da aproximação e da escuta do que as pessoas dizem e pensam sobre sua saúde.

Daí, a relevância, pertinência e inovação de se investigar o portfólio como dispositivo de comunicação e educação permanente em saúde, como parte da linha de pesquisa Informação, Comunicação e Inovação em Saúde, em um programa de pós-graduação multidisciplinar que procura formar pesquisadores com uma racionalidade crítico-reflexiva, em lugar da racionalidade tecnicista.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Contribuir para potencializar o uso do portfólio, investigando sua construção e utilização como dispositivo de comunicação e de educação, na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, visando ao seu aprimoramento.

3.2 ESPECÍFICOS

- identificar e descrever o que é o portfólio e para que serve;
- identificar e descrever a construção e a utilização do portfólio na oficina de formação inicial de tutores de dois cursos de educação a distância na formação dos trabalhadores do SUS;
- interpretar e analisar a construção e a utilização do portfólio na oficina de formação inicial de tutores em um curso de educação a distância na formação dos trabalhadores do SUS.

4 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico utilizado nesta tese foi construído a partir dos temas: portfólio, informação e comunicação, educação permanente em saúde e educação a distância. O portfólio, a partir de sua polissemia e de sua multifuncionalidade, é abordado como dispositivo de comunicação e educação permanente em saúde na formação dos trabalhadores do SUS e como objeto empírico a ser analisado em dois cursos da EAD/ENSP/Fiocruz. Os temas de informação e comunicação, educação permanente em saúde e educação a distância estão na segunda parte do quadro teórico desta tese.

4.1 O PORTFÓLIO

O portfólio possui distintos sentidos e significados, podendo ser um dispositivo, um instrumento, uma técnica ou um processo, dependendo do uso que se faz dele e da área de conhecimento em que é utilizado. Michaud (2010) aponta que o portfólio é um conceito recente, polissêmico e multifuncional na educação.

Essa polissemia do termo poderia causar problemas ou até mesmo, algum tipo de confusão na busca por uma definição pontual, mas é aí que ele se mostra, tão adequado para a educação, principalmente, no que concerne a formação de professores.

No contexto específico desta tese, o portfólio foi estudado na oficina de formação inicial de tutores em um curso de especialização em EAD/ENSP/Fiocruz na formação de trabalhadores do SUS. Mas antes de estudar estas experiências é importante entender o que é, para que serve e como o portfólio pode ser utilizado na educação.

O termo portfólio vem do inglês, data de 1722, e, originalmente, significava cartão duplo, dobrado e utilizado como pasta para carregar papéis. A palavra aparece no *Dicionário Eletrônico Houaiss* com a acepção de conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado em uma pasta (fotografias, gravuras etc.) (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2011c).

Ainda no mesmo sítio, aparece sob a rubrica da publicidade como o conjunto de trabalhos de um artista (*designer*, desenhista, cartunista, fotógrafo etc.) ou de fotos de atores e modelos para divulgação entre clientes prospectivos, editores etc. (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2011c).

No *Dicionário Eletrônico Houaiss*, a palavra portfólio também foi escrita sob a influência do modelo português “porta-fólio”, de 1899. Cabe ressaltar que todos provêm do latim *portare*, que significa portar, trazer, transportar, e mais o termo *follum*, que significa folha. Logo, portfólio significa portar e/ou transportar folhas.

No século XX, segundo o mesmo dicionário, a forma inglesa do termo consolidou-se pela influência principalmente norte-americana nas áreas de comércio, finanças e publicidade (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2011c). Em francês, a palavra portfólio estava associada a carteiras (*porte-feuilles*) e podia ser encontrada em dicionários mais antigos. Em economia e publicidade o termo é emprestado do italiano *portafoglio*, que por sua vez foi criado sob a influência do francês *porte-feuille* datado de 1544. Na rubrica da economia aparece como carteira de títulos, no mercado de ações e na área financeira. No campo da comunicação, o portfólio é habitualmente utilizado na organização das atividades relacionadas às artes, fotografia e publicidade.

Portfólio, portfolio, portefólio, porta-fólio são apenas alguns exemplos de suas diferentes grafias. Portfólio e portfolio são utilizados no português brasileiro, já portefólio e porta-fólio são utilizados no português europeu (WIKIPÉDIA, 2012). O verbete portfolio (sem acento) não aparece no *Dicionário Aulete*, o que aparece é portfólio (com acento) (IDICIONÁRIO..., 2012). Da mesma forma, quando a palavra portfolio (sem acento) foi digitada no *Dicionário Online Michaelis*, o termo não apareceu, e sim o termo portfólio, com acento (PORTFÓLIO, 2012).

Cabe destacar que em português, o termo portfólio (com acento e com t mudo) ou portifólio (com acento e t e i, formando a sílaba ti) é utilizado em vez de *porta-fólio*, que seria a forma correta e o mais natural na latinização moderna da palavra (GONÇALVEZ, 2005).

Neste mesmo sítio, é explicado que se deve usar portfolio e porta-fólio e evitar a utilização do termo portfólio e portifólio. Estes dois últimos termos sofrem influência das expressões inglesas, utilizadas na área de propaganda no Brasil, e do trabalho desenvolvido por profissionais dos EUA na construção dos modelos e referências para esta área.

Além de sua reflexão sobre o portfólio como um conceito recente, polissêmico e multifuncional na educação, Michaud (2010) sugere que o mesmo seja utilizado para o desenvolvimento profissional em termos de identidade e de condições de reflexividade e de apropriação de competências, em programas educacionais para futuros professores em formação inicial. Entendê-lo em sua etimologia e a partir de suas várias definições e usos pode ajudar na compreensão e no seu melhor uso como dispositivo de comunicação e de educação.

4.1.1 O Portfólio como um Dispositivo de Interação Virtual (DIV)

Entende-se o portfólio como um dispositivo, mais concretamente, como **um Dispositivo de Interação Virtual (doravante denominado DIV)**. Para compreender o que é um dispositivo de interação virtual, recorre-se a Michel Foucault e Gilles Deleuze para esclarecer o que é um dispositivo; e a Pierre Lévy para explicar o que é o virtual. Para compreender a interação recorrem-se aos teóricos da área de comunicação, na qual este conceito também é discutido mais adiante no item 3.2 da tese, e também se procura desvendar o portfólio por meio da compreensão destes conceitos: dispositivo, interação e virtual. Para compreender as relações entre estes conceitos recorre-se a Pablo Navarro e Nilton Bahlis dos Santos, mais adiante.

Dispositivo como adjetivo está relacionado à disposição e como substantivo diz respeito àquilo que dispõe, uma disposição particular das diferentes partes de um aparelho e que possui uma função especial, seja como uma peça ou como um mecanismo. Como aparelho, pode ser construído para um determinado fim.

Gilles Deleuze aponta que um dispositivo é,

antes de mais, uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras (DELEUZE, 1999, p. 155).

Esta composição por linhas de natureza diferente pode ser percebida em diferentes áreas do conhecimento e, no cinema, Migliorin (2005) explicita que o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador (artista, produtor, cineasta) recorta um espaço, um tempo, e nesse universo acrescenta uma camada que possibilitará movimentos e conexões entre os atores.

O dispositivo pressupõe, ainda segundo Migliorin (2005), duas linhas complementares: uma de controle, regras, limites, recortes; e outra de abertura, dependente da ação dos atores e de suas interações e interconexões, e mais a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra, pois não é uma experiência passível de ser apresentada em roteiro.

Pode ser compreendido, também, como um conjunto de ações planejadas e coordenadas, implantado pela administração (de uma empresa, de uma instituição pública, por exemplo), visando algo. Na área de informática, é compreendido como um conjunto de

componentes físicos ou lógicos que integram ou estão conectados a um computador e que constituem um ente capaz de transferir, armazenar ou processar dados.

Na área da saúde, o dispositivo intrauterino é uma peça de plástico ou de metal oxidável, de formatos variados, que é introduzido no útero para fins contraceptivos por determinado tempo (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2011b).

Ao falar da história da sexualidade com Alain Grosrichard, em seu livro, *Microfísica do Poder*, Michel Foucault tenta demarcar o termo dispositivo, em primeiro lugar, como um conjunto heterogêneo de elementos que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, decisões regulamentares, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, sendo o “dispositivo a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Em segundo lugar, demarca a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos e, por último, entende o dispositivo como um tipo de formação que em determinado contexto histórico, tem como função principal, responder a determinada urgência. Do ponto de vista de Deleuze e de Foucault, pode-se compreender o dispositivo como uma rede de interações e de relações entremeadas em processos dinâmicos e em desequilíbrio. Neste aspecto o dispositivo é composto por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2006, p. 244, 246).

Quanto à interação, o Instituto Antonio Houaiss (2011 a) esclarece que o termo pode ser compreendido como a influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados, como ação recíproca de dois ou mais corpos, como atividade ou trabalho compartilhado em que são realizadas trocas e há influências recíprocas, como a comunicação entre pessoas que convivem como diálogo, trato, contato.

Em física, a interação é qualquer processo em que o estado de uma partícula sofre alteração por efeito da ação de outra partícula ou de um campo. Na sociologia, significa um conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2011a).

Quanto ao virtual, esta palavra vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa força e potência e, assim sendo, virtual é o que existe em potência e não em ato, e pode ser compreendido como algo que não está presente.

O virtual, segundo Pierre Lévy, é:

[...] o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade

qualquer. [...] o virtual constitui a entidade: as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação (LÉVY, 1996, p. 16).

Neste sentido, utiliza-se o conceito de Dispositivo de Interação Virtual, conforme o explicitado por Pablo Navarro (1996) e Nilton Bahlis dos Santos (2005a), na busca por uma compreensão mais ampla do portfólio em seus aspectos de construção e utilização em um contexto específico de formação inicial de trabalhadores do SUS.

Por isso, entende-se o portfólio como Dispositivo de Interação Virtual como um suporte das interações específicas e concretas e que cumpre um papel essencial: não meramente instrumental, mas constitutivo. Os Dispositivos de Interação Virtual permitem uma forma de interação social entre os agentes e as relações destes consistem em uma forma abstrata de interação (NAVARRO, 1996).

Um DIV cria e condiciona determinadas possibilidades de interação. Dispositivos de Interação Virtual povoam nosso mundo. De certa forma, qualquer objeto, máquina ou instrumento pode ser assim considerado, já que é portador de relações em potencial. Um livro, assim como qualquer tipo de texto impresso, pode ser considerado um DIV, com determinadas possibilidades de interação, no caso entre autor, livro e leitores.

Suas possibilidades e capacidade de processamento das informações são restritas em função das características específicas desse tipo de DIV: suas possibilidades de compartilhamento, de fazer buscas, comentários do leitor etc. são muito limitadas. A Internet, por sua vez, viabiliza outras possibilidades de interação. O hipertexto, por exemplo, aponta para possibilidades de interações diferentes das do texto (SANTOS, 2005a).

Ao expor uma variedade de sentidos sobre o Dispositivo de Interação Virtual, pretendeu-se explicitar o termo como um conceito central nesta tese e, como tal, os vários sentidos a ele atribuídos. Por isto, a procura pelo termo no dicionário Houaiss e no diálogo com outros autores, pode ajudar a compreender o termo, mesmo no contexto específico em que o portfólio como um DIV foi utilizado.

Pensar o portfólio como algo construído por alguém, que se dispõe e está disposto com relação a outro objeto, consigo mesmo e a outras pessoas, em numa rede de conflitos e tensões, em um contexto específico e complexo de formação de pessoas, é pensar de forma complexa, atento à realidade em que se dá essa construção e, neste aspecto, como um Dispositivo de Interação Virtual pode ajudar na compreensão de sua construção e utilização, por exemplo.

Um portfólio, desse modo, pode ser entendido como um DIV que permite e constringe determinadas relações em função de suas características particulares e formas de uso, sendo possível a verificação de como isso acontece nas experiências nas quais ele é utilizado.

4.1.2 O portfólio usado como dossiê para organizar, colecionar, apresentar e submeter à avaliação

O portfólio ganha importância para profissionais que desejam apresentar algo mais que o dossiê, por exemplo, e é usado, principalmente, por profissionais da área de comunicação. É utilizado como dossiê de candidatura, dossiê profissional, carteira, maleta ou placa de ilustração. Também serve como um cartão, contendo material publicitário (sugestão de leiautes, artes-finais, provas etc.) que se leva a um cliente para aprovação.

O portfólio no campo da comunicação é habitualmente utilizado para organizar as atividades relacionadas às artes, à fotografia e à publicidade, em particular para apresentação de trabalhos e da trajetória profissional. Na língua francesa, quando se pesquisa mais detalhadamente o termo e se abre o arquivo, inserido no sítio da legislação francesa – serviço público de lei de radiodifusão –, o termo portfólio faz parte do vocabulário de audiovisual (lista de termos, expressões e definições adotadas) com a seguinte definição: Dossiê (no sentido de arquivo) fotográfico ou ilustrado em parte, constituído por um profissional da área de artes ou da moda, para apresentar seus trabalhos ou promover suas atividades (LEGIFRANCE, 2005).

No domínio da arte e da fotografia, o portfólio é um conjunto de imagens fotográficas, desenhos ou estampas dispostas em uma caixa ou bolsa para apresentação do trabalho de um artista (GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE, 2004).

Um artista, arquiteto, publicitário, *designer* ou profissional da moda pode apresentar um portfólio de seu trabalho realizado até um determinado momento, visando apresentar sua trajetória profissional e conquistar novos trabalhos (WIKIPÉDIA, 2012).

Klenowski (2002) relaciona o conceito de portfólio como historicamente associado às artes, à fotografia e à arquitetura, pois, nessas áreas, há coleção de realizações do artista, com mostras de seus trabalhos e de suas melhores realizações.

O portfólio, segundo Hernández (1998), pode ser considerado modalidade e recurso de avaliação, sendo utilizado em educação artística e sugerido como estratégia de avaliação semelhante à crítica no campo da arte desde o início da década de 1970.

O portfólio na educação pode se referir à pasta escrita de um estudante, a um arquivo com versões variadas, a peças finalizadas, a itens cuidadosamente escolhidos em uma coleção dos melhores trabalhos e ao trabalho de um educando em uma área, ao longo de um tempo ou culminando com anos de estudo em um programa acadêmico.

Segundo Butler (2006), o portfólio é uma coleção de evidências que serve para organizar e mostrar a jornada de aprendizagem da pessoa ao longo do tempo, bem como suas habilidades. Pode ser utilizado em uma disciplina particular ou abranger a aprendizagem de uma pessoa de forma muito ampla. A reflexão sobre a coleção de evidências, as razões pelas quais essas coleções foram escolhidas e *o que o criador do portfólio aprendeu com elas* é, segundo Butler (2006), o aspecto-chave para se construir e utilizar um portfólio.

No portfólio de aprendizagem de um estudante, Paulson, Paulson e Meyer (1991) esclarecem que se trata de uma coleção proposital do trabalho do aluno e representa seus esforços, seu progresso e suas realizações em uma ou mais áreas. Nessa coleção, devem estar incluídas: a participação do estudante na seleção de conteúdos, os critérios de seleção dos materiais, os critérios para julgar o mérito e a evidência de sua autorreflexão.

Como trajetória de aprendizagem, os portfólios têm o potencial de revelar muito sobre seus criadores, tornando-se janelas abertas que podem ser poderosas ferramentas educacionais, incentivando os estudantes a cuidarem de sua própria aprendizagem e permitindo que se apropriem do processo educativo de uma forma que poucas abordagens permitem (PAULSON; PAULSON; MEYER, 1991).

A avaliação educacional por meio do portfólio demanda que os alunos recolham exemplos de seu cotidiano de estudo e de trabalho e reflitam sobre eles, fornecendo componentes do currículo instrucional e oferecendo a oportunidade para avaliações processuais e formativas. Quando são cuidadosamente montados, eles se tornam, ao mesmo tempo, instrução e avaliação. Não devem ser apenas de instrução ou de avaliação, mas de ambos, pois, juntos, podem ser mais bem aproveitados quando de sua elaboração (PAULSON; PAULSON; MEYER, 1991).

Como dispositivo de educação o portfólio pode ser utilizado por educandos, educadores, orientadores, supervisores etc. Eyssautier-Bavay (2004) define tanto o portfólio do aluno como o do professor. O primeiro é uma coleção de obras selecionadas por ele mesmo, ou por seu professor, como prova de sucesso ou progresso, com comentários sobre as suas realizações e seu progresso, o que representa a evolução da aprendizagem ao longo do tempo.

O segundo é definido como uma coleção que mostra as escolhas feitas, a reflexão e a colaboração no trabalho educativo. Reflete as conquistas do professor no tempo e em uma variedade de contextos, sendo estruturado em torno de dimensões-chave de ensino: planejamento, ensinando a si mesmo, avaliação e outras atividades profissionais. Os educadores podem conceber o portfólio como uma forma alternativa de avaliação ou como uma estratégia para melhorar o pensamento reflexivo (WADE; YARBROUGH, 1996).

4.1.3 O portfólio usado como dispositivo para uma prática (auto) reflexiva

Na década de 1990, a estratégia de formação que pressupõe a elaboração e o uso do portfólio como uma matriz reflexiva foi amplamente difundida na educação escolar e universitária nos Estados Unidos (SÁ-CHAVES, 2008). A consolidação e a expansão da construção e do uso do portfólio por pessoas em formação, em todos os períodos escolares, segundo Sá-Chaves (2008), tiveram seu início no que é conhecido como *portfolio movement* nos Estados Unidos, que cobre hoje 95% dos estados norte-americanos e, em alguns desses estados, toda a escolaridade, desde o pré-ensino até o ensino superior.

Em uma estratégia educativa de formação, Sá-Chaves (2009) define o portfólio como um conjunto de trabalhos elaborados por meio de estratégias de investigação-ação que procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento. Ele passa a ser um instrumento importante na busca de uma:

racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo [...] na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7).

O portfólio serve assim, segundo Sá-Chaves (2005), à crítica do paradigma de uma “racionalidade técnica” a ser superada pela “racionalidade crítico-reflexiva”, voltada para a construção do conhecimento, para a solução de problemas no cotidiano de trabalho com que o profissional (de saúde, de educação, por exemplo) depara-se e com o qual se torna autor de sua prática.

Sá-Chaves (2008) aponta equívocos na formação de profissionais, a partir desse paradigma de racionalidade técnica, quando estes eram formados para desempenhar funções de caráter técnico no conjunto das áreas científicas das quais eram especialistas:

- os professores tinham uma concepção de aprendizagem que acreditava bastar transmitir os conceitos para que os alunos os aprendessem. Ou seja, acreditava-se na transmissão do conhecimento por meio de conteúdos, na separação da teoria e da prática e na aplicação posterior da teoria;
- quando um professor ensinava, ele o fazia igualmente para todos os alunos, e estes deveriam dar respostas iguais;
- os educadores presumiam que os educandos já deveriam ser portadores de competências.

Os paradigmas com racionalidades tecnicistas e instrumentais, segundo Sá-Chaves (2009), apontam para a causalidade linear na relação processo-produto e para lógicas simplistas e redutoras da complexidade dos fenômenos apresentados.

Esses equívocos, segundo Sá-Chaves (2008, 2009), presentes na formação das pessoas por meio do paradigma da racionalidade técnica, foram postos à prova a partir de uma nova compreensão do que é a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Sá-Chaves (2008) aponta que, nos últimos 30 anos, a investigação produzida na educação, nomeadamente nas teorias do conhecimento, apontou para esses equívocos e elucidou questões sobre o que é formar alguém e leva-lo a reconstruir seu conhecimento de forma continuada por meio de uma aprendizagem sustentada.

A reconstrução do conhecimento de forma continuada, por meio de uma aprendizagem sustentada por parte do educando, a partir de um paradigma de racionalidade crítico-reflexiva, está em oposição ao paradigma de racionalidade técnica.

A utilização do portfólio pelo educando, baseada na referência do paradigma crítico-reflexivo, permite outro olhar sobre os mesmos fenômenos, aponta para outras formas de explicação e outros tipos de análise centrados em situações reais de vida, de trabalho e de formação, por exemplo.

As situações reais exigem reflexão sobre inúmeras dúvidas em todos os níveis epistemológicos e em todas as áreas do conhecimento, e são apresentadas aos profissionais no cotidiano de trabalho, possibilitando questionamentos diversos e amplos, que vão desde os objetivos e fins de uma atividade específica até as intervenções pessoais e coletivas em um cenário em que o desenvolvimento de atividades é mecanizado, banalizado e acrítico.

É em oposição a esse tipo de paradigma, cujo foco está em uma única causa na relação processo-produto, com lógicas simplistas e redutoras da complexidade dos fenômenos, que se discute a construção e a utilização do portfólio como estratégia comunicativa e educativa que

possibilita uma “atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas [...]” (SÁ-CHAVES, 2009, p. 13).

A partir do paradigma crítico-reflexivo assume-se o princípio de inacabamento do desenvolvimento humano, da possibilidade deste mesmo desenvolvimento em diferentes contextos (pessoais e profissionais) e níveis de reflexividade (técnico, prático e crítico) por meio da abordagem socioconstrutivista e ecológica do processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento, que traduz as interações da intra e interpessoalidade, constituída e constituinte dos contextos nos quais ocorre. É somente nesse quadro que se pode pensar, segundo Sá-Chaves (2009), em como os portfólios podem ajudar os educandos nos processos reflexivos.

A partir das diversas interações no processo de ensino-aprendizagem em ciclos sucessivos e interativos de reflexão pró-ativa, interativa e pós-ativa, o educando, por meio do portfólio, pode fornecer evidências sobre suas ações vivenciadas e refletidas, sobre seus sucessos e insucessos diante do esperado e realizar a apreensão do seu pensamento à proporção que vai, ou não, sendo capaz de analisar criticamente suas práticas e se autoanalisar como sujeito transformador e responsável por sua *práxis*². Assim sendo:

[...] os portfólios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. [...] Constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida., todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou novo e continuado suporte afectivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa (SÁ-CHAVES, 2009, p. 15).

O portfólio, nessa perspectiva, pode ser utilizado como instrumento, estratégia, metodologia para autoinvestigação, autoavaliação e autodescoberta no processo de ensino-

² Entende-se a *práxis* a partir de Paulo Freire e Leandro Konder. A palavra *práxis* se origina no grego antigo *πράξις* e pode ser combinada com a atividade produtiva (*poiésis*) e com a atividade reflexiva (*theoria*). Pode ser concebida como atividade ética e política do cidadão em suas relações com outros cidadãos, por meio de ações morais e intersubjetivas (KONDER, 1992). Por meio dela [...] “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha acção e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p.15).

aprendizagem, e tem uma função que é, ao mesmo tempo, estruturante e organizadora e reveladora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa trajetória, o portfólio reflexivo pode proporcionar o progresso contínuo e permanente no desenvolvimento, habilidades e atitudes entre formadores e formandos por meio de avaliação processual e formativa, por meio de ambientes de aprendizagem mais adaptados às realidades de ambos, pelo desenvolvimento de um currículo integrado e voltado para o formando.

4.1.4 O portfólio na formação do sujeito educador/educando

Zeichner e Wray (2001) apontam que o uso de portfólios de ensino é comum nos Estados Unidos, em programas de formação de professores, no processo de obtenção de licença inicial de ensino e de certificação profissional. Afirmam também que os portfólios de ensino ajudam na formação de professores por meio de uma avaliação autêntica de ensino e sugerem uma estrutura para descrever as suas condições de uso em contextos específicos de interação entre professor e aluno e para qualificar as avaliações de ensino. Segundo Zeichner e Wray (2001), é preciso aprender muito ainda sobre como aproveitar o potencial dos portfólios para promover um desenvolvimento significativo, obter uma melhor visão do ensino dos professores e de como avaliá-lo.

Darling (2001) aponta que o uso do portfólio na formação de professores é uma prática social complexa que deve ser entendida como atividade humana regida por regras, normas, padrões de excelência, virtudes e intenções e que esses aspectos, por si, são complexos e, na interação com o outro, o são ainda mais. A autora alerta para o fato de que, quando não se está inserido na prática, não há possibilidade de compreensão das regras, normas e intenções que se constituem e são constituídas por ocasião da construção e do uso do portfólio como prática social complexa.

Segundo Darling (2001), o professor deve aprender a ver a construção e o uso dos portfólios de ensino através dos olhos dos estudantes, o que lhe permitirá examinar sua prática e obter uma visão holística do crescimento de seus alunos e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento de suas próprias qualidades profissionais. A importância do portfólio de ensino encontra-se nas percepções do professor sobre o seu processo de construção e uso pelos alunos, além da forma final das narrativas apresentadas por eles.

O portfólio reflexivo, como denominado por Sá-Chaves (2005, 2008, 2009), é definido por Amaral (2011) como peça de desenvolvimento e de aprendizagem do

profissional/professor, considerado em sua globalidade, em constante crescimento pessoal e profissional, propiciado pelos momentos de aprendizagem realizados, em conjunto com a colaboração daqueles com quem interage: alunos, professores e orientadores.

Nessa interação são elaborados, de acordo com Amaral (2011), diversos tipos de portfólios, utilizados em contextos educativos de formação e de avaliação de professores. São eles: de ensino, de professor, de ensino-aprendizagem em um curso/disciplina e em suporte de papel e eletrônico.

No portfólio de ensino, a evidência do desenvolvimento profissional e da experiência pessoal, resultante do processo reflexivo relacionado à sua construção, permite que ele possa ser considerado como uma credencial do profissional e da identidade pessoal do seu autor. Assim, o portfólio de ensino passa a ser também considerado portfólio do professor quando está associado ao seu crescimento pessoal e profissional, propiciando autorrevelação e autoavaliação oriundas das experiências pessoais.

Nesse aspecto, Amaral (2011) refere-se aos portfólios de ensino e de professor como peça única, de documentos selecionados pelo professor, com um forte componente reflexivo e sustentado em teorias e crenças que evidenciam a interação entre teoria e prática. A reflexão da teoria desenvolvida em um processo dialógico de formação ocorre em conversas com seu supervisor, orientador, diretor e outros colegas de profissão.

Anteriormente à construção dos portfólios de ensino e do professor, Amaral (2011) aponta que deve ser elaborado um portfólio de emprego para o candidato que pleiteia uma vaga. Esse portfólio funcionaria como uma “carta de apresentação” do candidato.

A construção e a utilização do portfólio na formação inicial, a partir da experiência individual e coletiva dos educandos e, posteriormente, o desenvolvimento profissional foram um dos objetivos propostos por Amaral (2011), sendo essa uma aposta que se faz também nesta tese.

O hábito de utilizar os portfólios em contextos específicos (como nas oficinas de formação inicial nos dois cursos selecionados) pode contribuir para que as reflexões sobre o desenvolvimento, os problemas, os sucessos, as fragilidades e as inovações específicas daqueles participantes sejam consideradas relevantes, tornadas conscientes e passíveis de transformações.

Limitado ao contexto desta tese, o portfólio é considerado um dispositivo de comunicação e educação, posto que sua construção e utilização podem possibilitar a organização das atividades do curso por parte do aluno. Consequentemente, ele poderá organizar e desenvolver interações com seus colegas, tutores, orientador de aprendizagem,

coordenador de curso, com a assessora pedagógica em EaD, enfim, com todos os envolvidos no curso.

4.1.5 O portfólio eletrônico

Com o advento das tecnologias interativas, os portfólios estão sendo desenvolvidos mediante uma variedade de métodos e publicados na *World Wide Web* (WWW). Desenvolvidos e apresentados em formato digital, são variadamente chamados de portfólios digitais, portfólios eletrônicos, e-fólios, ePortfolio, e-portfolio, eFolio, portfólio digital, Webfolio e webfolios, sendo apresentados em uma grande combinação de mídias digitais, tais como: gravações de áudio, gráficos, programas hipermídia, bancos de dados, planilhas eletrônicas, vídeos e *softwares* de processamento de texto (MILMAN; KILBANE, 2005; BUTLER, 2006).

Assim como seu correspondente em papel, o portfólio eletrônico surgiu na década de 1990 e, de acordo com Amaral (2011), foi utilizado em projetos-piloto nos Estados Unidos, no Canadá e na Malásia, nas áreas de Literatura Americana, Farmácia e Medicina. Eram construídos da mesma forma que os portfólios impressos, diferindo apenas no suporte, na rapidez da troca dos documentos com o supervisor, na recepção, na reação aos comentários e no pouco espaço que ocupavam.

Embora as definições de portfólios eletrônicos concentrem-se na *web*, Barrett (2000) aponta o seu desenvolvimento com base em dois aspectos da literatura: desenvolvimento multimídia (decidir, projetar, desenvolver, avaliar) e desenvolvimento do portfólio (coleta, seleção, reflexão, projeção). Ambos os processos são complementares e essenciais para o desenvolvimento eficaz de um portfólio eletrônico.

A compreensão da articulação entre os dois aspectos de desenvolvimento e a compreensão do papel das normas no desenvolvimento do portfólio eletrônico, segundo Barrett (2000), irão oferecer aos educadores e educandos uma poderosa ferramenta para demonstrar o seu crescimento ao longo do tempo, que é o principal valor de um portfólio.

A partir da discussão sobre o processo de desenvolvimento de sistemas multimídia e do processo de desenvolvimento do portfólio, paralelamente à discussão sobre as ferramentas tecnológicas apropriadas, Barrett (2000) identificou cinco estágios de desenvolvimento do portfólio eletrônico que surgiram como resultado de pesquisas e de sua implementação, a

partir de 1991, nos Estados Unidos. As tarefas propostas para a construção e a utilização de um portfólio eletrônico, de acordo com essa autora, são as seguintes:

- registro de autorreflexão sobre o trabalho, cumprimento de metas e qualidade da aprendizagem. O desafio nesse processo está em resguardar a confidencialidade dessas reflexões pessoais do aluno, que não devem ser publicadas no meio eletrônico;
- retroação sobre o trabalho e o cumprimento de metas. Ainda mais crítica é a natureza confidencial do processo de avaliação. A retroação também deve ser mantida a privacidade para que apenas os alunos, pais e outros públicos apropriados tenham acesso;
- escrever instruções reflexivas gerais sobre a realização de cada etapa de elaboração do portfólio;
- selecionar os artefatos que representam o cumprimento das normas ou metas;
- escrever instruções reflexivas para cada artefato, elaborando sobre por que motivo foi selecionado, seu significado e o seu valor no portfólio;
- a partir das reflexões e da retroação, é necessário definir metas de aprendizagem para o futuro (BARRETT, 2000).

Algumas das ferramentas tecnológicas apropriadas na fase de elaboração do portfólio reflexivo eletrônico são as seguintes:

- processamento de texto, apresentações de *slides*, programas de banco de dados para registrar as reflexões e objetivos no portfólio reflexivo;
- um editor HTML (ou qualquer outra ferramenta normalmente utilizada) para gravar as reflexões e os objetivos no portfólio reflexivo.
- programa de autoria multimídia para registrar as reflexões e os objetivos no portfólio reflexivo.

As tarefas e as ferramentas tecnológicas na fase de elaboração do portfólio eletrônico reflexivo podem, segundo Abrami e Barrett (2005), torná-lo mais interativo na capacitação dos educandos e no compartilhamento de seu trabalho com os educadores e outros educandos, e também na busca de orientações ou sugestões. Dessa forma, o desenvolvimento e o estabelecimento do portfólio eletrônico podem ser vistos como uma forma de colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Challis (2005) descreve o portfólio eletrônico como um instrumento de coleta seletiva e de estrutura de informação, reunido para fins específicos e mostrando/evidenciando o crescimento e desenvolvimento de realizações que são armazenados digitalmente e gerenciados por um *software* apropriado, além de ser desenvolvido por uso de multimídia

adequada e habitualmente em um ambiente de rede e retirado de um *site*, ou entregue em CD-ROM ou DVD.

No passado, os portfólios eram coleções de trabalhos armazenados em pastas, pastas de arquivo ou em caixas. Hoje, de acordo com Wade, Abrami e Sclater (2005), os computadores são utilizados como ferramentas eficazes para o desenvolvimento e o armazenamento de portfólios por sua capacidade de guardar e processar grandes quantidades de conteúdo, e porque eles podem dar suporte ao processo de construção do portfólio.

Meyer (2008) aponta que os portfólios eletrônicos emergem como importantes ferramentas que podem ser usadas para apoiar e documentar a aprendizagem dos educandos, bem como o desenvolvimento de habilidades educacionais, pessoais e profissionais. Apesar de os portfólios impressos serem importantes para educadores, artistas e outros profissionais como valiosas fontes de evidências do crescimento de uma pessoa e de seus processos de aprendizagem e o aumento do acesso à tecnologia digital levaram muitos educadores e profissionais a mudar do formato em papel para o eletrônico.

Portfólios eletrônicos podem ser muito mais dinâmicos, interativos e flexíveis do que os seus equivalentes físicos. Eles dão suporte à pedagogia, podendo envolver as pessoas em uma profunda reflexão sobre a sua aprendizagem e agindo como um repositório central para grande variedade de artefatos multimídia que fornecem evidência de crescimento profissional e intelectual, além de documentarem os processos complexos envolvidos na aprendizagem.

As vantagens da utilização dos portfólios eletrônicos no desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional, segundo Wade, Abrami e Sclater (2005), Van Wesel e Prop (2008), são as seguintes:

- proporcionam um meio eficaz para catalogar e organizar os materiais de aprendizagem e ilustrar melhor o processo de desenvolvimento do aluno;
- integram facilmente materiais multimídia, permitindo utilizar uma variedade de ferramentas para demonstrar e desenvolver a compreensão;
- ajudam os educandos a desenvolver suas habilidades no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a partir da criação de trabalhos multimídia e de aplicação das ferramentas;
- facilitam o compartilhamento com colegas, professores, pais e outros, e permitem que alunos e outros dêem retorno a partir de um único recipiente eletrônico, além de possibilitar entretenimento, pois os educandos gostam de criar portfólios eletrônicos;
- fornecem mais possibilidade de portabilidade e acesso remoto aos trabalhos para que os educandos completem trabalhos de casa ou em outra forma de aprendizado a

distância da escola. Os educandos não têm de carregar mapas e pastas, podendo levar uma chave USB³ ou acessar seu portfólio via computador conectado à internet;

- oferecem acesso remoto ao trabalho do aluno pelos professores para revisão e avaliação;
- proporcionam oportunidade para melhor e mais fácil comunicação com os pais;
- possibilitam a utilização de hiperligação, com aumento de conexões entre diferentes elementos do portfólio;
- proporcionam aos educandos um formato mais compacto, ao enfatizar a estrutura e a relação entre atividades;
- possibilitam a utilização, em várias instâncias, de formação e a articulação em vários graus de compartilhamento, permitindo ao educando visualizá-lo de diversas maneiras e sob os mais variados pontos de vista, como se fossem portfólios diferentes ou, ainda, partes de um mesmo portfólio disponibilizado em uma ou mais vezes.

Barrett (2010) aponta que os portfólios podem estar relacionados a campos acadêmicos específicos ou à aprendizagem ao longo da vida. A evidência pode incluir amostras de escrita, fotos, vídeos, projetos de pesquisa, observações feitas por orientadores e colegas e/ou pensamento reflexivo.

Ainda segundo Barrett (2010), um portfólio eletrônico não é um pacote de *software* específico, mas sim uma combinação de processos (uma série de atividades) e um produto (o resultado final do processo do portfólio eletrônico). Portfólios eletrônicos de apresentação podem ser criados utilizando-se várias ferramentas de trabalho no computador e *online*. As ferramentas dos portfólios eletrônicos com características comerciais são focadas no produto, apesar de algumas ferramentas de código aberto melhorarem o processo.

No contexto da formação de professores na América do Norte, a construção de portfólios de projetos é relativamente simples, de acordo com Baron e Bruillard (2003), porém sua informatização apresenta uma série de dilemas. De um ponto de vista técnico podem-se incluir diversas mídias, como vídeos, e torná-las mais facilmente ajustáveis e editáveis, assim como podem ser liberadas, parcial ou totalmente.

O formato *on-line* do portfólio facilita as possibilidades de portabilidade e de divulgação, e, se implementado como um banco de dados, por exemplo, pode servir ao controle da listas de normas, como provas ou certificados de sua realização (BARON; BRUILLARD, 2003).

³ Uma chave USB (Universal Serial Bus) é um tipo de dispositivo de armazenamento de dados que permite a conexão de periféricos sem desligar o computador. (WIKIPÉDIA, 2013a).

Na prática, o portfólio eletrônico pode oferecer:

- aos candidatos a professores, uma forma para utilizar e registrar seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- aos instrutores e coordenadores que o utilizam, uma perspectiva sobre o processo e os resultados da aprendizagem;
- aos administradores, uma avaliação contínua de seus programas de formação.

Baron e Bruillard (2003) apontam que pode haver uma continuidade na gestão de portfólios eletrônicos iniciais, visando a uma carreira docente, especialmente para provar a competência, orientar o treinamento em longo prazo ou permitir que o professor mude de emprego.

Para utilizar o portfólio eletrônico é necessário lidar com questões diferentes em um contexto no qual há uma necessidade prática de integração de tecnologias, tanto para as pessoas como para as instituições de formação. A correlação com os aspectos acima citados sobre o que o portfólio pode oferecer na prática e a necessidade de integração com as tecnologias interativas estão se tornando cada vez mais evidentes, favorecendo assim, novas formas de avaliação que estruturam o processo de desenvolvimento para a criação do portfólio eletrônico (BARON; BRUILLARD, 2003).

4.1.6 O portfólio na avaliação

Barton e Collins (1993) afirmam que os portfólios servem para avaliação e reflexão e representam um tópico de crescente interesse na educação. Na época, elaboraram revisão de literatura sobre o tema e descobriram mais de 200 (duzentos) artigos que comunicavam o uso de portfólios na instrução e avaliação de alunos nas áreas de literatura, arte e ciência. Aquela revisão também constatou o uso de portfólios para avaliação de programas e professores. Nela, os autores apontam a ocorrência de intenso debate sobre o que é um portfólio. Nesse aspecto, elaboraram e utilizaram um modelo com (7) sete características fundamentais para o desenvolvimento de portfólios educacionais:

- propósito → educador e educando devem definir explicitamente a finalidade do uso do portfólio, de maneira que ambos saibam o que se espera deles antes de começarem a desenvolver seus próprios portfólios;

- integração → após a definição clara do propósito do uso do portfólio há o direcionamento para a integração, pois a forma como os portfólios são construídos deve estar relacionada com seus trabalhos acadêmicos e suas experiências;
- múltiplas fontes → nas quais são oferecidas possibilidades de avaliar um conjunto de evidências e expectativas a partir das quais os professores fazem avaliações globais sobre as competências dos alunos;
- autenticidade → os portfólios devem ser autênticos, já que existe relação direta entre o processo de ensino-aprendizagem e as evidências explícitas no portfólio;
- avaliação dinâmica → os portfólios se constituem como avaliação dinâmica, capturando o crescimento e a mudança dos alunos ao longo do tempo, por meio dos seus melhores trabalhos;
- propriedade do aluno → como as reflexões do aluno são importantes meios de fazer surgir uma integração entre teoria e prática, cada portfólio deve ser uma criação única, porque é ele que determina qual evidência inclui e completa uma autoavaliação como parte do processo de desenvolvimento;
- natureza multiproposital → como os alunos utilizam os arquivos de evidência na perspectiva de ir além de um simples compromisso no curso, a instituição de ensino também pode utilizar essa mesma evidência para avaliar os estudantes e a efetividade dos programas educacionais.

Essas características, segundo Barton e Collins (1993), são essenciais para o desenvolvimento de portfólios educacionais. Todavia, a falta de procedimentos e critérios claramente estabelecidos para se ter acesso às evidências explícitas nos portfólios dos alunos é indicativa da relativa novidade na compreensão do conceito e no uso do portfólio.

Com base na revisão de literatura dos 200 artigos selecionados, Barton e Collins (1993) afirmam não haver abordagem definitiva para avaliação do uso de portfólios. Entende-se ser possível levar em consideração essas características, assim como elaborar outras, quando da avaliação de um portfólio.

Ratificando a possibilidade de uso do portfólio como estratégia de avaliação, não apenas no sentido de “passar” ou “reprovar” o aluno, mas para acompanhamento, correção e redirecionamento cotidiano do processo de aprendizado, Hernández (1998) afirma que sua função é a de facilitar a reconstrução e a reelaboração do processo de aprendizagem de cada educando ao longo de um curso, de uma disciplina, de um período de ensino etc. Segundo o autor, o portfólio como recurso de avaliação, deve-se basear na natureza evolutiva do processo de aprendizagem, pois:

O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de modificações durante o desenvolvimento do programa de ensino. [...] permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas, sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. [...] permite ao alunato sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

O portfólio, na perspectiva apontada pelo autor, deve-se caracterizar menos por seu formato e mais pela concepção de ensino-aprendizagem em que é desenvolvido, além da particularidade de um constante processo de reflexão.

Villas Boas (2005) aponta que a opção pela utilização do portfólio na avaliação deve estar relacionada ao modo como se trabalha com a teoria e com a prática de avaliação e aos modos que se devem buscar para superar a função tradicional de avaliação (dar notas, aprovar e reprovar alunos, utilizar critérios de seleção, classificação e exclusão). Nesse sentido, o estudo do portfólio pode servir a uma reflexão crítica sobre um processo de avaliação simplesmente para considerar o aluno apto ou não, apenas porque “absorveu” “conhecimentos” despejados sobre ele, o que acontece em um processo de educação centrado no professor e no currículo.

A reflexão sobre a avaliação inserida no processo de ensino-aprendizagem, segundo Villas Boas (2005), é um saber marginalizado na formação de professores. Por isso, a construção e o uso do portfólio na perspectiva de um saber a ser incorporado e de uma estratégia e prática avaliativas inovadoras, podem ser diferenciais para o debate da avaliação na formação dos professores.

O portfólio como instrumento de avaliação, segundo Morgado (2006), é uma alternativa aos métodos de avaliação mais tradicionais e deve ser entendido como estratégia na mudança das práticas curriculares nas escolas, na forma como trabalham os conteúdos e no modo como decorrem os processos de ensino-aprendizagem.

Morgado (2006) aponta também que a utilização do portfólio deve contribuir para esses processos, aí inserida a avaliação, pois, do contrário, se for utilizado sem compreensão, apropriação e integração de saberes, ficará limitado às velhas práticas curriculares.

Segundo Villas Boas (2005), a avaliação por meio do portfólio, na formação de professores, é uma prática recente e sua utilização pode ser considerada um dos saberes a

serem incorporados na interação professor/aluno, devendo ser considerado não apenas um procedimento de avaliação somativa, “mas o eixo organizador do trabalho pedagógico, em virtude da importância que passa a ter durante todo o processo” (VILLAS BOAS, 2005, p. 293).

Limitado ao contexto desta tese e, sem pretender esgotar a busca na produção de conhecimentos sobre o portfólio, parece haver poucos resultados na literatura internacional sobre o uso do portfólio na formação de professores. No *Web of Science*, acessado pelo sítio <http://apps.webfknowledge.com>, foi possível realizar busca com os descritores “Teachers” and “Portfolio” na área de Educação e encontrar 34 registros.

No trabalho publicado de Philippa Butler de 2006, duas bases de dados foram utilizadas para a revisão de literatura. No primeiro: ERIC⁴, foi procurado pelo descritor “portfólio eletrônico”, produzindo 155 resultados. No segundo: Web of Science⁵, foi procurado artigos de jornal, de 2000 até 2006, utilizando o termo, “portfólio eletrônico”, o que resultou em 38 registros.

Na busca por meio da base de dados ERIC, obteve-se aproximadamente 20.000 resultados com o termo “portfolio”. O quadro abaixo, indica o resultado da busca na base de dados ERIC pelo descritor <portfolio>:

Quadro 1 – Número de achados do termo “portfolio” e descritor “portfolio”, por área de publicação, ano de 2013.

Portfolios (material de apoio)	2798
Portfólio de avaliação	2340
Avaliação do estudante	1827
Educação superior	1778
Educação elementar e secundária	1459
Métodos de avaliação	1404
Países estrangeiros	851
Métodos de ensino	825
Performance baseada em avaliação	753
Educação inicial de professores	549
Avaliação educacional	471
Tecnologia educacional	470
Educação elementar	433

⁴ ERIC - sigla em inglês para o termo Educational Resource Information Clearinghouse, de acordo com Butler (2006). É uma biblioteca on-line de pesquisa e informações sobre educação, promovido pelo Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, que pode ser acessada por meio do sítio: <http://awww.eric.ed.gov>.

⁵ Web of Science é uma base referencial multidisciplinar integrada à base ISI da Web of Knowledge que oferece ferramentas para análise de citações, referências, etc., e pode ser acessada do portal de periódicos da Capes no sítio: <http://www.periódicos.capes.gov.br>.

Mudança educacional	432
Desempenho escolar	431
Auto-avaliação individual	409
Desenvolvimento profissional	387
Avaliação alternativa	369
Uso de computadores na educação	363
Atitudes dos estudantes	363
Estudos de caso	360
Eficácia do programa	355
Instrução escrita	351
Atitudes dos professores	340
Educação secundária	328
TOTAL	20446

Fonte: ERIC, 2013.

Após a busca, por meio de textos completos disponíveis em documentos com formato portátil (PDF), obteve-se aproximadamente 890 resultados e, a partir daí, foram selecionados 59 resultados, com o termo “portfolio” e o descritor <desenvolvimento profissional>. Destes 59, foram selecionados 13 resultados. Também foram selecionados aproximadamente 71 resultados com o termo “portfolio” e o descritor <formação de professores>. Destes, foram selecionados 15 resultados.

O trabalho de Villas Boas, publicado em 2005, indicou que o uso do portfólio na avaliação em programas de formação de professores era recente na época. Quase dez anos antes, Rahima Wade e Donald Yarbrough (1996), referindo-se ao seu próprio país, Estados Unidos da América do Norte, afirmaram que existia uma lacuna na literatura a respeito da discussão sobre portfólios nos programas de educação para a formação de professores reflexivos.

Sá-Chaves (2009) também se refere à ausência do uso do portfólio na formação de professores reflexivos na literatura, nas quatro edições (2000-2009) de seu trabalho, sobre portfólios reflexivos.

Tendo em vista o que foi considerado por Wade e Yarbrough (1996), Villas Boas (2005) e Sá-Chaves (2009), sobre a lacuna na literatura do uso de portfólios na formação de professores, há que se considerar que, mesmo com os avanços na produção científica sobre o tema, poderia se ter um maior número de trabalhos sobre o uso do portfólio na área de educação, especificamente, no contexto de formação e de ação de professores.

4.1.7 O portfólio na atividade educativa

Em um trabalho sobre portfólio reflexivo eletrônico, Melo (2011) o considerou um instrumento facilitador da construção da aprendizagem ativa, reflexiva e autêntica no âmbito da disciplina de português, e adotou o portfólio eletrônico com a característica reflexiva por ser o mais adequado às necessidades/especificidades de seus alunos, pois em uma:

abordagem das aprendizagens centrada no aluno privilegia a formação de alunos reflexivos, que analisam e exploram as suas experiências de aprendizagem para melhor compreenderem como aprendem e como podem melhorar o processo de aprender. (MELO, 2011, p. 12).

Essa abordagem de aprendizagem, que privilegia o educando, parece estar em consonância com o proposto pelo princípio da pessoalidade preconizado por Sá-Chave (2005, 2008), que reconhece a relação da formação com os modos e as condições a partir dos quais essa pessoa aprende.

O estudo ocorreu nos anos letivos de 2008 e 2009, com 12 alunos de uma escola de ensino secundário, divididos em dois grupos, estando o seu envolvimento centrado em duas fases: ambientação no *software* e construção do portfólio eletrônico.

Na primeira fase, os alunos responderiam um questionário enviado por endereço eletrônico via portfólio eletrônico e, na segunda fase, deveriam construir seus próprios portfólios eletrônicos. De acordo com Melo (2011), os resultados solidificaram a visão de relevância da tecnologia no processo de aprender e adquirir competências para aprendizagem ao longo da vida e para a formação do ser humano. A autora considerou que o portfólio eletrônico reflexivo foi uma ferramenta apropriada para desenvolver a aprendizagem e a interação.

Ainda sobre o portfólio eletrônico reflexivo, Moreira e Ferreira (2011) realizaram estudo sobre eles como dispositivos potencializadores da prática reflexiva na formação de professores, em contexto de desempenho docente.

A investigação foi de natureza qualitativa centrada no processo em si, mediante um estudo de caso que analisou a contribuição efetiva dos portfólios eletrônicos reflexivos no campo do desenvolvimento profissional. Foram utilizadas técnicas de entrevista, análise de conteúdo e notas das investigadoras.

Nas considerações finais, Moreira e Ferreira (2011) apontaram o valor da reflexão na e sobre a ação visando à construção situada do conhecimento profissional do docente. Perceberam que o pensamento e as práticas reflexivas elaboradas permitiram aos próprios docentes dar continuidade à evolução e ao atendimento das mudanças sociais no contexto em que desenvolvem o trabalho na escola.

Concluíram que as contribuições evidenciadas ao longo do desenvolvimento do dispositivo corresponderam à efetiva apropriação e implicação dos participantes no processo da prática reflexiva (MOREIRA; FERREIRA, 2011).

Klenowski (2002) ensina que o uso do portfólio é um processo educativo em si, já que sua utilização em um trabalho a ser apresentado e avaliado é uma fase de aprendizagem contínua. Ensina também que nesse processo de aprendizagem contínua, o portfólio construído pode ser considerado como um produto e como uma prova, e ser uma demonstração dessa aprendizagem, ao mesmo tempo, que motiva o aluno a desenvolver conhecimentos importantes. Ainda segundo Klenowski (2002), o portfólio é um meio pelo qual os educandos são incentivados a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem continuada.

Nesta nova filosofia de formação, que utiliza o portfólio como matriz reflexiva (SÁ-CHAVES, 2005, 2008) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento pessoal e profissional do educando, cabe ressaltar a responsabilidade do educando pela própria aprendizagem, garantindo-lhe um sentido de autoria.

Assim, com o aprofundamento e a apreciação das perspectivas educacionais, a utilização do portfólio como estratégia educativa não apenas contribui para uma estruturação interpessoal do conhecimento como também facilita, se desenvolvida ao longo de um período de tempo, a compreensão e a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir do uso do portfólio, podem se tornar reconhecíveis a natureza e a importância das interações desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, de acordo com Sá-Chaves (2009), o portfólio pode contribuir para:

- promoção do desenvolvimento reflexivo e crítico dos participantes sobre seu processo de aprendizado;
- estímulo ao processo de enriquecimento conceitual, por meio da sistematização dos recursos (e do acesso) às múltiplas fontes de conhecimento, que estabelece em seu processo de aprendizado;
- fundamentação dos processos de reflexão sobre si próprio, quer na dimensão pessoal, quer na profissional;

- garantia de utilização de mecanismos de aprofundamento conceitual continuado, por meio de *feedback*⁶ entre membros das comunidades de aprendizagem;
- estímulo à originalidade e à criatividade de educandos e educadores no que se referem aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação;
- contribuição para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, com reconhecimento da natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- facilitação de processos de auto e heteroavaliação, a partir da compreensão atenta desses processos.

Klenowski, Askew e Carnell (2006) apontam a importância da utilização de portfólios para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional na educação superior, e identificam que a utilização dos portfólios na avaliação somativa e no desenvolvimento do ensino e da prática reflexiva domina a literatura sobre o tema. Segundo os autores, o que falta é um tipo de pesquisa que forneça evidências sobre como um portfólio pode ser usado na educação superior para desenvolver a compreensão de sua própria aprendizagem, avaliação e práticas profissionais.

A construção e a utilização do portfólio como estratégia de comunicação e educação voltadas para a formação, como é o caso dos cursos que utilizam o portfólio na EAD/ENSP/Fiocruz, podem trazer benefícios quando de sua utilização, a partir dos seguintes aspectos:

- o processo de construção e utilização do portfólio incentiva a integração, a reflexão e a articulação entre teoria e prática;
- a seleção e a anotação de atividades relacionadas aos conteúdos e à redação das reflexões relacionada aos focos (contextual e crítico) incentivam a metacognição⁷ e a reflexão;
- um portfólio contribui para que o educando identifique seu percurso entre a prática atual e o modelo de prática que é necessário para sua conclusão. Na identificação do

⁶ Feedback, retroalimentação ou ainda retroação é um dispositivo de entradas e saídas de um sistema e é atributo destes sistemas (organismo vivo, organização social, instituições etc.). Os dispositivos de retroação (*feedback*) denotam uma parte de saída do sistema (*output*) que na forma de informação ou de energia voltam ao sistema (*input*) (EPSTEIN, 1986). No sistema de trocas de informações há uma dupla relação entre informação e ação, segundo Ruesch e Bateson (1951, 2008), que é corrigida/equilibrada pelos processos de *feedback* (entrada e saída de informação).

⁷ Sá-Chaves (2008) ensina que o portfólio tem uma dimensão cognitiva, que é relativa às cognições específicas da área científica que está sendo trabalhada, e uma dimensão metacognitiva, que é o conhecimento da pessoa através de sua reinterpretação do conhecimento na área científica, explicitado no portfólio.

percurso entre o real e o ideal, o aluno é encorajado tanto a se autoavaliar como para uma ação autônoma visando melhorar a prática e alcançar o desempenho desejado;

- o portfólio propicia um espaço para colocar a aprendizagem em prática, a partir do programa de desenvolvimento profissional no qual o diálogo sobre a prática é fomentado, sendo construído um canal entre o discurso da Academia e a prática;
- o portfólio pode ser uma valiosa ferramenta para a promoção de atributos de cursos de graduação em programas que envolvem a prática profissional;
- como a aprendizagem oferece uma evidência que informa a prática no local de trabalho, o portfólio é uma poderosa ferramenta para a avaliação formativa e somativa de um programa que envolve a prática profissional, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino (JONES, 2010).

A utilização do portfólio é pertinente e necessária para a formação inicial continuada e permanente de educadores e educandos. Ao ser construído e utilizado, durante o processo de ensino-aprendizagem há motivação, promoção, autonomia e criatividade de ambas as partes, por meio de diferentes interações, sejam elas presenciais ou virtuais. Em Sá-Chaves aprende-se que o portfólio como estratégia educativa tem: “[...] uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.” (SÁ-CHAVES, 2009, p. 16).

Parece haver, tanto em Villas Boas (2005) como em Sá-Chaves (2009), certa convergência no que concerne ao potencial inovador do portfólio como estratégia de formação, investigação e avaliação.

A construção e o uso de portfólios podem ser utilizados tanto na avaliação de professores como em programas de formação profissional (inicial, contínua, especializada, pós-graduada etc.). Além dessas finalidades, a produção do portfólio contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de seus autores e de quem acompanha essa construção por meio da sua leitura (AMARAL, 2011).

Como o portfólio pode ser utilizado na avaliação em educação, ele pode ser considerado como mais que uma prova (PERNIGOTTI et al., 2000) e pode constituir-se em um instrumento de comunicação entre educador e educando para uma análise conjunta com bases argumentativas e construídas processualmente. As trocas de sugestões, propostas e atividades resultam na experiência de convivência que se deseja para uma escola, curso, disciplina etc. onde o portfólio for utilizado.

Em um projeto da Secretaria de Educação Especial e Serviços de Reabilitação para crianças especiais com dificuldade de audição e de visão, no estado de Massachusetts –

Estados Unidos da América do Norte – realizado no ano de 2003, o portfólio como estratégia de comunicação foi utilizado na composição de fotografias, palavras, vídeos para capturar as capacidades e necessidades de comunicação do aluno. Nesse projeto, o portfólio de comunicação para cada aluno abordou os seguintes aspectos:

- descrição visual e verbal das habilidades de comunicação do aluno em diferentes ambientes (casa, escola e comunidade);
- pessoas importantes ou parceiros de comunicação na vida do aluno;
- formas, razões e significados de comunicação do aluno em segmentos de vídeo e fotografias com texto;
- visão holística do aluno, incluindo habilidades de comunicação, aprendizagem, estilo, cultura familiar, visão e audição;
- modificações e adaptações necessárias para o aluno acessar as pessoas e o entorno no meio ambiente.

Os portfólios foram escritos em palavras, e os alunos poderiam usá-los como se estivessem falando com um leitor. Ao associar as palavras do aluno a uma foto, de acordo com DeCaluwe *et al.* (2005, p. 3), poderia se ter o seguinte: “Oi, eu sou [...]! Gosto de estar com as pessoas. Toque minha mão para eu saber que você está aí”. Os portfólios foram compartilhados entre os alunos e as pessoas da família, da igreja e da escola:

A irmã disse: Este portfólio ajuda meu irmão a ser mais independente. Alguém pode olhar para isso e entender como se comunicar com o meu irmão em seu próprio nível.

Uma família traduziu o portfólio de seu filho em espanhol, pois só assim a avó conseguiu entender o que seu neto estava aprendendo na escola e como ele se comunicava. O estudante teve grande prazer e orgulho em compartilhar o portfólio com sua avó.

Um irmão foi motivado a aprender a língua de sinais quando viu o vídeo de seu irmão. Ele não tinha ideia de que seu irmão usasse a linguagem de sinais, porque ele nunca usou isso em casa, pois ninguém em sua família poderia ensinar. Agora, os membros da família estão aprendendo a linguagem de sinais.

A mãe dividiu o portfólio com os colegas de seu filho, quando ele passou para uma nova classe. Os colegas o acolheram e estavam ansiosos para interagir (DECALUWE *et al.*, 2005, p. 5).

Os autores apontaram que, a partir do uso do portfólio com as crianças, foi possível criar uma maneira de compartilhar informações entre membros da equipe e os outros parceiros de comunicação. O portfólio, segundo DeCaluwe *et al.* (2005), proporcionou aos participantes formas de comunicação com os alunos por meio de informações mais detalhadas sobre as habilidades e necessidades dos pequenos.

Reforça-se a importância da utilização do portfólio na educação, que se constitui em uma estratégia que corresponde à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, objetivando melhores compreensão e qualidade na relação educador/educando.

O portfólio se constituiu em um dispositivo de comunicação, educação, nomeadamente, de educação permanente em saúde que altera a relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, inserindo o aluno como um protagonista da ação educacional. Em outras palavras, o portfólio possibilita o rompimento do modelo tradicional de ensino, caracterizado fortemente pela ação unilateral do professor (aquele “que sabe”) para o aluno (aquele que “não sabe”), por meio da narração de conteúdos.

A seguir, apontam-se algumas experiências e questões sobre a utilização do portfólio na área de saúde.

4.1.8 A utilização do portfólio na formação em saúde

Na área da saúde, a utilização do portfólio ocorre principalmente na formação, em cursos que trabalham com currículos inovadores (SILVA; FRANCISCO, 2009), nomeadamente nas áreas de enfermagem, fonoaudiologia e medicina.

Na área de fonoaudiologia, reporta-se ao trabalho de Viviane Galvão, realizada na Faculdade de Filosofia e Ciência (UNESP), no Campus de Marília no estado de São Paulo, no contexto da disciplina de Biofísica.

O portfólio reflexivo foi colocado como hipótese de trabalho que poderia favorecer a compreensão sobre a natureza humana da ciência e sobre a construção pessoal e social do conhecimento e foi o objetivo da autora, ao analisar as concepções dos estudantes no processo de formação com a utilização do portfólio reflexivo.

Os estudantes deveriam utilizar esse dispositivo para registrar os resultados das interpretações dos “significados construídos na ação de ouvir e processar informações, durante e após a exposição oral dos conteúdos da disciplina” (GALVÃO, 2005, p. 141); dos significados da aula; de referenciais bibliográficos etc. Foi evidenciado pelas considerações finais, de acordo com Galvão (2005), que os estudantes tiveram dificuldades em utilizar o portfólio reflexivo, pois concebiam a aprendizagem e a utilização de métodos de ensino baseados em visões e práticas de ensino tradicionais.

Outra experiência de formação em saúde com a utilização do portfólio na área de fonoaudiologia é a de Chun e Bahia (2009), que o abordaram como instrumento reflexivo de

ensino-aprendizagem na disciplina história da fonoaudiologia, do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação, vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas no estado de São Paulo, ministrada no primeiro semestre da graduação.

Foram analisados 24 portfólios, e o resultado da análise mostrou, segundo as autoras, sua contribuição na formação como instrumento de metodologia que propiciou participação ativa das pessoas e evidenciou seu uso como instrumento importante nas práticas educativas, por meio de uma formação integral e humanizada em saúde voltada para o SUS.

Na área de enfermagem, a metodologia de portfólio foi evidenciada pelas experiências de utilização dos portfólios reflexivos no ensino de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo Fonseca, de Coimbra, em Portugal. De acordo com Jorge Apóstolo (2005), os objetivos foram refletir sobre a metodologia do portfólio na formação e no desenvolvimento de futuros profissionais de saúde e analisar experiências de formação por meio de dimensões coletivas e grupais.

O autor objetivou compreender os modos como os estudantes, futuros enfermeiros em situação de estágio clínico, construíram e reconstruíram conhecimentos e produziram evidências em seus processos de conhecer.

Segundo Apóstolo (2005), os resultados confirmaram que as práticas de formação baseadas em dimensões coletivas e grupais contribuem para emancipação e consolidação do aprender a aprender e para a valorização do paradigma de formação, que promove o desenvolvimento de profissionais reflexivos. É nesse contexto que o portfólio reflexivo se constitui como forma de “inovação pedagógica com a conseqüente procura de novas formas de intervenção” (APÓSTOLO, 2005, p. 159).

Outro estudo, este da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo Fonseca, de Coimbra, em Portugal, é o de Marinheiro (2005), que, como assessora pedagógica da unidade curricular do Projeto de Desenvolvimento Pessoal desses estudantes, pôde refletir sobre o uso do portfólio com o mesmo grupo que havia assessorado anteriormente na unidade curricular do projeto.

Dentre suas reflexões, cabe destacar o que Marinheiro (2005) apontou na forma como o portfólio foi apresentado. A autora identificou que os portfólios dos alunos, apresentados em papel, são volumosos para serem arquivados, e sendo propriedade dos estudantes, deveriam ser devolvidos a seus donos logo após a verificação dos analisadores, ficando apenas notas e observações sobre esses dispositivos.

Marinheiro (2005) defende a utilização de portfólios eletrônicos, pois, nesse formato, há facilidade de consulta da parte dos professores, há arrumação e otimização do espaço, pois,

o portfólio eletrônico, segundo essa análise, ocupa um espaço menor e permite a elaboração de cópias de segurança, evitando perdas e extravios, e facilita a comunicação entre o aluno e o professor, “podendo este inserir as suas anotações e sugestões de forma interactiva” (MARINHEIRO, 2005, p. 171).

Em outro estudo realizado em uma instituição de ensino superior privada da Região Serrana de um dos municípios do estado do Rio de Janeiro, no mês de novembro de 2006, Tanji e Silva (2008) analisaram os portfólios de estudantes da disciplina *História da Enfermagem*, do segundo período do curso.

Os resultados do estudo foram analisados por meio de categorias: na primeira, os estudantes deveriam apontar como percebiam essa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, bem como sua estrutura e impacto nesse processo; na segunda, o portfólio foi relacionado como ferramenta de interação individual e grupal na socialização do conhecimento; na terceira, indicou-se como ferramenta de ajuda, sublinhando-se as potencialidades de sua utilização.

Os resultados do estudo, segundo Tanji e Silva (2008), apontaram as potencialidades na construção de portfólios como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, na interação individual e grupal e também como ferramenta de ajuda. Apontaram como fragilidades as barreiras vencidas na construção do portfólio por parte dos estudantes, sendo a maior delas a comunicação escrita, quando dos relatos de suas trajetórias de vida tanto pessoais como no desenvolvimento da aprendizagem ao longo do curso.

Em outra experiência de utilização de portfólio na área de enfermagem, foi elaborada uma matriz para avaliação dos portfólios dos estudantes da disciplina em um curso de licenciatura, especificamente na disciplina Prática de Ensino em Enfermagem (SORDI; SILVA, 2010). No estudo foram analisados 24 portfólios elaborados no período de 2005 a 2007.

A matriz de avaliação foi elaborada em diferentes dimensões: capacidade para descrever os materiais que compõem o portfólio e justificativas para a seleção desses materiais em acordo com as aprendizagens pretendidas; capacidade reflexiva sobre a leitura do material; e capacidade de articulação entre as reflexões sobre os materiais e as bases teóricas indicadas na disciplina e/ou selecionadas pelo estudante por meio de busca ativa.

Os resultados do trabalho de avaliação dos portfólios por meio da matriz, segundo Sordi e Silva (2010), evidenciaram as fragilidades no seu manejo, tanto pelos estudantes como pelos professores, que admitiram “certa insegurança quer na orientação e monitoramento do

processo como na confecção do mesmo, o que subtrai a possibilidade de extração de bons resultados dele decorrentes” (SORDI; SILVA, 2010, p. 945).

Evidenciaram também, na produção dos estudantes, as fragilidades comunicacionais (dificuldade de entendimento e de expressão de significados); organizacionais (disciplina no registro e gestão do tempo); e culturais (cultura de avaliação pautada no certo/errado tornado como natural, interferindo na livre expressão dos estudantes, que procuravam satisfazer as expectativas do professor, interpretadas pelos estudantes como absolutas).

As potencialidades apontadas por Sordi e Silva (2010) na utilização de uma matriz para avaliação dos portfólios no contexto da disciplina foram as seguintes: auxiliou na proposta pedagógica para se manter coerente e objetiva; permitiu intervenções planejadas e intencionalmente orientadas para gerar aprendizagens; gerou base concreta para que o processo de comunicação entre estudante e professor se mantivesse pautado em evidências; orientou, de modo preciso, os aspectos qualitativos, sem desconsiderar os processos de avaliação rigorosos; e reforçou a ideia de que a utilização do portfólio é potente para ajudar os estudantes a produzirem autonomia (SORDI; SILVA, 2010).

Outra experiência interessante na área da saúde é a utilização do portfólio na disciplina de políticas de saúde sobre o SUS, na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, articulada aos cursos de enfermagem e de nutrição. Essa experiência foi realizada nos anos de 2008, 2009 e 2010, e seu resultado é comunicado em três trabalhos publicados em revistas da área.

No primeiro trabalho, Cotta, Mendonça e Costa (2011) avaliaram a experiência de educação por competências, na formação de profissionais no SUS, a partir de análise documental de 25 portfólios, objetivando verificar se o método de utilização desse dispositivo, na formação de profissionais permitiu a aquisição das competências de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver e a trabalhar com outros.

As pesquisadoras identificaram abertura ao pensamento crítico, na visão inicial dos estudantes sobre o SUS, ao deslocarem o foco de sua visão da doença e da cura para a saúde e a prevenção, e do SUS como modelo teórico para a visão de um projeto possível e em construção.

É nesse aspecto que as autoras afirmam que a proposta do portfólio coletivo possibilitou a aquisição de competências para o trabalho no SUS, baseado na força criativa e no intercâmbio do trabalho em grupo cujo enfoque metodológico é de caráter interativo, baseado na comunicação dialógica entre professor e alunos e entre os alunos.

No segundo trabalho realizado na mesma disciplina, Cotta *et al.* (2012) relataram os resultados da utilização coletiva desse dispositivo na avaliação de alunos de graduação, em um contexto de estrutura curricular tradicional e de disciplinas, como mudança de atitudes.

O estudo exploratório analisou 9 (nove) portfólios, elaborados pelos educandos, tendo o resultado apontado que tal utilização mobilizou o pensamento crítico-reflexivo sobre a política do SUS, ampliando a concepção sobre o processo saúde-doença e as práticas relacionadas aos serviços de saúde, valorizando o trabalho em equipe, a capacidade de pactuação entre os participantes e a busca ativa na construção do conhecimento.

Os resultados revelaram também, de acordo com Cotta *et al.* (2012), os aspectos limitadores na utilização do portfólio pelos estudantes, tais como: inexperiência no uso do dispositivo; dificuldade de trabalhar em equipe; e capacidade criadora reprimida.

Essas limitações, segundo as autoras, demonstraram a necessidade e a importância do uso de portfólios para o desenvolvimento dos educandos como profissionais de saúde, pois vivenciadas em ato, são as habilidades mais exigidas no mundo do trabalho moderno.

No terceiro trabalho, Cotta, Costa e Mendonça (2013) também analisaram a experiência da construção coletiva de portfólios como método de ensino-aprendizagem, na disciplina de políticas de saúde. A análise foi feita de forma articulada nos cursos de graduação de enfermagem e nutrição, objetivando promover o aprendizado sobre as políticas de saúde, com destaque para o SUS como política brasileira de saúde.

Indicam o portfólio como um método que proporciona o processo de ensino-aprendizagem ativo e reflexivo, baseado no protagonismo do educando e do grupo de educandos; e no enfoque metodológico, que se baseia na comunicação dialógica entre os diferentes sujeitos.

Foram analisados 34 portfólios e as autoras constataram que a utilização de portfólios promove a formação de pessoas crítico-reflexivas. Isso, por terem identificado na análise dos relatos dos educandos a mudança na visão negativa do SUS que eles tinham, como sendo uma política para os pobres, ineficiente e precária, para a visão positiva, construída ao longo do curso.

Segundo as autoras, esse processo de transformação decorreu do exercício de habilidades de comunicação, gestão da informação, liderança, cooperação, trabalho em equipe, reconhecimento da diversidade e desenvolvimento de competências pessoais. Tendo influenciado também a motivação e a compreensão da importância de se formar trabalhadores da saúde comprometidos com os princípios e diretrizes do SUS (COTTA; COSTA; MENDONÇA, 2013).

Em revisão de literatura sobre portfólios e portfólios eletrônicos, Butler (2006) afirma que a educação médica nos Estados Unidos e no Reino Unido está mudando o foco para a avaliação de obtenção e manutenção de competências, e que o portfólio pode atender às necessidades no que concerne a sua utilização por estudantes de medicina e para a prática médica.

Uma experiência de uso do portfólio reflexivo eletrônico no ensino de medicina é apontada por Santana, Souza e Prado (2008). Os autores apresentaram o portfólio reflexivo eletrônico para aumentar a capacidade de cooperação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no curso de medicina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A proposta pedagógica do curso, de acordo com Santana, Souza e Prado (2008), é estruturada na aprendizagem baseada em problemas (sigla em português ABP, e em inglês PBL, de Problem-Based Learning).

O portfólio reflexivo eletrônico foi utilizado em atividades curriculares da Unidade Educacional de Simulação da Prática Profissional em dois grupos-piloto, com a participação de discentes e docentes.

Os resultados apontados por Santana, Souza e Prado (2008) foram os seguintes: os envolvidos com as atividades demonstraram que não possuíam preconceitos quanto ao uso das tecnologias; os problemas no portfólio reflexivo eletrônico foram mais verificados com relação ao grupo do que individualmente; mesmo com os problemas identificados, os sujeitos da pesquisa perceberam que o portfólio reflexivo eletrônico trouxe benefícios ao processo de ensino-aprendizagem no ensino de medicina.

Ainda que a facilidade nos estudos fosse um resultado esperado, o principal objetivo do uso do portfólio reflexivo eletrônico foi possibilitar a colaboração entre os estudantes; e o maior problema verificado foi a conexão com a internet, dado o caráter experimental do portfólio reflexivo eletrônico. Santana, Souza e Prado (2008) apontaram que os servidores não foram devidamente estimados para garantir a disponibilidade necessária para o tipo de aplicação que foi proposto.

Ainda na área médica, na mesma universidade e no mesmo curso de medicina, porém em outra unidade educacional, nomeadamente Unidade Educacional de Prática Profissional, Silva e Francisco (2009) apontaram que o portfólio está presente em diferentes âmbitos de formação, tais como a graduação, o internato e a residência, sendo aproveitado como instrumento de registro, memória, planejamento, avaliação, autoavaliação e no desenvolvimento da capacidade reflexiva.

A investigação identificou a percepção dos estudantes com relação ao uso do portfólio reflexivo na Unidade Educacional de Prática Profissional, na segunda série do curso de medicina da UFSCar, em 2007, com 33 estudantes e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário com questões abertas.

A partir da análise das questões, Silva e Francisco (2009) elaboraram as seguintes categorias: o portfólio como objeto, como fonte de informação e como ferramenta de avaliação; e a contribuição do portfólio no acompanhamento das famílias, na organização das informações e como instrumento de autoavaliação. Essas duas categorias dizem respeito à compreensão e à contribuição do portfólio reflexivo. Também foi analisado o processo de construção do portfólio na Unidade Educacional de Prática Profissional, e como foi a participação do professor na construção desse dispositivo pelo estudante.

Segundo Silva e Francisco (2009), os estudantes relataram problemas na sua organização, pois era realizado como um ato mecânico e desorganizado de arquivamento pela falta de motivação em sua construção. Outros estudantes relataram, segundo Silva e Francisco (2009), que o processo de construção evoluiu com o tempo, sendo ajudado por todos os envolvidos no processo de aprendizagem, incluindo o professor.

Os autores identificaram que as categorias selecionadas como parte da construção do portfólio por parte dos estudantes foram: ciclo de aprendizagem e cuidado às pessoas, sem critérios predefinidos para construção do portfólio e sem referência à forma de construção.

Silva e Francisco (2009) evidenciam que a participação do professor ajudou a melhorar a organização do portfólio para ampliar o seu potencial na aprendizagem, possibilitou verificar a evolução do estudante ao longo da Unidade Educacional de Prática Profissional e contribuiu na análise das histórias clínicas e nos planos de cuidados realizados pelos estudantes, ajudando-os na reflexão sobre o cuidado prestado.

Os estudantes relataram também, segundo Silva e Francisco (2009), que os professores não acompanhavam a construção do portfólio de seus estudantes porque não consideravam-no como um instrumento que poderia contribuir para evidenciar a aprendizagem.

Os autores concluíram que a compreensão do portfólio apontada pelos estudantes distanciou-se da concepção de portfólio reflexivo, pois esses quase não consideraram o portfólio como contribuição para o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Concluíram, também, que o sucesso do uso do portfólio como estratégia de desenvolvimento da habilidade reflexiva, apontado na literatura, deve ter o suporte efetivo do professor em um sistema de orientação e avaliação formativos, a partir da própria construção do portfólio pelos estudantes,

com definição clara de estruturação e com a introdução desse dispositivo no início da formação (SILVA; FRANCISCO, 2009).

Em outra experiência com o uso de portfólios em papel e eletrônicos, Van Wesel e Prop (2008) pesquisaram na Faculdade de Saúde, Medicina e Ciências da Vida da Universidade de Maastricht, na Holanda, a percepção de estudantes de medicina sobre o uso dos portfólios no desenvolvimento de competências de autorreflexão.

O estudo descreveu as percepções dos estudantes em um projeto-piloto em 2006, com uma população de 347 estudantes de medicina, sendo que desse total, 157 criaram o portfólio eletrônico e 190 criaram a versão em papel. Para ambos os grupos, foram fornecidos um manual de aspectos conceituais, para que os estudantes pudessem criar seus portfólios. Para o grupo que trabalhou com a versão eletrônica, foi fornecido também um manual específico para a criação do dispositivo na *web*, além de dois encontros para trabalharem com os aspectos funcionais.

Van Wesel e Prop (2008) explicitam que 6 (seis) estudantes participaram dos dois encontros e que os resultados apresentados sugerem que as percepções dos estudantes sobre o apoio à autorreflexão entre os dois tipos de portfólios não diferiram. Os resultados reforçam a ideia de substituir portfólios em papel pela versão eletrônica.

Concluem que o efeito positivo sobre os resultados de aprendizagem sugerem um nível mais profundo de reflexão entre os alunos que utilizaram um portfólio eletrônico e uma melhor regulação metacognitiva, que por sua vez, pode levar a melhorias no desempenho dos alunos, resultando em graus mais elevados de aprendizagem.

Concluem também, que é necessária uma pesquisa dirigida para medir os efeitos dos dois tipos de portfólios na aprendizagem, pois algumas questões permaneceram sem resposta: será que o portfólio como uma mídia pode afetar os resultados da aprendizagem, e se sim, como? Qual é a percepção dos docentes com relação aos dois diferentes tipos de portfólios na mídia? Qual é o impacto de erros técnicos nas percepções dos estudantes e nos resultados da aprendizagem?

Baseando-se no contexto dessa revisão de literatura, pode-se presumir sobre os resultados dessas pesquisas, que as potencialidades do uso do portfólio para formandos e formadores, em papel ou eletrônico, podem gerar aprendizagens mútuas e múltiplas por meio do exercício da autonomia e do pensamento reflexivo, crítico, criativo e complexo.

Há que se considerar também, que as fragilidades identificadas nas pesquisas, sobre o processo de construção e utilização dos portfólios, estão relacionadas aos aspectos comunicacionais: dificuldades no entendimento da proposta de construção e uso do portfólio;

precariedade no diálogo e na interação entre formando e formador e; preponderância de explicitações descritivas, baseadas no senso comum, ao invés de explicitações baseadas em reflexões sobre o que foi apreendido teoricamente e a práxis no contexto de vida e de trabalho.

Assim como na literatura visitada, as potencialidades e fragilidades no processo de construção e utilização de portfólios podem ser percebidas nos cursos EAD/ENSP/Fiocruz que o utilizam.

Não obstante o Sistema Único de Saúde e as políticas de saúde condizentes com a formação de pessoas preconizarem diretrizes, bases legais e teóricas e possibilitarem importantes mudanças nos processos comunicacionais e educacionais por meio de estratégias e modos de interagir e de ensinar e aprender entende-se que ainda é incipiente a utilização do portfólio como dispositivo de comunicação e educação.

Essa incipiência talvez possa ser justificada porque, segundo Ceccim e Feuerwerker (2004a), no SUS a área de formação é uma das menos problematizadas, no que diz respeito à formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, na formulação e utilização de estratégias potentes e inovadoras que contribuam para a operacionalização dessas políticas.

Como se entende o portfólio como dispositivo potente de comunicação e educação na formação em saúde, as experiências apontadas nas áreas de enfermagem, fonoaudiologia e medicina são consideradas avanços na formação nessas áreas, especificamente na formação dos trabalhadores do SUS.

4.1.9 Sistematização do que foi apresentado sobre o portfólio

O portfólio nasce com a simplicidade de um papelão dobrado, para “guardar folhas”, reunir uma coleção de desenhos, croquis, papéis diversos, mais tarde, fotos, para poder ver, mostrar, apresentar.

Essa reunião de documentos, inicialmente guardados em desordem, foi ganhando organicidades diversas de modo a apresentar trabalhos agrupados ou organizados como um conjunto definido a partir de classificações diversas.

Conforme ganharam organicidade, naturalmente os portfólios transformaram-se em instrumentos de propostas, como a oportunidade de oferecer trabalhos e apresentar mostruário. Isso teria levado os profissionais de marketing a transforma-lo em importante

instrumento de trabalho: para apresentar uma modelo, um artista, um projeto, um *storyboard*⁸ etc.

No mesmo momento em que ele se transforma em um instrumento de apresentação e proposta, transforma-se também em um meio de avaliação. Se, no início, a avaliação é impulsionada por quem faz a oferta e demanda a avaliação, e por aquele que organiza o portfólio segundo as suas expectativas, em um segundo momento, passa a ser estruturada pela dinâmica do demandante que, às vezes, especifica regras para sua organização.

Aquele papelão dobrado, falado anteriormente, já pode ser considerado um Dispositivo de Interação Virtual, a partir do qual é possível desenvolver interações precisas: uns organizam e criam o portfólio, outros o observam.

Esse DIV, como outros, tem uma série de características que viabilizam e constroem determinadas possibilidades de interação. Por exemplo, enquanto se organizam em um papelão dobrado, eles exigem uma relação presencial, restringem drasticamente as possibilidades de ação a distância e não permitem processamento automático das informações contidas nos portfólios.

Conforme o portfólio vai ganhando novos formatos e características, assume outras funcionalidades e cria novas possibilidades: coleção, apresentação, avaliação. Isso, por sua vez, cria a possibilidade de autoavaliação por parte do autor do portfólio, que pode “ver” o seu trabalho/carreira, o que gera possibilidades reflexivas e serve a um processo de auto-organização e direcionamento de suas atividades, de seu processo de aprendizado e de sua carreira. Do mesmo modo, isso vai transformá-lo em um importante dispositivo de educação reflexiva.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação introduz gradualmente, novas possibilidades nesse DIV, e ele passa a ser composto não apenas de papéis, mas de gravações de som e imagens (fitas cassetes, CDs, DVDs), o que, por sua vez, cria novas possibilidades de ampliação das informações que ele porta e das interações que viabiliza.

O surgimento do portfólio eletrônico poderia significar um salto nesse processo, visto que isso aumenta exponencialmente o volume de informações que o dispositivo é capaz de comportar, bem como seu processamento. Além disso, ampliam-se as possibilidades de

⁸ O *storyboard* é um dispositivo que marca as principais passagens de uma história que será contada em um filme ou o conteúdo de um curso, da forma mais próxima com a qual ela deverá aparecer na tela. Depois de finalizado as pessoas envolvidas no projeto percebem as nuances de sequência, ritmo das cenas, clima e as interações que podem ser viabilizadas (WIKIPEDIA, 2012b). Na EAD/ENSP/Fiocruz alguns de seus cursos, já foram elaborados com este dispositivo.

utilização de documentos com formatos e tecnologias diversas, o que aumenta grandemente seus recursos e suas possibilidades.

Se o desenvolvimento anterior cria as possibilidades do portfólio reflexivo, este processo é potencializado quando ele se transforma em portfólio eletrônico. Agora, ele pode reunir textos, imagens, sons, audiovisuais... todos os elementos que podem ser “enviados” ou portados em uma fita cassete, um disquete, um CD ROM ou disponibilizados a partir de uma plataforma eletrônica, por exemplo, um Ambiente Virtual de Aprendizado.

Assim o portfólio pode ganhar não apenas um caráter reflexivo, onde seu autor vê o seu trabalho, mas pode se transformar em uma plataforma pessoal de organização e trabalho e ganhar continuidade para além do uso ocasional. Ele pode reunir e ser constantemente acrescido de documentos dos mais variados tipos: referências, anotações, registros, conexões.

Com o surgimento das tecnologias de nuvem, que viabilizam o acesso de qualquer ponto ao conjunto de seus elementos, e da Web 2.0, que amplia as condições de colaboração, o uso portfólio torna-se ainda mais eficaz.

A possibilidade de seu autor articular, em um único espaço, o acesso a todos os seus recursos e documentos, com graus diferentes de compartilhamento e estruturação, conforme as atividades as quais esteja se dedicando, apenas rearticulando e reutilizando os processos e documentos que vêm desenvolvendo, pode transformá-lo em um instrumento central e decisivo no processo educativo.

Nesse sentido, o portfólio cria a possibilidade, na área de educação, de favorecer um processo que valoriza o educando, aumentando sua autonomia e permitindo ao educador ou tutor intervir e contribuir, a partir dessa autonomia, sem tolher ou restringi-la. Explorar e potencializar essa condição contribui para a criação de metodologias, para a discussão teórica e para reflexão sobre seu uso no curso selecionado. Esta é a intenção da tese.

4. 2 O OLHAR A PARTIR DA COMUNICAÇÃO

Para uma visada do portfólio como dispositivo de interação virtual em aproximação com a comunicação, é necessário compreender esse tema, a partir de um processo mais amplo do que a transmissão de mensagens, entendendo-a como um processo de sincronização a partir de interações (SANTOS, 2009), o que cria uma ponte para a educação.

Em Freire (1977), a educação e a comunicação são inseparáveis, pois não há como construir conhecimento sem as relações dialógicas entre pessoas que buscam sentidos e significados nos processos comunicacionais e educacionais.

A comunicação é uma área de conhecimento que se situa em uma trama enredada com nós de várias disciplinas e interesses diversos de várias ciências, como filosofia, história, geografia, psicologia, sociologia, economia, biologia, matemática, dentre outras. A história da comunicação é a história das separações e das diversas tentativas de articular ou não os termos que se apresentam sob a forma de dicotomias e oposições binárias, gerando conflitos, tensões, antagonismos e exclusão manifestada.

Ela divide teóricos, escolas, correntes e tendências, constituindo-se, assim, em um problema em que há contraposição de uma escola a outra, e também de uma epistemologia a outra (MATTELART; MATTELART, 1999).

Pela utilização em várias disciplinas e em várias ciências, descreve-se, no item a seguir, o conceito de comunicação, percebido como importante nesta tese, ao considerar o processo de comunicação como a relação entre pessoas que partilham informações e a transformam em conhecimentos.

4.2.1 Conhecendo um pouco mais sobre o conceito de comunicação

Communiquer e *communication* – comunicar e comunicação, respectivamente, aparecem na língua francesa em meados do século XIV e, de acordo com Winkin (1998), tem o sentido de participar e está próximo do latim *communicare* (pôr em comum, **estar em relação**).

Sfez (2000) parece partilhar, dessa mesma ideia de comunicação como algo colocado em comum e como relação estabelecida nesse algo em comum, sem julgamentos prévios a respeito desse algo em comum e sobre os caminhos trilhados pelos indivíduos, grupos e objetos ativados nessa relação estabelecida.

Em seu sentido mais geral essa palavra está na língua inglesa desde o século XV, e sua precursora imediata é *communication*, do francês antigo, e *communicationem*, do latim, que é um substantivo de ação da raiz do particípio passado do latim *communicare*, da qual derivam os significados da raiz *communis* (comum): daí, comunicar significa tornar comum a muitos, partilhar (WILLIAMS, 2007).

A partir deste sentido geral, no século XVII *communiquer* significa também **transmitir** (uma doença, por exemplo), e, no século XVIII aparece o termo **vasos comunicantes**. Winkin (1981, 1998) chama a atenção para o fato de que comunicação (partilhar, estar em relação) vai ficando progressivamente em segundo plano, sendo substituída por comunicação como transmissão. Esse sentido de transmissão atribuído à comunicação, segundo Winkin (1998), ainda persiste em todas as definições francesas.

Complementar a essa etimologia do termo, aponta-se que a palavra comunicação vem do latim *communicatio*, no qual são distinguidos três elementos: a raiz *munis* (estar encarregado de), que acrescida do prefixo *co*, dá a ideia de uma atividade realizada conjuntamente, e completada pela terminação *tio*, que reforça a ideia de atividade. Então, o termo *communicatio* aparece pela primeira vez no vocabulário religioso com esse primeiro significado (MARTINO, 2008).

Primeiro como ação e, depois do século XV, como objeto tornado comum, a palavra comunicação passa, a partir do século XX, a referir-se à mídia, paralelamente ao desenvolvimento de transmissão da informação e na manutenção do contato social.

A comunicação como diálogo pressupõe alguém que conta algo e alguém que ouve alguma coisa, e também o interesse que faz a pessoa ouvir o que o outro tem a dizer. Ela procede de alguém e se dirige a alguém, fazendo parte, portanto, da própria natureza do ser humano (BACCEGA, 2005).

A noção de comunicação englobou no fim do século XIX, de acordo com Mattelart e Mattelart (1999) a gestão das multidões humanas e o pensamento da sociedade como organismo nesse contexto, poderia ser interpretado como organismo social, por meio de um conjunto de órgãos sem funções determinadas que inspirou as primeiras concepções de uma “ciência da comunicação”.

A comunicação como prática social e como campo de trocas, interações, percepções, expressões relaciona-se com outros campos, percebe-se que comunicação também é ensinar e aprender, sintonizar, aproximar, trocar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente, comungar (MORAN COSTAS, 2007).

Partindo das reflexões sobre os teóricos aqui citados, percebe-se a comunicação como troca simbólica, diálogo e prática social entre pessoas que buscam se comunicar por meio de seus diversos contextos e como campo de trocas, interações, percepções, expressões e relacionamentos entre duas ou mais pessoas.

Dentre as diversas teorias da comunicação, aproxima-se das teorias da Escola de Palo Alto – pequena cidade ao sul de São Francisco, nos Estados Unidos – também conhecida

como Colégio Invisível (MATTELART; MATTELART, 1999). São representantes dessa escola: Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward Hall, Don Jackson, Arthur Scheflen e Paul Watzlawick, dentre outros.

A Escola de Palo Alto tem início na década de 1940, quando um grupo de investigadores norte-americanos nas áreas de antropologia, lingüística, matemática e sociologia opôs-se ao modelo de conceito de comunicação baseado na informação linear do modelo telegráfico, proposto no texto seminal de Claude E. Shannon e Warren Weaver no contexto das tecnologias de telecomunicações (apud RIZO, 2004).

Os teóricos dessa escola apontam, segundo Rizo (2004), que a comunicação deve ser estudada a partir de um modelo próprio das ciências humanas, concebendo a investigação em comunicação em termos de níveis de circularidade, complexidade e em contextos múltiplos. Por isso, entende-se a comunicação como troca simbólica e diálogo, mas, principalmente, como ação e prática social.

Aproximam-se dessas teorias porque elas permitem pensar as interações e possibilidades abertas pela abordagem que concebe a comunicação como um processo de sincronização entre diferentes elementos (no qual uma das variáveis é a mensagem), estudando o compartilhamento social entre pessoas que desejam se comunicar em seus diversos contextos e como campo de trocas, interações, percepções, expressões e relacionamentos com outros. Esse entendimento de comunicação é uma das premissas fundamentais da Escola de Palo Alto, com base em que “a essência da comunicação reside em processos de relação e interação” (RIZO, 2004, p. 6, tradução nossa).

Tendo como premissa a interação na situação de comunicação, o modelo proposto pelos teóricos da Escola de Palo Alto é o da orquestra (WINKIN, 1981, 1998; LANA, 2008), em oposição ao modelo do telégrafo de Shannon. No modelo orquestral, a comunicação é concebida como uma instituição social e não como um ato individual.

Nessa concepção de comunicação como uma matriz social, na qual se constituem e são constituídas todas as atividades humanas está a essência teórica preconizada pela Escola de Palo Alto, em oposição ao esquema linear de comunicação proposto por Claude Elwood Shannon em 1948, quando da publicação de sua monografia intitulada “The Mathematical Theory of Communication”, cujo contexto era a construção de sistemas tecnológicos, redução de ruídos na comunicação, etc. (SHANNON, 1948 apud WINKIN, 1998) .

A teoria matemática de comunicação, ou teoria da informação de Shannon, propunha um sistema geral de comunicação e considerava o esquema de comunicação linear (emissor, receptor, código e canal). Nesse sistema, de acordo com Mattelart e Mattelart (1999), o

problema da comunicação consistia em reproduzir de forma exata ou quase exata, uma mensagem de um ponto a outro do sistema.

Nesse esquema linear a fonte de informação produz uma mensagem (no telefone, por exemplo), o emissor transforma a mensagem em sinais por meio de um canal ao receptor e este, reconstrói a mensagem a partir dos sinais.

É esse sistema de comunicação com esquema linear, que tem um conceito ultrapassado de comunicação de que fala Winkin (1981, 1998), considerado transmissão intencional de mensagens entre um emissor e um receptor como se fosse um sistema telegráfico.

Nessa teoria proposta por Shannon e Weaver, a informação poderia ser definida como a possibilidade do que é de dito de fato e o que poderia ser dito, pois a liberdade de escolha das palavras intervém na mensagem e estas seguem uma seqüência e a mensagem é construída calculando-se as probabilidades de maneira estocástica (pontualmente) e é dependente daquilo que foi escolhido estocasticamente antes (SFEZ, 2000).

É também o resultado dos trabalhos que tiveram início em 1910, com o matemático russo Andrey Andreyevich Markov, sobre a teoria das cadeias de símbolos na literatura, sendo precedida, também, pelos trabalhos de John von Neumann, que contribuíram para a construção da máquina de calcular eletrônica, e pelas reflexões de Norbert Wiener, por meio dos cursos sobre cibernética, ciência do comando e do controle ministrados por Wiener (MATTELART; MATTELART, 1999).

4.2.2 Comunicação e os processos complexos

Os processos relacionais e interacionais que caracterizam a comunicação como ação e prática social são complexos, pois não é possível isolar e reduzir esses processos na comunicação a um único aspecto, por exemplo, na troca de mensagens entre um emissor e um receptor através de um canal determinado.

Nesses processos, a comunicação entre diferentes agentes é de natureza múltipla e diversa e ocorre simultaneamente (através de múltiplos “canais”), em variadas direções e produzindo os mais diferentes tipos de informação ao mesmo tempo (SANTOS, 2009).

Dentre os diferentes tipos de informação, Bateson (1986, 1988) afirma que a informação é qualquer diferença que faz uma diferença, para produzir qualquer tipo de informação, entre duas entidades, é preciso haver diferenças inerentes entre elas, de modo que

estas diferenças afetem o relacionamento mútuo entre estas entidades. Ou seja, a diferença entre duas entidades gera informação, que por sua vez, forma uma nova diferença, gerando assim, uma outra informação.

Pensar a informação como diferença que gera diferença, é o pensamento proposto por Bateson, aos membros de Palo Alto e a forma desse pensamento é análoga a percepção da complexidade dos processos relacionais e interacionais que se apresenta no conceito de comunicação defendido pelos membros da Escola de Palo Alto, como é apontado por Winkin (1998), no qual a complexidade na menor interação é de tal ordem que não se pode reduzi-la a uma ou mais variáveis dispostas de forma linear.

O processo de comunicação é percebido, então, em termos de complexidade, de contextos múltiplos e de sistemas circulares (WINKIN, 1998). Nesse contexto, Bateson (1951, 1984, 2009) identifica as características que emergem do sistema interpessoal e que podem ser virtualmente imperceptíveis na simples relação entre organismo e ambiente e na real existência do grupo como determinante da ação e da comunicação das pessoas distintamente.

Para o autor, a relação entre organismo e ambiente é realmente uma interação e em sistemas dinâmicos, como por exemplo, um homem dançando, é claramente identificada a realidade do todo interativo como determinante das funções das partes constituintes; mas quando nos deparamos com sistemas entre duas pessoas ou mais pessoas, ocorrem um novo tipo de integração.

Ao conceber a comunicação como um sistema complexo, de múltiplos contextos e circular, as relações entre duas ou mais pessoas, dependem não só da seqüência de acontecimentos que constitui essa interação, mas, também, da forma como essas pessoas vêem e interpretam os acontecimentos.

Essa forma de interação (seqüências de acontecimentos e apropriação das formas de ver e interpretar esses acontecimentos) tem a ver com os mundos interno e externo da pessoa (realidade ou ambiente que a rodeia).

A interação é, pois, o estudo do efeito da comunicação entre duas ou mais pessoas que interagem e que têm a capacidade de prever acontecimentos e modificar suas ações a partir desses acontecimentos (CENTENO, 2009).

É nesse contexto de processos relacionais e complexos que se percebe a interação como informação recíproca situada em espaços e tempos diversos e descobrindo:

novas possibilidades de relação e não na transmissão da relação já descoberta que [...] permite entender como o processo de comunicação possui condições de gerar algo novo e não apenas transferir algo de um lugar para outro do sistema [...] e, principalmente permite entender o processo interativo como um ato de criação e a informação como resultado de uma negociação entre diferentes (SANTOS, 2009, p. 10).

É possível então, conceber a interação entre os organismos (pessoas) e o ambiente como forma de diferença que faz a diferença, ou seja, de informação que gera nova informação e cria novas formas de interação.

Esta concepção de interação está relacionada à definição de comunicação relacionada aos processos complexos, que preconiza que a comunicação é definida como o “sistema de comportamento integrado que calibra, regulariza, mantém e, por isso, viabiliza as relações entre os homens, no qual é possível perceber na comunicação, o mecanismo de organização social, da mesma maneira que é possível perceber na transmissão da informação, o mecanismo de comportamento comunicacional” (SCHEFLEN, 1981, p. 145, tradução nossa).

Nessa definição de comunicação de Albert E. Scheflen, pode-se perceber os postulados comunicativos propostos pelos teóricos de Palo Alto para uma “Nova Comunicação”⁹.

4.2.3 Comunicação em saúde

As percepções e reflexões sobre a comunicação em saúde são heterogêneas e, ao mesmo tempo em que são influenciadas, influenciam profissionais do SUS e de outras instituições onde ocorrem práticas comunicativas em saúde, por pesquisadores que atuam nessas áreas e por pessoas que necessitam de serviços de saúde.

A aproximação dessas duas áreas de conhecimento não é recente. Na década de 1920 foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), onde há registro de adoção de técnicas de propaganda por parte de instituições governamentais de saúde. Ainda na década de 1930, de acordo com Pitta (1995), são difundidos estudos e teorias behavioristas para explicar a comunicação de massas e a relação com os regimes autoritários. Os principais veículos são o rádio e o cinema, que são consolidados como instrumentos de propaganda política.

⁹ A expressão original em francês: “la nouvelle communication” é devida à John H. Weakland. (WINKIN, 1981).

Na década de 1970, a administração sanitária incorpora inovações para ajustar a linguagem à população-alvo (ainda hoje o termo “população-alvo” é utilizado na epidemiologia), a fim de ter mais eficácia nos procedimentos de transferência de informações para indivíduos e grupos sociais (PITTA, 1995).

Na delimitação do campo comunicação e saúde, Fausto Neto (1995) apresenta características da saúde na definição e percepção da comunicação. Para a saúde, a comunicação seria vista como uma técnica para acessar informações; uma relação processual entre serviços de saúde e população; um espaço de interface; um lugar de interação; modelos teóricos alternativos; novos desenhos estratégicos; prestação de serviços; política; ação; prática social e diálogo horizontalizado.

Dentre as características apontadas por Fausto Neto (1995), considera-se a comunicação lugar de interação e prática social para discutir a influência dessa comunicação na criação, orientação e redefinição de valores e práticas relacionadas à saúde pública (MORAES, 2006), que se constitui no esforço em pensar e propor encaminhamentos e reflexões inovadoras e como “elemento estratégico para a gestão social da saúde e qualidade de vida” (MORAES, 2008, p. 66).

Diante disso, comunicação e saúde são aqui entendidas como duas áreas de conhecimento que têm no lugar de interação, no diálogo e na prática social possibilidades de compreensão e ação sobre os processos sociais, aí incluídos a situação de saúde e a qualidade de vida.

4.3 EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

O contexto sócio-histórico da década de 1980 justificou a proposta teórico-metodológica e a estruturação de programas e de uma política de educação permanente em saúde no Brasil. O movimento da reforma sanitária, idealizado no contexto da oposição ao regime militar e vivenciado por trabalhadores da saúde, possibilitou a criação do SUS, tendo como um de seus pressupostos a atenção integral à saúde que, por sua vez, exige a formação e a qualificação de trabalhadores e trabalhadoras da saúde a partir de um novo olhar sobre saúde e sobre novos modos de atuar.

É no cenário da reforma sanitária brasileira que culminou com a criação do Sistema Único de Saúde, e é por meio de sua política de formação de pessoas que a Educação Permanente em Saúde (doravante denominada EPS) pode ser considerada como proposta

educativa, sistema de atividades educativas, estratégia teórico-metodológica, política pública etc. Nesse sentido ela deve se pautar pelos princípios e diretrizes do SUS:

- universalidade de acesso, com ênfase nas ações de prevenção, proteção, recuperação, reabilitação e promoção ativa e permanente que viabilizem a preservação da saúde;
- integralidade na atenção à saúde em todas as esferas do sistema, levando-se em consideração as necessidades específicas de pessoas e de coletivos;
- equidade na atenção à saúde para redução das disparidades sociais e regionais, levando-se em consideração as dimensões continentais de nosso país;
- participação real e efetiva da sociedade civil por meio de controle social nos conselhos municipais, estaduais e federal de saúde;
- descentralização político-administrativa por repasse de recursos, remuneração de serviços e celebração de convênios;
- regionalização e hierarquização a partir de resolutividade das ações e serviços em todos os patamares de atenção e nas três esferas de governo.

Llórens (1986) define a EPS como um sistema de atividades educativas organizadas, com certa continuidade, por períodos prolongados, dirigida ao pessoal da saúde que se encontra em exercício e cujo objetivo seria complementar sua formação inicial, com o fim de melhorar e estender a cobertura de saúde. Essa definição, de acordo com o autor, abarcaria todas as categorias de profissionais de saúde.

Para Rovere, a EPS deve ser entendida como “uma proposta educativa realizada no âmbito do trabalho, cujo objetivo é a reflexão e a intervenção sobre o processo de trabalho direcionado a melhorar a qualidade do serviço e as próprias condições de trabalho” (ROVERE, 1994, p. 3, tradução nossa).

Em Sintes (1998), a EPS é o processo de aprendizagem nos serviços de saúde, durante toda a vida laboral do trabalhador. Seus pilares fundamentais são: participação ativa e consciente dos trabalhadores; alto grau de motivação e compromisso na elevação da qualidade das ações e serviços dos profissionais oferecidos à população; e problematização e transformação dos serviços.

O objetivo a ser almejado pela EPS, segundo o autor, é a transformação qualitativa do trabalho em saúde por meio de atividades educativas desenvolvidas nos próprios serviços, cujo eixo metodológico central é a educação no trabalho, pois o trabalho, ainda segundo o autor, articula um todo único formado pelo acadêmico, pelo laboral e pelo investigativo.

Em Ceccim (2005a), aprende-se que a EPS é um processo educativo e uma estética pedagógica para a experiência da problematização e da invenção de problemas. Esse processo coloca a formação do trabalho em saúde sob análise, a partir de relações concretas do cotidiano de trabalho e da possibilidade de construção de espaços coletivos para reflexão e avaliação dos sentidos produzidos em ato no cotidiano dos trabalhadores do SUS.

Importa dizer que a concepção de EPS tem por base os ideais da reforma sanitária brasileira e do SUS, centrados na atenção integral à saúde, que compreende o olhar ampliado de saúde e a atuação desses trabalhadores na atenção básica, na assistência e na gestão.

Tendo por base a reforma sanitária e o SUS, a educação permanente em saúde, nesse contexto, “precisa ser entendida, ao mesmo tempo, como uma prática de ensino-aprendizagem e como uma política de educação na saúde” (CECCIM; FERLA, 2008).

4.3.1 A prática de ensino-aprendizagem na educação permanente em saúde

As práticas educativas estão estritamente ligadas às diferentes situações do processo ensino/aprendizagem. Na área da saúde, especificamente no SUS, as práticas educativas são realizadas por diferentes trabalhadores em diversas unidades de saúde e em variados contextos no qual a complexidade do processo saúde/doença/cuidado/qualidade de vida¹⁰ é vivenciada.

São médicos, enfermeiros, educadores de saúde, nutricionistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, pessoal administrativo, agentes comunitários de saúde, dentre outros, que realizam essas práticas educativas no cotidiano de trabalho no SUS.

A EPS, como prática educativa de ensino-aprendizagem, sustenta-se no ensino problematizador crítico-reflexivo, sem a superioridade do educador sobre o educando. O educador, ao realizar a prática docente crítico-reflexiva, de acordo com Freire (2001), permite-se envolver em um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois, a prática docente espontânea, ou quase espontânea, é um saber e um pensar ingênuos, que precisam ser ativados por meio da curiosidade e da reflexão crítica sobre a prática.

¹⁰ O termo saúde-doença-cuidado-qualidade de vida é emprestado de Ceccim (2005a) e refere-se à complexidade das situações concretas em um contexto real de pactuação de saberes, capacidades e habilidades para se alcançar a atenção integral, através de ações e serviços de saúde adequados às demandas e necessidades das pessoas que buscam melhores condições de vida e de saúde.

Este movimento de fazer e pensar sobre o fazer torna-se necessário para superar a ingenuidade de que “quanto melhor faça uma operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade” (FREIRE, 2001, p.44).

Pode servir também para aproximar educador e educando, pois, juntos, podem superar a relação do professor que sabe e o aluno que não sabe para a relação de educador e educando que têm saberes diversos e constroem conhecimentos juntos, a partir de suas realidades práticas.

A aprendizagem se efetiva mediante uma série de eventos e experiências, organizados ou não, formais ou não, planejados ou espontâneos, que ocorrem ao longo da vida de uma pessoa. As ações educativas que tendem a promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem deve ser sistematizada e se desenvolver também em forma permanente.

Nesse contexto a EPS, concebida como processo permanente que promove o desenvolvimento integral dos trabalhadores em saúde, utiliza o acontecer habitual do trabalho, o ambiente normal do que fazer em saúde e o estudo dos problemas reais e cotidianos, como instrumentos e situações mais apropriadas para produção e desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse aspecto, a EPS torna-se inovadora e potente, pois ela é contrária ao processo de ensino-aprendizagem mecânico, tradicional, centrado no educador como fonte inquestionável de saber e no educando como um receptáculo de informações e conteúdos.

Ainda como prática educativa de ensino-aprendizagem, a EPS está baseada na produção de conhecimentos que, segundo Ceccim e Ferla (2008), respondem os questionamentos do educando e pertencem ao seu universo de experiências e vivências, permitindo novos questionamentos sobre si mesmo e seu agir no mundo.

A EPS procura romper com o modelo clássico/tradicional da aprendizagem centrada no educador/comunicador absoluto, isolado em seu reduto (sala de aula) e com participação passiva do educando que recebe a comunicação.

Esse modelo clássico e tradicional estabelece, segundo Davini, Nervi e Roschke (2002), estreita relação com o modelo escolar que persiste ainda hoje na educação formal no Brasil. Essa persistência obedece não só a fatores culturais, sociais, econômicos, políticos e a modelos mentais, mas, também, a visões restritas dos conceitos de aprendizagem e, especificamente, de aprendizagem de adultos no trabalho, inseridos em instituições, cuja lógica de formação e de capacitação é a mesma dos modelos clássico/tradicional e escolar com base nas teorias clássicas.

Essas teorias clássicas são caracterizadas por processos de aprendizagem isolados dos contextos nos quais ocorrem e, dão continuidade às discussões sobre o que é inato e o que é aprendido e quais fatores influem no comportamento humano.

Essas discussões sobre o aprendizado do sujeito isolado do ambiente foram importantes na década de 1940 e, posteriormente, com o desenvolvimento das teorias genéticas, essas discussões parecem ter aprofundado o recorte entre o processo de aprendizagem e o ambiente.

A opção teórico-metodológica pelas teorias clássicas parece estar na contramão da EPS, na procura pela compreensão do processo de ensino-aprendizagem no trabalho por meio dos contextos que facilitam ou dificultam as mudanças nas instituições. Essa percepção baseia-se no que Davini, Nervi e Roschke (2002) apontam como os pontos de reflexão quando se relaciona o processo de ensino-aprendizagem e as instituições/contextos de prática de serviços de saúde.

De acordo com Davini, Nervi e Roschke (2002), os pontos de reflexão que interessam nessa relação são os seguintes:

- a instituição é um sistema de vínculos sustentado por rotinas, normas, interações e intercâmbios semânticos, e caso a capacitação de seus profissionais não inclua esses vínculos dificilmente poderá transformá-los;
- as instituições possuem tradições e trajetórias históricas, bem como hierarquias, que são internalizadas por seus atores nas regras do jogo;
- o trabalho nos serviços de saúde é demarcado por regulações públicas, que incluem um sistema de normas e incentivos explícitos e implícitos de funcionamento;
- o trabalho nos serviços de saúde representa um contexto de aprendizagem, seja para manter ou para mudar as regras;
- é possível perceber o que se mantém e o que se modifica nas rotinas da instituição por meio do processo de aprendizagem, levando-se em consideração o que é aceito e o que é questionado, os temas discutidos e aqueles excluídos, os participantes que se incluem e os que se excluem;
- se a capacitação é planejada por atores que compartilham os mesmos comportamentos não há discussão das rotinas que inibem as mudanças, o que, por sua vez, reforça os padrões de controle da instituição.

É possível perceber, a partir dessa relação entre processos de ensino-aprendizagem e instituições/contextos de ações e de atenção à saúde, que há necessidade de novas teorias sobre a aprendizagem no contexto dessas instituições. No item a seguir apresenta-se uma

perspectiva que pode ser útil ao se considerar o papel do contexto, da reflexão e da prática no processo de ensino-aprendizagem no trabalho e, em particular, no trabalho em saúde.

4.3.2 A educação permanente em saúde e a política de educação em saúde

A atenção integral à saúde envolve ações e serviços de saúde que estão previstos na Constituição Federal de 1988, via SUS, Título VIII da Ordem Social, Capítulo II da Seguridade Social, Seção II da Saúde, artigos 196 a 200. No item III do artigo 200 está explícita a competência do SUS no que se refere à ordenação da formação de recursos humanos para a área da saúde (BRASIL, 1988).

A efetiva implementação dessa política é operacionalizada pela formulação de uma política pública apresentada pelo Ministério da Saúde para a educação dos profissionais, sustentada nos princípios e diretrizes do SUS.

A Política Nacional de Educação Permanente, instituída pela Portaria GM/MS nº. 198, de 13 de fevereiro de 2004, alterada pela Portaria GM/MS nº. 1.996, de 20 de agosto de 2007, foi criada, então, para materializar as necessidades de formação e qualificação dos trabalhadores da saúde.

Essa política visa à transformação e à qualificação das práticas de saúde por meio do quadrilátero da atenção, do ensino, da gestão e do controle social (BRASIL, 2005b) e à organização das ações e serviços de saúde, aos processos formativos e às práticas pedagógicas na formação e no desenvolvimento dos trabalhadores da saúde (BRASIL, 2009a). Nessa portaria a Educação Permanente em Saúde é considerada como:

[...] o conceito pedagógico no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços, e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (BRASIL, 2007, p. 1).

Como política de educação em saúde, a EPS envolve, segundo Ceccim e Ferla (2008), a contribuição e: a) articulação entre ensino, trabalho e cidadania; b) a vinculação entre formação, gestão setorial, atenção à saúde e participação social; c) a construção do SUS em rede como espaço de educação profissional e; d) o reconhecimento das bases locais e regionais na formulação de estratégias para o ensino, gestão, qualificação e organização das linhas de cuidado, fortalecimento do controle social e investimento na intersetorialidade.

De acordo com Ceccim e Feuerwerker (2004b), o projeto político-pedagógico para a saúde coletiva, inserido aí a formação dos trabalhadores do SUS, não pode estar relacionado apenas ao prognóstico, ao diagnóstico, ao cuidado, ao tratamento e à profilaxia das doenças. Deve ser um projeto civilizatório, como foi idealizado por Sergio Arouca, que promova a formação de seus trabalhadores a partir de seus aspectos de produção da subjetividade, de produção de habilidades técnicas, de pensamento e conhecimento da Reforma Sanitária Brasileira e do SUS.

Nesse aspecto, a formação para o SUS deve buscar a transformação das práticas profissionais, a (re) organização do trabalho em saúde e dos processos de trabalho, bem como sua capacidade de dar acolhimento e cuidado, visando ao atendimento integral de acordo com as necessidades de seus usuários, com a gestão e o controle social em saúde.

A atenção integral à saúde deve considerar o processo saúde-doença como um fenômeno complexo e não restrito ao modelo biomédico centrado na assistência médica. Por isso, torna-se necessário considerar esse processo de maneira integral para que se possa ampliar a base conceitual de ação do trabalhador em saúde e configurar as equipes de saúde para atuar na ação multiprofissional (CECCIM; FEUERWERKER, 2004a).

A ação multiprofissional na atenção integral à saúde pode transformar a formação no trabalho em saúde e não pode ser considerada questão técnica simplesmente, já que envolve mudança nas relações, nos processos, nos atos de saúde e, principalmente, nas pessoas. São questões tecnopolíticas e implicam a articulação de “ações para dentro e para fora das instituições de saúde, na perspectiva de ampliação da qualidade da gestão, do aperfeiçoamento da atenção integral, do domínio do conceito ampliado de saúde e do fortalecimento do controle social no sistema.” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004b, p. 50).

Um processo político-pedagógico de EPS só pode se sustentar sobre a base de um trabalhador que é protagonista de seu processo de trabalho, mesmo sabendo que isso contradiz a cultura dominante nos serviços de saúde. Portanto, a educação permanente:

por um lado, demanda organizações mais democráticas e, por outro lado, se ideologicamente coerente, também desencadeia um processo de democratização institucional (ROVERE, 1994, p. 26, tradução nossa).

Em sua proposta de gestão estratégica de educação permanente em saúde, Rovere (1994) concebe-a como uma ação técnico-política de alta eficácia, mas cujo êxito depende da existência de uma política institucional mais ampla que a inclua.

A EPS, como intervenção de natureza técnico-política, tem sido amplamente conceituada por sua capacidade de fazer circular conhecimento e poder e, como tal, tem sido analisada em referência às características dos processos de trabalho.

A EPS é uma política que precisa ser construída de maneira intersetorial e em interação com o quadrilátero da atenção, da gestão, do ensino e do controle social, sendo o local de “inscrição de sentidos no trabalho, por meio do trabalho, para o trabalho” (CECCIM, 2005b, p. 983), o território onde ocorre a produção de ensino, pesquisa, extensão educativa e as práticas vinculadas à atenção integral em saúde.

4.3.3 A aprendizagem no contexto do trabalho em saúde

O mundo da formação e o mundo do trabalho em instituições de saúde transformaram-se ao longo dos anos. Desde o fim da década de 1970 e durante a década de 1980, quando a educação permanente em saúde foi elaborada, pactuada e operacionalizada para atender às demandas de aprender a aprender sobre saúde, o contexto do trabalho e, em especial, o contexto do trabalho em saúde inspira novas concepções no processo de ensino-aprendizagem.

Essas novas concepções que se apresentam no contexto do trabalho em saúde podem ser assumidas pelos trabalhadores por meio da EPS como estratégia para lidar com o cotidiano de trabalho e com a complexidade desse cotidiano em ato.

A estratégia da EPS no contexto do trabalho em saúde envolve diferentes tipos de aprendizagem em contextos específicos de trabalho; daí, pensar a aprendizagem como processo contínuo e permanente, a partir de outras teorias que não as clássicas ou tradicionais, pode ser útil para considerar o contexto, a reflexão e a prática no processo de aprendizagem em determinada instituição de trabalho.

Aprendizagem no contexto de trabalho pode ser percebida como o desenvolvimento de novos critérios ou habilidades para resolver problemas ou a revisão de critérios e capacidades existentes que inibem a resolução de problemas (DAVINI, 1994). O desenvolvimento de novos critérios e novas habilidades ou a revisão desses critérios e dessas habilidades para resolver ou não problemas no contexto do trabalho vai depender do modo como são percebidos e descritos nos diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Em Bateson (1998, 2000), a palavra *aprendizagem* denota mudança de algum tipo, e da mudança ocorrida pode-se deduzir que as descrições de aprendizagem devem levar em conta as mesmas variedades de tipos lógicos.

Nesses tipos lógicos as categorias lógicas de aprendizagem são hierarquizadas de acordo com os níveis de aprendizagem, e são apontadas por Bateson (1981, 1998, 2000) da seguinte maneira:

a) o fenômeno de aprendizagem mais simples, Aprendizagem de Nível I, supõe a adoção de determinado comportamento que se ajustam nas relações entre a pessoa e o ambiente (organização, escola, família, etc.). Esse nível de aprendizagem implica adoção de rotinas no cotidiano de trabalho sem a necessária reflexão sobre as mesmas. Pode-se pensar na naturalização dessas práticas;

b) Na aprendizagem II, a pessoa percebe a necessidade de modificar algumas características em seu comportamento por ocasião de uma situação crítica determinada ou pela reflexão de suas próprias práticas ou de outros. Nessa aprendizagem, o que foi aprendido não é algo novo e sim, uma outra forma de relacionar-se e de atuar frente às situações do cotidiano de trabalho. Pode-se pensar que é uma auto-correção e;

c) Na aprendizagem III, mais difícil e rara do que as outras duas, há a necessidade de análise do contexto, para entender as características desse contexto na produção das formas de ação. Essa aprendizagem se baseia na interpretação do contexto da organização para fazer surgir ou destacar determinados comportamentos que se desejariam mudar. Se for possível descrever a aprendizagem II como “aprender a receber sinais”, pode-se descrever a aprendizagem III como “aprender a maneira de aprender a receber sinais”.

É o que Bateson (1981, 1984, 2000) denomina dêutero-aprendizagem, que significa aprendizagem de contextos. Ou seja, aprender a aprender pode ser considerado como dêutero-aprendizagem.

A dêutero-aprendizagem é possibilitada ao sujeito através de uma experiência vivenciada no processo de aprendizagem e que este, se converte em um sujeito melhor ou mais adaptado ao seu ambiente depois que experimenta determinada aprendizagem.

Não resolve somente problemas que constitui um tipo de aprendizagem simples, mas adquire cada vez mais, habilidade na resolução de problemas. De acordo com Bateson (1981, 1984, 2000), o sujeito que aprende está aprendendo a orientar-se em determinados contextos, o que significa dizer que ele está adquirindo compreensão do contexto para resolver determinados problemas.

Argumenta que os enunciados sobre a aprendizagem simples se encontram com enunciados sobre a estrutura conceitual e é possível chegar a hipótese de que aprender a aprender é sinônimo de aquisição de classe de hábitos abstratos de pensamento que são constituídos por livre arbítrio, pensamento racional, dentre outros, e que são adquiridos com o processo de aprender a aprender.

Os níveis são gradientes perceptíveis no contexto da aprendizagem ao longo da vida. O gradiente em qualquer momento da vida pode ser percebido como uma aprendizagem simples e é denominado como proto-aprendizagem. Já o mesmo gradiente pode provocar uma série de experiências similares quando o sujeito percebe e aprende sobre o mesmo assunto de forma mais rápida. Essas mudanças progressivas nos níveis de aprendizagem é denominada por Bateson (1981, 194, 2000) como dêutero-aprendizagem.

Ao igualar "aprender a aprender" com aquisição de hábitos abstratos de pensamento, Bateson admite que no curso de formação humana esses hábitos são adquiridos de maneiras muito diferentes e que não há uma única forma de aprender a aprender, pois:

Nós não estamos preocupados com um indivíduo hipoteticamente isolado em contato com correntes impessoais de eventos, mas sim, com pessoas reais que tem padrões emocionais complexos de relacionamento com outras pessoas. (BATESON, 2000, p. 170).

No mundo real, segundo Bateson (1981, 2000), as pessoas adquirirem ou rejeitam hábitos de acordo com fenômenos complexos de ordem pessoal e muitos destes hábitos não são transmitidos pela experiência isolada de eventos, porque nenhum ser humano (nem mesmo o cientista) tem uma experiência isolada. O fluxo de eventos interage com outros fluxos de eventos por diversos meios culturais, como por exemplo, arte, tecnologia, aprendizagem e são estruturados em cada ponto por trilhos de hábitos.

Nessa hierarquia, os graus de aprendizagem, trocas e interações entre os organismos (homens, animais, seres uni e pluricelulares) consistem, essencialmente, em uma diferença, não importando o grau de aprendizagem ou o grau que lhes é imediatamente superior ou inferior. Essa diferença na hierarquia e nos graus de aprendizagem é denominada por Bateson (1981, 1984, 2000) contextos de aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem podem ser úteis ao se pensar o problema de formação e capacitação de trabalhadores da saúde, pois esse, muitas vezes, restringe-se à adoção de determinadas rotinas de trabalho, que poucas vezes são ampliadas para a reflexão e a revisão das práticas.

Quando a problemática de formação se relaciona com a adoção de determinadas rotinas de trabalho, torna-se semelhante às teorias de aprendizagem que preconizam os comportamentos individuais isolados do contexto, e que não ressignificam a aprendizagem adquirida.

Quando a problemática de formação direciona o olhar para além das pessoas e suas habilidades específicas e quando o foco está na equipe ou grupo de trabalho, torna-se mais sensível com relação aos contextos que mantêm ou alimentam as práticas anteriores para que haja mudanças nas práticas dos trabalhadores dos serviços de saúde.

4.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No escopo desta tese, a educação a distância tem papel relevante no que concerne ao contexto institucional da pesquisa empírica que engloba a oficina de formação inicial de tutores do curso selecionado para o estudo de caso. Por isso, elabora-se neste item, um breve histórico sobre a EaD no Brasil e discorre-se sobre algumas de suas teorias e de seus modelos utilizados. Cabe ressaltar que não há intenção de esgotar as discussões sobre o histórico da EaD e suas teorias e modelos, pois isto, por si só, implicaria novo formato de tese.

Mais adiante, no item 5.2.1.1, descreve-se a EaD no contexto institucional da pesquisa empírica, onde será abordado o pressuposto teórico e metodológico dessa modalidade de educação, no contexto da ENSP/Fiocruz.

No Brasil, o contexto histórico da EaD tem momentos que são marcados, dentre outros, pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. São eles:

- Entre 1922 e 1925 Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro com um plano sistemático de educação por radiodifusão para ampliar o acesso à educação. Este pode ser considerado o marco da EaD no Brasil;
- Em 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é doada ao Ministério da Educação e Saúde e em 1937 é criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação;
- Desde 1939 a Marinha utiliza ensino por correspondência e o Exército oferece cursos por correspondência para oficiais na admissão da Escola de Comando do Estado Maior e o Centro de Estudos de Pessoal desenvolve cursos de atualização com materiais impressos e multimídias;

- Em outubro de 1941 foi criado o Instituto Universal Brasileiro com sede em São Paulo e com filiais no Rio de Janeiro e em Brasília, oferecendo cursos por correspondência. Pode ser considerado um dos primeiros cursos EaD no Brasil;
- Em 1959 tem início em Natal/RN as escolas radiofônicas e em 1960 o Governo Federal sistematiza as ações em EaD através de contrato entre o Ministério da Educação (MEC) e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e da expansão do sistema das escolas radiofônicas para outros estados nordestinos, de onde surge o Movimento de Educação de Base (MEB) – sistema de EaD não formal;
- Em 1965 tem início os trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa e de 1966 a 1974 é instalado oito emissoras estaduais de televisão educativa;
- Em 1967 é criada a Fundação Padre Anchieta mantida pelo Estado de São Paulo para promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão, que iniciou suas transmissões em 1969. Foi constituída também, a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (Feplam) que era uma instituição privada sem fins lucrativos para promover a educação de adultos por tele-educação através de multimeios. Ainda em 1969, a TVE Maranhão – Centro Educativo do Maranhão (CEMA) – com programas educativos para 5ª série – primeiro em circuito fechado e a partir de 1970 em circuito aberto – e posteriormente, para a 6ª série;
- Em 1970, iniciam-se em cadeia nacional cursos do Projeto Minerva com transmissão da rádio MEC, de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial produzidos pela Feplam e pela Fundação Padre Anchieta, O período de duração do projeto Minerva vai de 1970 a 1982;
- De 1967 a 1974, o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci) foi concebido experimentalmente por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) objetivando estabelecer um sistema nacional de teleeducação com o uso de satélite. Como seu objetivo maior foi a criação de um satélite doméstico para uso educacional, o projeto foi abandonado. Além da idéia do uso do rádio e da televisão por satélite, o projeto utilizaria mecanismos de feedback dos alunos e um sistema de correção de testes por computador. Propunha-se também desenvolver experimentos de utilização dos meios de comunicação em massa para fins educativos;

- Em 1971 a Associação Brasileira de Tele-Educação (ABT) é criada e esta já organizada desde 1969 os Seminários de Tecnologia Educacional. Foi a pioneira em cursos Ead, capacitando professores por correspondência;
- Em 1972 foi criado o Programa Nacional de Tele-Educação (Prontel) que fortaleceu o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred) e em 1973 O projeto Minerva produz o Curso Supletivo de 1º Grau, fase II, envolvendo o MEC, Prontel Cenafor e Secretarias de Educação;
- A Universidade de Brasília (UnB) inicia suas atividades em EaD em 1979 através de cursos de extensão, sendo que dos 20 cursos oferecidos, 06 foram traduzidos da Open University. Estes cursos eram realizados por pessoas de todos os estados brasileiros e, além dos alunos regularmente inscritos, havia também muitos participantes, pois o muitos dos fascículos eram veiculados por jornais de várias capitais e pela revista editada pela UnB;
- Na década de 1970, o governo brasileiro não criou uma universidade estatal a distância, ao invés disso, elaborou e implantou programas nacionais de Ead, como o projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990);
- Em 1986 foi criada uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação para viabilizar a Universidade Aberta. Esta comissão foi coordenada por Arnaldo Niskier produziu o documento: “Ensino a distância: uma opção-proposta do Conselho Federal de Educação” onde a EaD é uma alternativa viável à democratização das oportunidades de educação no país, entendendo-se esta democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino. (PRETI, 2005).
- Na década de 1990, universidades públicas ensaiam as primeiras experiências em EaD: a Universidade Federal do Mato Grosso em 1995; a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual do Ceará e Universidade Estadual de Santa Catarina em 1998;
- Em 1992, criou-se a Coordenação Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC e a partir de 1995 a Secretaria de Educação a Distância (Seed) que só foi oficialmente criada em 27 de maio de 1996 pelo Decreto nº 1.917. A Seed foi extinta em 16 de maio de 2011 através do Decreto nº 7.480 que foi revogado pelo Decreto nº 7.690 de 02 de março de 2012. Cabe ressaltar que o portal do MEC menciona que os programas e ações da Seed estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Mesmo com a longa trajetória das diversas iniciativas de EaD no Brasil, sua regulamentação só ocorre, a partir da promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Título VIII, Das Disposições Gerais, Artigo 80º, fixada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Só depois de 09 anos é que o artigo 80 foi regulamentado para de e da regulamentação do presente artigo, através do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, Capítulo 1 Das Disposições Gerais, Artigo 1º que caracteriza a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2009, p.1).

Da promulgação da lei até sua regulamentação passaram-se nove anos até que a EaD engatasse de vez (pelo menos no plano jurídico) em nosso país, o que é percebido como um processo moroso onde os interesses e poderes explícitos e/ou implícitos em conflito se perdem em embates e discussões vazias sobre a Ead como modalidade de educação, como estratégia de ensino-aprendizagem ou como instrumento de tecnologia.

Mesmo com a aprovação da LDB e a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED, oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 e extinta através de Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2013a), sendo posteriormente revogado por Decreto nº 7.690 de 02 de março de 2012 (BRASIL, 2013b), o governo não assumiu e nem investiu em políticas de EaD e apesar dos resultados aparentemente positivos, muitos programas de educação a distância foram desativados com as mudanças governamentais.

Neste aspecto, a EaD pode ser vista mais como uma política compensatória destinada a suprir as deficiências em número e qualidade da educação presencial, do que como uma nova modalidade de educação.

A transposição do modelo presencial de educação para a EaD, se insere no contexto de políticas educacionais compensatórias que utilizam a EaD de forma isolada e emergencial e, devido a esta última, de forma reduzida sem considerar o contexto no processo de ensino/aprendizagem. Diante do histórico da educação a distância que foi apresentado nesta tese, vale ressaltar, mesmo que a título de ilustração, que a EaD evoluiu ao longo da história, de acordo com Moore e Kearsley (2008), com os processos comunicativos e de acordo com as tecnologias empregadas, podendo ser identificadas em cinco gerações, a saber:

- 1ª Geração de EaD: estudos por correspondência também chamado de estudo em casa pelas primeiras escolas com fins lucrativos e estudo independente denominado pelas universidades;
- 2ª Geração de EaD: transmissão por rádio e televisão no início do século XX com grande utilização no Brasil, a partir da radiodifusão para ampliar o acesso à educação. A transmissão por rádio tem grande aceitação através da Igreja Católica;
- 3ª Geração de EaD: universidades abertas no final da década de 1960 e início da década de 1970 em países como Grã-Bretanha e Estados Unidos da América do Norte e em 2005 no Brasil;
- 4ª Geração de EaD: através de teleconferências com o uso da comunicação por vídeo em um sentido ou por áudio com dois sentidos a partir de 1990. A videoconferência nos dois sentidos ou multiponto tornou-se mais fácil e mais barata com o desenvolvimento de linhas telefônicas de fibra óptica que suportava um volume maior de transmissão de dados;
- 5ª Geração de EaD: com o acesso exponencial da internet¹¹ e pela utilização em escala mundial através da web¹² para acessar documentos, vídeos, fotos, etc para realizar disciplinas, aulas, cursos, treinamentos, discussões em fóruns e chats relacionados a EaD, em ambiente virtual de aprendizagem de acesso público ou restrito.

É essa 5ª geração de EaD, que interessa nesta tese, pois com a ordem da Web, a velocidade exponencial da EaD pode ser verificada, através dos alunos que realizaram em diferentes instituições de ensino e com diversas demandas, algum tipo de curso em EaD.

Segundo o Censo EaD.br (2010), foram mais de 02 milhões de alunos que estudaram através da EaD ano de 2008. A transformação da prática educativa da educação presencial para a EaD, com base na literatura existente, pode ser analisada através de inúmeros aspectos de acordo com os mais variados objetivos e interesses.

O que se pode imaginar nesta tese é que os diversos dispositivos de interação, os diferentes suportes técnicos e as estruturas comunicativas, possibilitados pelas novas tecnologias interativas apoiada na internet foram e continuam sendo um dos motivos para que

¹¹ Também conhecida como a rede mundial de computadores e sua origem está relacionada à área militar com a corrida norte-americana pela liderança tecnológica perdida para os soviéticos durante a guerra fria. (WIKIPEDIA, 2013c).

¹² A World Wide Web, também é conhecida como Web e www, é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. Os documentos podem estar na forma de vídeos, sons, hipertextos e figuras. É a teia mundial. (WIKIPÉDIA, 2013d).

se acredite que a educação presencial/formal e ordem do livro sejam substituídas pela Ordem da Web. (SANTOS, 2005; 2006).

A Ordem da Web, ao contrário da ordem do livro, possibilita o estabelecimento de interações/relações de toda ordem através de um número infinito de informações. A ordem do livro possibilita o estabelecimento de relações estabelecidas através de um número de finito de informações (SANTOS, 2005; 2006). Tanto na ordem do livro, quanto na ordem da web a informação ocupa lugar central, pois é entendida como conteúdo, como relação estabelecida, como unidade de saber e como expressão e representação da verdade.

Em Bateson (1984, 1986, 1988, 1998) a informação é entendida como a necessidade de duas ou mais entidades que produzem novidades de diferenças, isto é, duas ou mais entidades necessitam criar informação e esta, é inerente ao seu relacionamento mútuo. A necessidade de criar informação possibilita atos criativos entre as entidades que gerados a partir da interação entre os elementos no processo de comunicação.

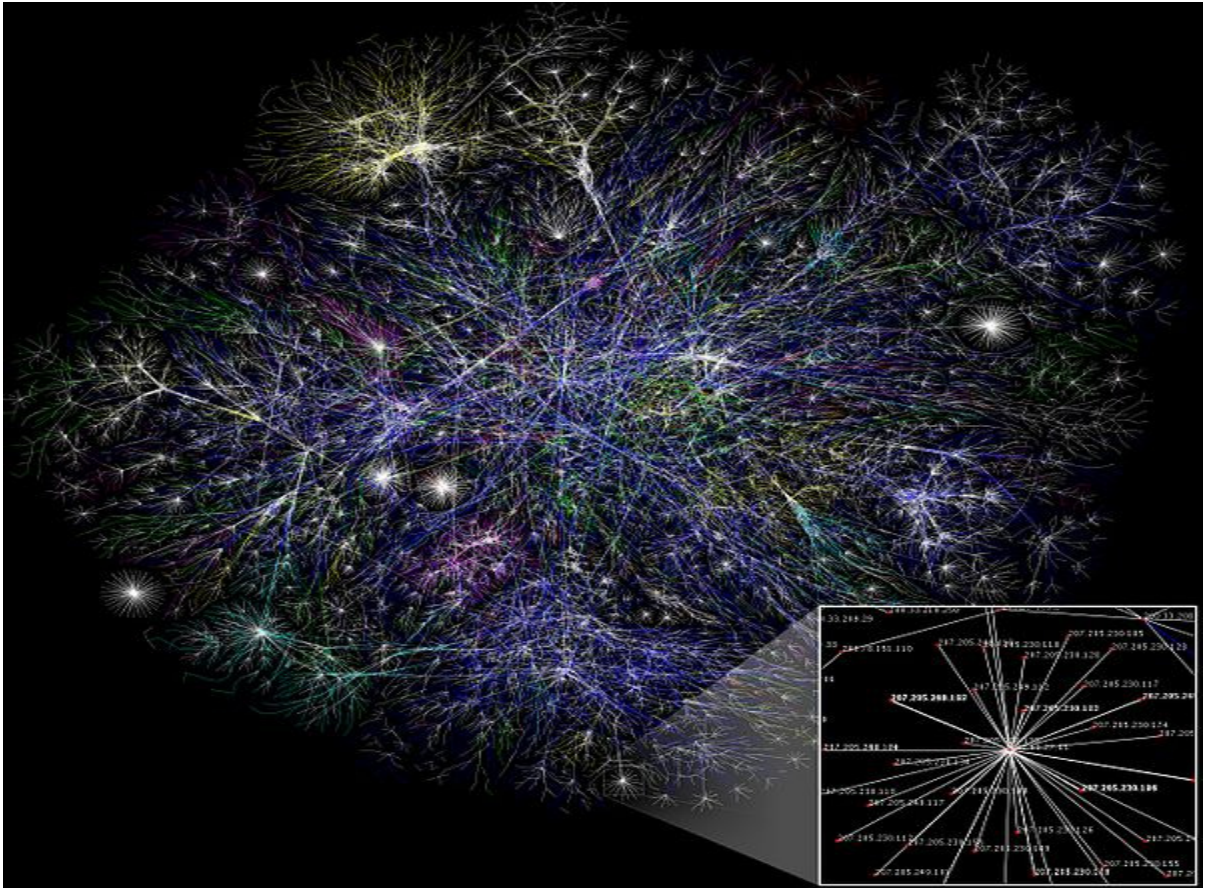
As informações criadas a partir destas interações não podem ser confinadas em compartimentos estanques (Santos 2005; 2006) como na ordem do livro que é pertinente a educação presencial formal, pois elas são múltiplas, inúmeras e distribuídas.

Nessa multiplicidade, distribuição e número infinito, a informação se desloca para a interação/relação entre seus componentes. Segundo Santos (2006, p. 11) “o valor não está nos elementos em si e nas relações já estabelecidas, mas na infinidade de relações possíveis de serem estabelecidas (inventadas)”.

São essas relações possíveis de serem inventadas na ordem da Web, que possibilitam o acesso ilimitado de informações relacionadas ao processo de comunicação e de ensino-aprendizagem e que podem ocorrer em EaD, pois, mesmo com a restrição e o controle, característicos de conteúdos e de ambientes virtuais de aprendizagem com acesso restrito, os participantes de um curso EaD, por exemplo, subvertem a ordem do livro pela ordem da web, através das relações possibilitadas e inventadas.

A figura a seguir, demonstra a dificuldade em controlar as informações, conteúdos, documentos na ordem da web, a partir da internet.

Figura 1 – Mapa da Internet



Fonte: Wikimedia Commons, 2013.

Imagine que cada um destes pontos tenha um número, mesmo que limitado de informações e conteúdos. Seria impossível controlar, mesmo que num apenas, os acessos, movimentos e possibilidades de interação/relação entre os componentes e entre os participantes que acessam a web.

Essa constelação de acesso, interação e possibilidades parece com o universo em uma noite de céu estrelado quando se está apreciando as estrelas e os planetas. Não dá para contar as estrelas, os planetas, as constelações porque ele é infinito. O que dá para ver é apenas onde a vista alcança, ou seja, o que é possível de se perceber, visualizar e compreender é apenas uma parte deste todo.

Por isso, a EaD é tão interessante como esclareceu Pierre Lévy (2009), e tão importante conhecer sua história e sua evolução, seus aparatos tecnológicos e suas possibilidade de interação que podem ocorrer por ocasião de um número infinito de informações disponíveis através da web.

As tecnologias interativas, o processo ensino-aprendizagem e determinadas teorias e modelos em EaD proporcionam esta riqueza de oportunidades de acesso e interação,

rompendo com as estruturas formais da escola tradicional e da ordem do livro e estes não têm mais o monopólio da informação nos processos de comunicação e educação. No item a seguir, pode-se ter uma idéia, mesmo que limitada pelo escopo desta tese, das teorias e modelos de EaD em sua evolução histórica.

4.4.1 As teorias e os modelos de EaD

Após a 2ª Guerra Mundial, o modelo industrial de produção – modelo fordista – foi intensificado objetivando a mudança de produção em massa para mercados de massa. O filme de Charles Chaplin, “Tempos Modernos” é o representante mais contundente deste modelo, pois, a imagem da esteira no processo de produção de Henry Ford retrata o discurso do capital, das condições de trabalho e do tipo de formação do trabalhador “imbecilizado por um processo rotineiro, desqualificado e atomizado de produção” (PRETI, 2005, p. 18).

Esse modelo de produzir, produzir, produzir, produzir, produzir para consumir, consumir, consumir, consumir, consumir tem características de baixa inovação do produto, baixa variabilidade no processo e baixa responsabilidade por parte do trabalhador.

O modelo fordista, a partir da década de 1970, especialmente no período da ditadura militar no Brasil vai imprimir processos pedagógicos tecnicistas com o intuito de uma educação objetiva e uma prática reprodutora.

Preti (2005) afirma que o modelo fordista ainda predominante no final da década de 1970, pode ter inspirado governos de países como Inglaterra, Alemanha e Espanha na criação de universidades públicas a distância, para atender milhares de estudantes trabalhadores cuja necessidade de qualificação e requalificação rápida e com menor deslocamento possível do aluno trabalhador até a instituição se fazia presente diante das novas tecnologias na perspectiva da empresa capitalista.

A partir da década de 1980 o modelo fordista entra em crise com a expansão do capitalismo em países pobres, com o fim do socialismo e com a introdução de novas tecnologias na comunicação.

Há o desenvolvimento de um novo modelo de produção industrial que apresenta alta inovação no produto, alta variabilidade no processo e com um novo trabalhador mais responsável, capaz de trabalhar em equipe e pronto a ir de um posto a outro, de uma atividade a outra, sempre disponível e capaz de lidar com demandas de grupos específicos que são identificados como possíveis consumidores. Esse modelo industrial pós-fordista é considerado por Preti (2005) como o modelo toyotista (modelo japonês).

Para esse novo trabalhador, urge uma nova formação escolar e profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Para entender a essas demandas é necessário buscar um modelo de educação de massa que seja facilitado pelas novas tecnologias de comunicação na qualificação e requalificação de um número expressivo de trabalhadores e de trabalhadoras em um curto espaço de tempo. É também um modelo aberto de educação adequado às emergências sociais que pode ser o de educação permanente em serviço e ao longo da vida.

É a partir deste novo trabalhador inserido nos interesses dos processos produtivos do novo modelo pós-fordista que é denominado por Preti (2005) como toyotista, que a Ead se desenvolve através de grandes instituições de ensino a distância – como as universidades públicas de Espanha, Inglaterra e Alemanha – a partir das décadas de 1960, 1970 e 1980 no mundo e no Brasil.

Os modelos: fordista, toyotista e pós-fordista são identificados, de acordo com as bases epistemológicas e teorias preconizadas na educação a distância, e identificados por Preti (2002), apesar da escassa produção científica na área, em consonância com as seguintes teorias:

- **Teoria da industrialização.** Baseada no modelo fordista de produção em massa para mercados de massa. Segundo o autor, Otto Peters da Universidade Aberta da Alemanha é uma referência mundial nesta teoria e na EaD;
- **Teoria da autonomia e da independência intelectual.** Baseada no processo ensino/aprendizagem centrado no estudante e com caráter individual. Segundo o autor, iniciou com Michael G. Moore e foi sustentada posteriormente por Charles A. Wedemeyer;
- **Teoria da distância transacional.** Baseada na representação da dinâmica entre a estrutura dos programas/projetos em EaD, o diálogo entre professor/tutor e aluno e as mídias e autonomia do processo de ensino/aprendizagem a distância. Segundo o autor, Michael G. Moore elaborou esta teoria posteriormente a anterior acima citada;
- **Teoria da interação e da comunicação.** Formulada através da mediatização de diferentes meios de comunicação e de tecnologias interativas e baseada na relação ensino/aprendizagem, Preti (2002) aponta o sueco Börge Holmberg como um dos precursores da teoria de interação e comunicação em EaD;
- **Teoria da presença transacional.** Enfatiza a noção de “relação” mais do que de “inter-relação”. Relação entre educando/educador, educando/educando e

educando/instituição. Corresponde ao nível de percepção do educando em relação ao educador, como também, o sentimento de estar em relação aos outros (PRETI, 2002).

Dez anos depois da publicação de Preti sobre os modelos e teorias em EaD, Struchiner e Carvalho (2012) ampliam estes modelos e teorias em EaD e os relacionam a partir de um nível micro que corresponde ao processo de ensino-aprendizagem em EaD. Os autores identificaram além dos já referidos, mais 07 teorias e modelos em EaD em sua revisão de literatura. São eles:

- **Teoria da comunicação e controle do aprendiz.** Os autores identificam Randy Garrison como o precursor desta teoria onde o controle do aprendiz está no centro da interação no processo ensino-aprendizagem em EaD;
- **Constructo teórico de interação.** Além de Garrison, também Shale, Moore e Keegan são precursores desta teoria que enfatiza a comunicação no centro da experiência educacional e se opõe ao modelo industrial de Peters;
- **Contexto sociocultural.** Nesta teoria, os autores identificaram Guanawardena, Spears, Lea, Feenberg, Bellman e McIsaac, cujas principais características são o rompimento com o modelo industrial de Peters e a abordagem crítica que procura integrar teorias das ciências humanas e sociais;
- **Presença social.** Com os teóricos Short e Shin preconizando os fatores ligados à dinâmica social da comunicação por meio da interação, coesão, equidade social e ambiente sócio-emocional;
- **Perspectiva colaborativa/construtivismo social.** Tendo Jonassem, Vygotsky, Lave e Henri como seus precursores e com as características de compartilhamento de atividades entre os estudantes, aprendizagem situadas e conhecimento compartilhado socialmente;
- **Pesquisa ao longo do desenvolvimento.** Representando esta teoria: Brown, Collins, Vand der Yeik, cujas características são a alternativa ao design tradicional para a melhoria do design da aprendizagem;
- **Conectivismo.** Siemens e Downes são os teóricos identificados pelos autores como os representantes desta teoria, cuja principal característica é o acesso ubíquo¹³ ao conhecimento em rede.

Na visada dessas teorias e modelos, as duas últimas são as que mais se aproximam do escopo desta tese, por enfatizarem tanto os aspectos de interação e comunicação como os

¹³ De acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra ubíquo corresponde ao que está ou existe ao mesmo tempo e em toda parte. Ubíquo é onipresente. (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2013).

aspectos de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que, a exceção da primeira, as quatro últimas teorias em EaD podem ser complementares no processo ensino/aprendizagem visando a construção do conhecimento individual e coletivo.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão da prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. [...] Os filósofos apenas interpretam o mundo diferentemente, cabe transformá-lo (MARX; ENGELS, 2007, p. 27-29).

Nesta tese, optou-se pela pesquisa qualitativa, que busca compreender as relações sociais a partir de elementos afetivos, sociais e mentais que integram os diferentes contextos nos quais estão inseridas as pessoas individual e coletivamente.

Para a compreensão das relações sociais, a pesquisa qualitativa tem enorme variedade de métodos específicos disponíveis, e cada um desses métodos se baseia em uma compreensão determinada do objeto de estudo do pesquisador (FLICK, 2004).

A relevância da pesquisa qualitativa baseia-se nas mudanças sociais aceleradas e na diversificação das esferas de vida, pois o pesquisador, ao se defrontar com novos contextos e novas perspectivas sociais, percebe, segundo Flick (2004), situações tão novas, que suas metodologias devem estar adequadas as necessidades de análise para essas situações nos contextos específicos estudados.

Concorda-se com Minayo e Sanches (1993) de que não existe dicotomia entre metodologias de pesquisa quantitativa e qualitativa, pois o que importa é que a pesquisa seja bem-feita, ou seja, que exista adequação entre método e objeto de estudo e que seja realizada com rigor acadêmico.

A partir dessas considerações foi feita a escolha por um método que permitiu investigar e compreender como o portfólio foi construído e utilizado em um curso Ead na formação de trabalhadores do SUS.

Como foi dito anteriormente, na introdução da tese, para investigar e compreender esse problema buscou-se responder a perguntas que conteriam elementos para esta reflexão: O que é o portfólio e para que serve? Como o portfólio foi construído e utilizado na oficina do curso selecionados Que discursos foram explicitados nos portfólios construídos na oficina de formação inicial de tutores no curso selecionado? A descrição desse caminho da pesquisa é o tema deste capítulo.

5.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir (BRANDÃO, 1985, p. 12).

Quanto à natureza, trata-se de um trabalho científico original com pesquisa empírica, visando gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidos à solução de problemas específicos. Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória, por entender que o objeto de estudo desta pesquisa é pouco explorado e, portanto, encaixa-se no tipo de estudo que busca construir uma visão geral do problema (GIL, 1999).

O portfólio como dispositivo de comunicação e educação em cursos de educação a distância na formação dos trabalhadores do SUS é um tema ainda pouco explorado e, por isso, justifica-se a escolha da pesquisa exploratória.

Dentro das opções possíveis para este tipo de estudo, optou-se por utilizar a técnica do estudo de caso, de acordo com Triviños (1987) e Gil (1999), para investigar o fenômeno inserido no seu contexto de realidade.

O estudo de caso é um dos tipos de estudo da pesquisa qualitativa mais relevante, segundo Triviños (1987). É uma categoria de pesquisa cujo objeto de investigação é uma unidade – um curso EAD/ENSP/Fiocruz – que é analisada com maior profundidade, cujas circunstâncias são a natureza e a abrangência desta unidade.

Bogdan e Biklen (1994) comparam o estudo de caso com um funil, onde o início do estudo é representado pela parte mais larga do funil e à medida que conhecem melhor o tema de estudo os planos são modificados e as estratégias são selecionadas.

Nesse aspecto, o estudo de caso, segundo Chizzotti (2006) se constitui como uma busca intensiva de dados em uma situação particular e visa deste modo, explorar um caso singular na vida real e contemporânea, sendo bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar na busca de informações específicas.

O fato de a pesquisadora participar do contexto de construção e uso do portfólio na Oficina de Formação Inicial de Tutores do curso selecionado traz para esta investigação aspectos singulares que a caracteriza como um estudo de caso, conforme definido por Trivinos:

[...] É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características, que são

dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (TRIVIÑOS, 1987, p.133-134).

A análise de unidade no contexto desta tese corresponde ao “Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde” na modalidade a distância. Mais adiante, no item 5.2.1.1 neste mesmo capítulo, discorre-se sobre o contexto do curso como unidade de análise no estudo de caso.

5.2 CONTEXTO E PERÍODO DA PESQUISA

A pesquisa de tese foi realizada na Fundação Oswaldo Cruz e o foco da análise foi o portfólio como dispositivo de comunicação e educação na oficina de formação inicial de tutores do Curso de Especialização: Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, da Coordenação de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (EAD/ENSP/Fiocruz). Nos parágrafos a seguir, o contexto do curso selecionado na EAD/ENSP na Fiocruz

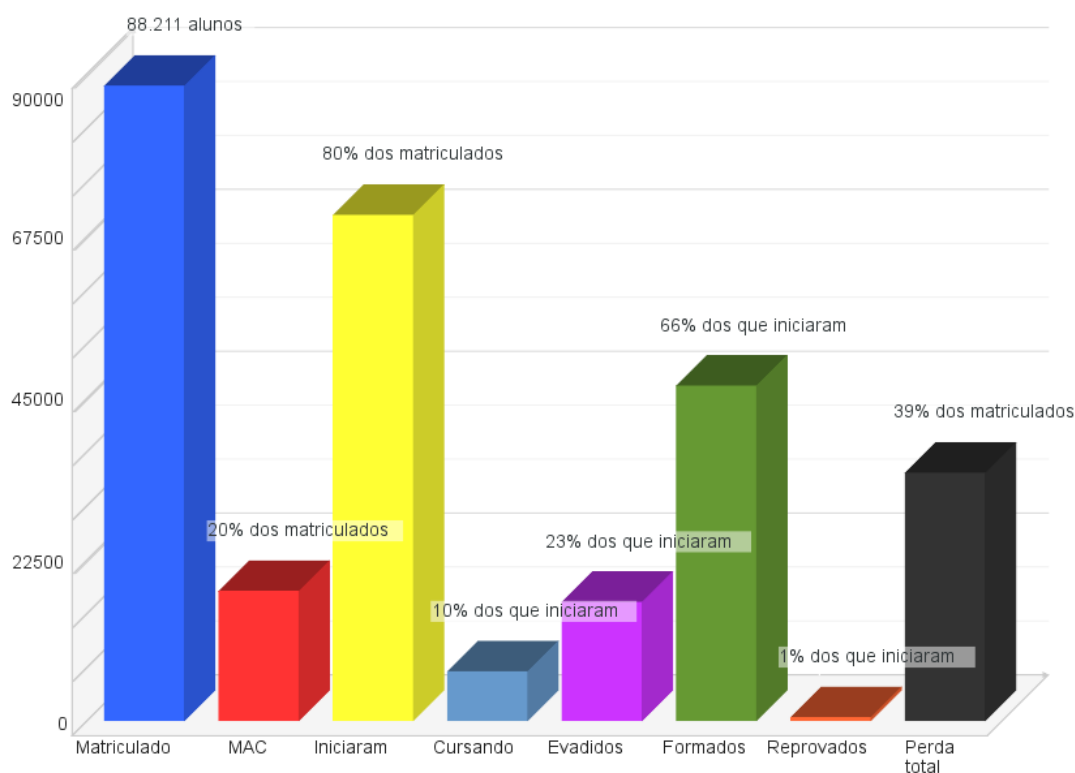
A EaD, como modalidade de educação e estratégia político-pedagógica, possibilita responder uma demanda antiga do setor de saúde, que é a formação dos trabalhadores em serviço. O trabalhador da saúde pode realizar um curso de EaD, sem se ausentar do trabalho, e, dependendo do curso que está realizando, utiliza sua *práxis* para relacionar seu processo de trabalho com o processo pedagógico proposto no curso.

A necessidade de adequar a formação em serviço a partir do cotidiano de trabalho é que possibilitou a criação da EAD/ENSP/Fiocruz, pois em 1996, no mesmo ano em que a EaD foi regulamentada pela Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) teve o desafio, via Ministério da Saúde, de formar a distância gestores municipais de saúde para todo o Brasil (CHAGAS; MARQUES, 2007).

Era o início da adoção da EaD pela ENSP e com o SUS, que tem como um de seus grandes desafios a formação e a qualificação de seus trabalhadores. Sem a experiência de EaD, a ENSP estabeleceu inicialmente parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e adaptou o modelo dessa universidade para o contexto da área da saúde. Em 1998 teve início o programa de EaD na ENSP/Fiocruz, com menos de 2 mil alunos inscritos.

Ao longo de seus quinze anos de existência, atuando na área de lato sensu, a EAD/ENSP/Fiocruz matriculou mais de 88.000 estudantes e formou quase 50.000 pessoas nos cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização e curso livre. Nos gráficos e quadros a seguir, pode-se ter uma ideia do quanto a EaD tem crescido, em número de educandos, no âmbito da Escola Nacional de Saúde Pública “Sergio Arouca” – ENSP, na Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz.

Gráfico e quadro 1 – Número de educandos matriculados nos 55 cursos EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.

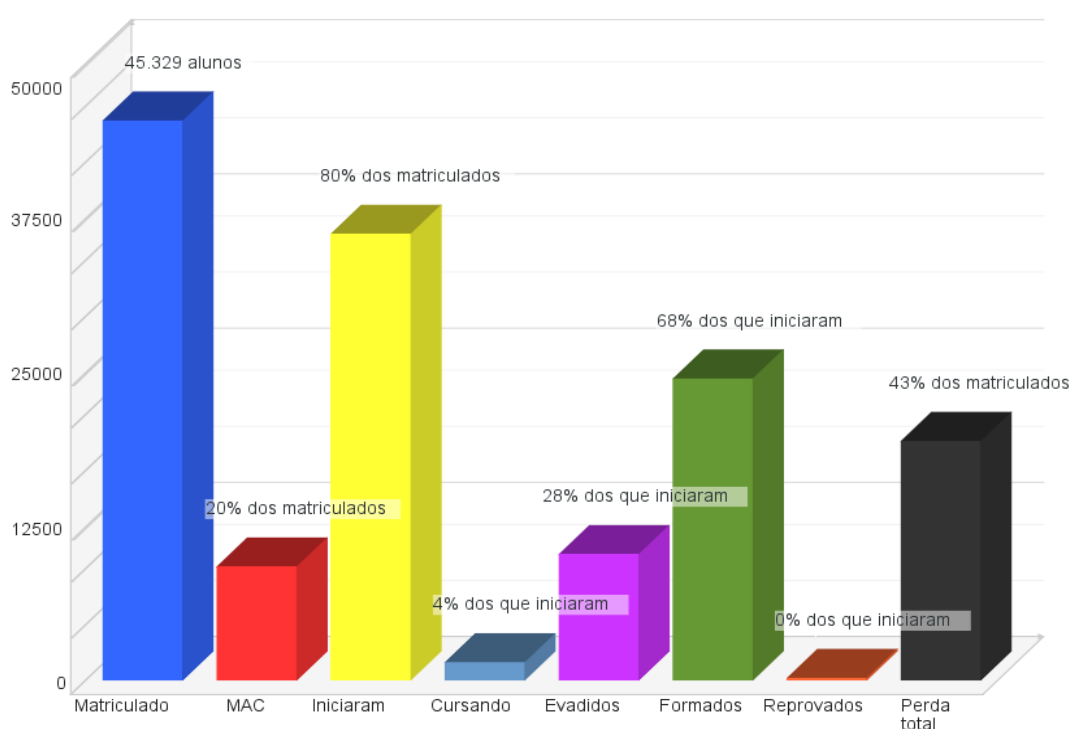


Matriculado	88211	88.211 alunos
MAC	17965	20% dos matriculados
Iniciaram	70246	80% dos matriculados
Cursando	3257	5% dos que iniciaram
Evadidos	17424	25% dos que iniciaram
Formados	49069	70% dos que iniciaram
Reprovados	412	1% dos que iniciaram
Perda total	35389	40% dos matriculados

Fonte: Símios¹⁴, 2013.

No gráfico acima, a barra azul explicita o número total de educandos matriculados nos 55 cursos ofertados pela EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013. Em seus quinze anos de existência, o número de educandos matriculados ultrapassa os 88.000 e o número de educandos formados é de 50.000 aproximadamente. O total de educandos está distribuído em diferentes modalidades de cursos como se verifica nos gráficos e quadros, a seguir:

Gráfico e quadro 2 – Número de educandos matriculados nos 21 cursos de aperfeiçoamento da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.



Matriculado	45329	45.329 alunos
MAC	9179	20% dos matriculados
Iniciaram	36150	80% dos matriculados
Cursando	1354	4% dos que iniciaram
Evadidos	10196	28% dos que iniciaram
Formados	24453	68% dos que iniciaram
Reprovados	147	0,40% dos que iniciaram
Perda total	19375	43% dos matriculados

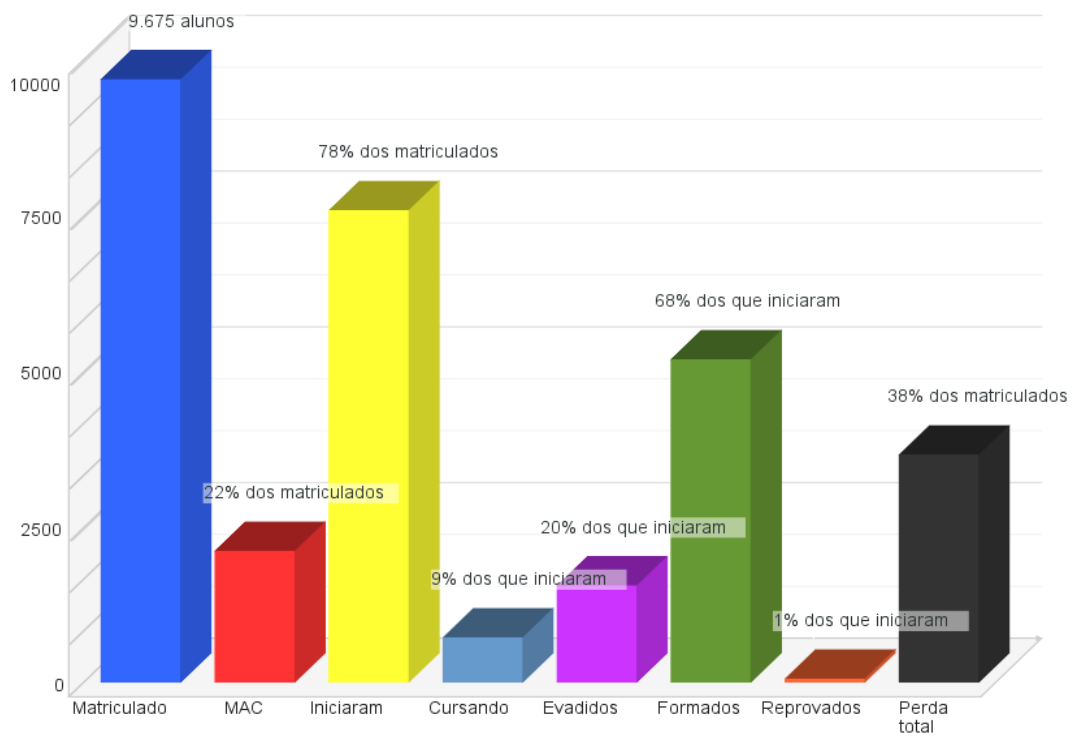
¹⁴ Cabe ressaltar que o gráfico e o quadro são partes integrantes da base de dados acessados no sistema Símios (software de gerenciamento acadêmico pedagógico utilizado na EAD/ENSP/Fiocruz).

Total de cursos do tipo Aperfeiçoamento: 21

Fonte: Símios, 2013.

Os 21 cursos de aperfeiçoamento correspondem a 38,18% do total de 55 cursos da EAD/ENSP/Fiocruz e são oferecidos desde o início da EAD/ENSP/Fiocruz. São mais de 45.000 educandos matriculados ao longo de seus 15 anos e o número dos que foram formados tem uma porcentagem superior a 60% dos que iniciaram os cursos. O gráfico e quadro a seguir, ilustram o total de educandos matriculados em cursos de atualização nos 15 anos da EAD/ENSP/Fiocruz.

Gráfico e quadro 3 – Número de educandos matriculados nos 10 cursos de atualização da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.



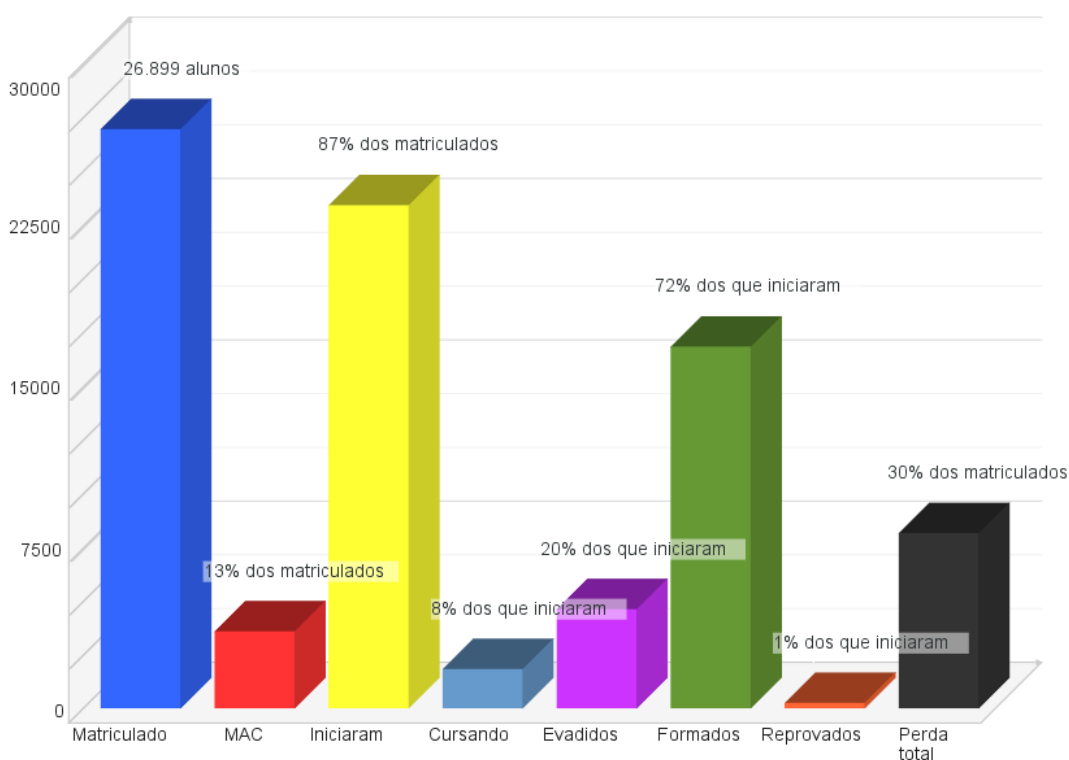
Matriculado	9675	9.675 alunos
MAC	2102	22% dos matriculados
Iniciaram	7573	78% dos matriculados
Cursando	33	0% dos que iniciaram
Evadidos	1592	21% dos que iniciaram
Formados	5813	77% dos que iniciaram

Reprovados	51	1% dos que iniciaram
Perda total	3694	38% dos matriculados
Total de cursos do tipo Atualização: 10		

Fonte: Símos, 2013.

Os 10 cursos de atualização correspondem a 18,18% do total dos 55 cursos da EAD/ENSP/Fiocruz e também são oferecidos desde o início de sua criação até o presente momento. São mais de 9.500 educandos matriculados ao longo dos 15 anos da EAD/ENSP/Fiocruz com uma perda total de estudantes em torno dos 38% do total de educandos matriculados.

Gráfico e quadro 4 – Número de educandos matriculados nos 22 cursos de especialização da EAD/ENSP/Fiocruz no período de 1998 à 2013.



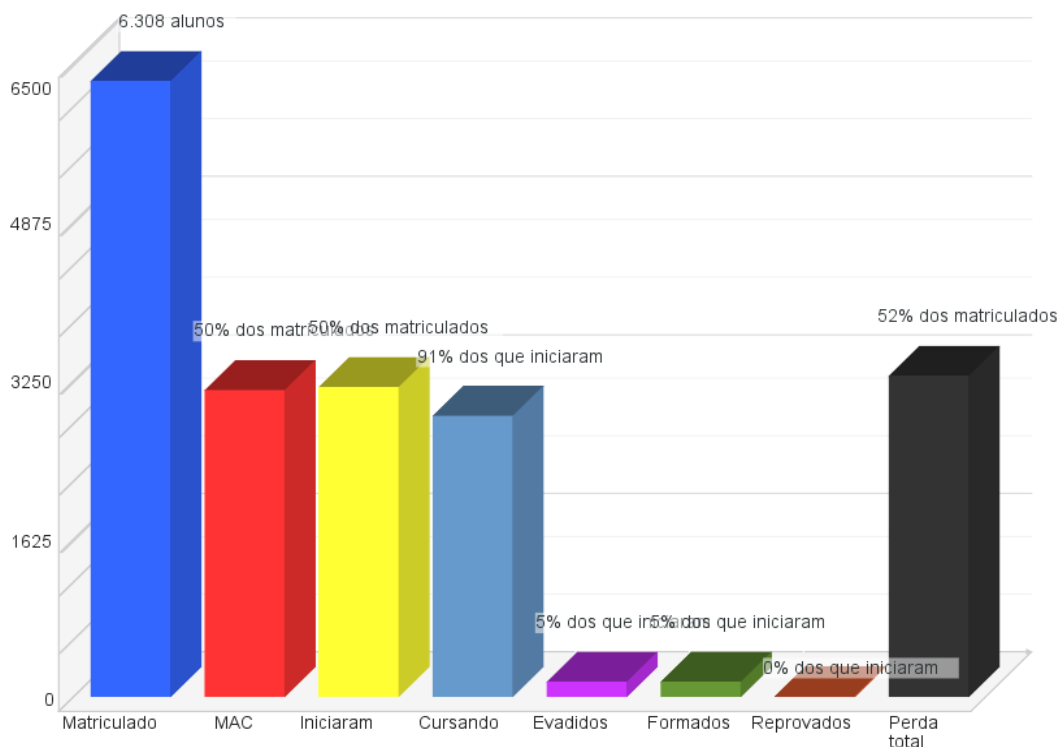
Matriculado	26899	26.899 alunos
MAC	3548	13% dos matriculados
Iniciaram	23351	87% dos matriculados
Cursando	1772	8% dos que iniciaram

Evadidos	4583	20% dos que iniciaram
Formados	16781	72% dos que iniciaram
Reprovados	215	1% dos que iniciaram
Perda total	8131	30% dos matriculados
Total de cursos do tipo Especialização: 22		

Fonte: Símios, 2013.

Neste nível de cursos são quase 27.000 educandos matriculados com um total de 72% de formados dos que iniciaram o curso e uma perda total de 30% dos matriculados. Esses cursos têm grande procura na instituição e tem os menores índices de perda total. Parece haver uma grande motivação no que se refere a certificação do educando que procura por esses cursos, pois sua realização, por parte dos educandos, pode significar a porta de entrada para realização em cursos strictu senso e para a carreira acadêmica. Por último e não menos importante, estão o gráfico e quadro dos cursos livres.

Gráfico e quadro 5 – Número de alunos matriculados nos 02 cursos livres da EAD/ENSP/Fiocruz no ano de 2013.



Matriculado	6308	6.308 alunos
MAC	3139	50% dos matriculados
Iniciaram	3169	50% dos matriculados
Cursando	2	0% dos que iniciaram
Evadidos	1105	35% dos que iniciaram
Formados	2062	65% dos que iniciaram
Reprovados	0	0% dos que iniciaram
Perda total	4244	67% dos matriculados
Total de cursos do tipo Curso Livre: 2		

Fonte: Símios, 2013.

Os dois cursos livres na EAD/ENSP/Fiocruz tiveram seu início em 2013 e seu quantitativo de mais de 6.000 educandos pode ser considerado como expressivo em um único ano. Cabe ressaltar, no entanto, que a perda total de educandos também foi expressiva e ultrapassou os 65%, o que pode significar que é preciso repensar esta modalidade de curso e os referenciais adotados para elaboração destes cursos.

Em relação ao número de educandos egressos no Brasil, a Região Sudeste é a que mais formou tendo o estado de São Paulo 6.610 educandos egressos, seguido do estado do Rio de Janeiro com 4.022 educandos egressos e Minas Gerais com 3.278 educandos egressos e o estado do Espírito Santo com 1.455 educandos egressos. O total dos quatro estados é de 15.365 educandos egressos dos cursos EAD/ENSP/Fiocruz.

Na Região Nordeste temos o estado da Bahia com 2.594 educandos egressos, seguido do Ceará com 2.571, Pernambuco com 2.026, Rio Grande do Norte com 1.211, Piauí com 1.015, Paraíba com 986, Alagoas com 854, Maranhão com 796 e Sergipe com 738 educando egressos. O total dos nove estados é de 12.791 educandos egressos.

A região Sul tem o estado do Paraná com 2.957 educandos egressos, seguido de Santa Catarina com 2.042 educandos egressos e Rio Grande do Sul com 1.670. O total dos três estados é de 6.669 educandos egressos.

A região Centro-Oeste tem no estado de Goiás 982 educandos egressos, no estado do Mato Grosso do Sul 915, no Distrito Federal 710 e, no estado do Mato Grosso 605 educandos egressos. O total dos três estados, mais o Distrito Federal é de 3.212 educandos egressos.

Na região Norte temos o estado do Pará com 656 educandos egressos, Amazonas com 540, Amapá com 501, Tocantins com 488, Acre com 455, Rondônia com 323 e Roraima com

219 educandos egressos. O total dos sete estados é de 3.182 educandos egressos. (EAD/ENSP/Fiocruz, 2013).

Esses números podem refletir a potência da EAD/ENSP/Fiocruz como instituição formadora dos trabalhadores da saúde, pois são mais de 41.000 educandos egressos em todas as modalidades dos cursos curso lato sensu. No item a seguir, ilustra-se o referencial adotado pela EAD/ENSP/Fiocruz.

5.2.1 Contexto institucional da pesquisa empírica

A Fundação Oswaldo Cruz tem por objetivo promover a saúde e o desenvolvimento social, gerir e difundir conhecimento científico e tecnológico e ser também um agente de cidadania, e está vinculada ao Ministério da Saúde, sendo a mais destacada instituição de ciência e tecnologia em saúde da América Latina.

Sua missão é produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde e que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e para a dinâmica nacional de inovação, tendo a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2013a).

Ela visa ser uma instituição pública e estratégica de saúde, reconhecida pela sociedade brasileira e de outros países, por sua capacidade de priorizar a ciência, a tecnologia, a inovação, a educação e a produção tecnológica de serviços e insumos estratégicos para a promoção da saúde da população, a redução das desigualdades e iniquidades sociais, a consolidação e o fortalecimento do SUS, a elaboração e o aperfeiçoamento de políticas públicas de saúde (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2013b).

Dentre os valores da Fiocruz, pautados pela relevância da atuação da organização para a sociedade, destacam-se a valorização dos trabalhadores em suas diferentes unidades e a valorização de seus alunos por meio de suas escolas.

A ENSP/Fiocruz objetiva capacitar e formar trabalhadores para o SUS, para o sistema de ciência e tecnologia, para a produção científica e tecnológica e para a prestação de serviços de referência no campo da saúde pública. Também participa de debates sobre políticas públicas de saúde e promove cursos para formar profissionais comprometidos com a transformação do contexto social brasileiro.

Mantém, ainda, quatro áreas voltadas para a manutenção e o desenvolvimento de serviços de referência, especializadas na análise e na discussão dos agravos à saúde da população brasileira: Centro Colaborador na Área de Políticas Farmacêuticas; Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh); Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria (CSEGSF); Centro de Vigilância e Monitoramento de Endemias (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2012).

Realiza ações de cooperação técnico-científica, dando apoio a países em desenvolvimento da América Latina, Caribe e África em projetos com países desenvolvidos. Visa contribuir para a consolidação do papel do Brasil no cenário da saúde pública de âmbito internacional, por meio de uma dinâmica técnica e política que possa realçar ações de intercâmbio, geração, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo escopo de atividades técnicas e científicas.

5.2.1.1 A EaD no contexto institucional da ENSP/Fiocruz

A EAD/ENSP/Fiocruz tem pautado suas ações nos pressupostos da educação permanente em saúde e na parceria com o Ministério da Saúde na promoção de cursos de pós-graduação *lato sensu* nas modalidades de aperfeiçoamento, atualização, especialização e cursos livres.

A EAD/ENSP é uma estratégia de formação saúde, que oferece oportunidades de formação e de qualificação de alto padrão aos trabalhadores do SUS, de forma integrada ao processo de trabalho desses trabalhadores (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2012c). Também oferece oportunidade de formação e de qualificação aos trabalhadores da educação por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os cursos de EAD/ENSP/Fiocruz baseiam-se em pressupostos de construção do conhecimento e não de transmissão. Nesse sentido, a construção coletiva de ideias e práticas perpassa todas as etapas do processo, desde a elaboração do projeto até a implementação das atividades pedagógicas. O processo educativo estrutura-se em quatro pilares: material didático, ambiente virtual de aprendizagem, sistema de tutoria e gestão acadêmica.

Os cursos da EAD/ENSP/Fiocruz constituem-se em estratégias de implementação das políticas públicas de saúde, pois possibilitam a formação de qualidade em escala e a interação entre o processo de trabalho e o processo pedagógico. A EAD, na ENSP/Fiocruz teve início em 1998, quando a ENSP recebeu a demanda do Ministério da Saúde para formar gestores na saúde.

Nessas estratégias de implementação das políticas públicas de saúde, o trabalho é realizado partindo-se do princípio de que a formação pedagógica em EAD objetiva preparar um futuro formador em uma nova filosofia de formação, “cujos princípios salientem e salvaguardem este papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação”. (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8).

A partir daí, novas demandas têm sido feitas para criação de diferentes cursos em EAD na saúde (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2012c) e, para melhor atender a estas demandas, faz-se necessário que essa instituição realize pesquisas sobre os cursos que são oferecidos aos trabalhadores do SUS.

5.2.2 O referencial político pedagógico adotado na EAD/ENSP/Fiocruz

O referencial político-pedagógico assumido pela EAD/ENSP/Fiocruz é sustentado pela compreensão de que a educação a distância é educação e, como tal, não existe fora do contexto cultural e histórico-social, onde o trabalho em saúde é constituído e se constitui no cotidiano em ato e, onde a formação do trabalhador do SUS deve ser almejado como um processo humanizador.

Os diferentes referenciais teóricos utilizado na EaD em um nível micro, que corresponde ao processo de ensino-aprendizagem, conforme sistematizou Struchiner e Carvalho (2012), no item 4.4.1 desta tese.

Os modelos e teorias apontados pelos autores também podem ser identificados, pelo menos alguns deles, na EAD/ENSP/Fiocruz, pois, a demanda por diferentes cursos, com diferentes educandos, requer não uma padronização de determinado referencial e sim, as intencionalidades voltadas para determinada demanda em questão em aproximação com determinado referencial.

Isso requer a utilização dos mais variados referenciais teóricos que dêem conta desta riqueza e diversidade de intenções, projetos e processos de ensino-aprendizagem, que tem como marco norteador o SUS e a reforma sanitária brasileira.

Consoante com essa concepção, os cursos desenvolvidos pela EAD/ENSP/Fiocruz, são elaborados, a partir de quatro dimensões inter-relacionadas, de acordo com Bomfim (2008):

- material didático → como o fio condutor do processo ensino-aprendizagem;
- sistema de tutoria → integrando tutores com experiência docente na área da saúde para atuarem como facilitadores de processo ensino-aprendizagem;

- ambiente virtual de aprendizagem → construído por meio do software VIASK (Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge), possibilitando a utilização de dispositivos de comunicação. Veja ilustração da página principal do AVA-VIASK a seguir. Esta página principal do AVA-VIASK pode ser melhor visualizada no endereço: <http://www.ead.fiocruz.br.e>;

Figura 2 – Página Principal da EAD/ENSP/Fiocruz.



Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

- acompanhamento acadêmico-pedagógico → fortalecendo o diálogo entre os atores do curso na busca pelos resultados esperados.

No desenvolvimento dos cursos, por meio dessas quatro dimensões, espera-se que educandos e educadores sejam agentes ativos de seu próprio conhecimento, construindo significados e definindo sentidos de acordo com as representações e experiências que se tem da realidade, pois, com base nessas experiências e vivências, as representações são ressignificadas e novos conhecimentos são construídos, intervindo assim, nas diversas realidades, no cotidiano de trabalho em saúde.

O referencial metodológico, em aproximação com alguns dos referenciais teóricos apresentados por Struchiner e Carvalho (2012) e utilizados em cursos da EAD/ENSP/Fiocruz,

baseia-se em metodologias ativas¹⁵ e problematizadoras¹⁶, que possibilitam ao educando e ao educador identificarem, no seu cotidiano de trabalho, os problemas reais e buscar soluções adequadas, originais, criativas e apropriadas à realidade em que são empregadas.

O conhecimento não é um conjunto de verdades prontas e escolhidas pelo professor. O estudo é um ato intencional, metódico, organizado e dirigido para a resolução de problemas, que se realiza por meio de casos, relatos de experiências, exemplos etc. Desde sua criação em 1998, a EAD/ENSP/Fiocruz acumulou *expertise* suficiente e pode ser considerada uma das referências em educação a distância na área da saúde coletiva.

Por meio de seu projeto político-pedagógico em sintonia com o projeto político institucional da ENSP, e por meio de seu referencial teórico-metodológico proposto, a EAD/ENSP/Fiocruz elabora, desenvolve e mescla diferentes cursos na área da saúde, nomeadamente na área da saúde coletiva em consonância com o ideário da reforma sanitária e com as diretrizes do SUS, por meio da política de educação em saúde operacionalizada por meio da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.

Esses cursos, por sua complexidade e especificidade, estão voltados para a educação de adultos, trabalhadores do SUS nas mais diversas profissões e exigem constante adequação e atualização de seus projetos político-pedagógicos, de seus objetivos e metas, de suas parcerias e, principalmente, de suas formas de ensinar e de aprender.

Como a EAD/ENSP/Fiocruz não tem um modelo pronto para os cursos, é preciso estar sempre atento e aberto aos diferentes contextos histórico, político e pedagógicos desses cursos para que sejam elaborados e desenvolvidos de acordo com seu projeto político-pedagógico.

Uma das formas de estar atento e aberto ao novo na elaboração e no desenvolvimento de seus cursos diz respeito à assunção de um paradigma de racionalidade crítico-reflexiva que desloca os saberes e, por sua vez, os poderes na direção do educando.

¹⁵ Metodologias ativas são formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando solucionar atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011).

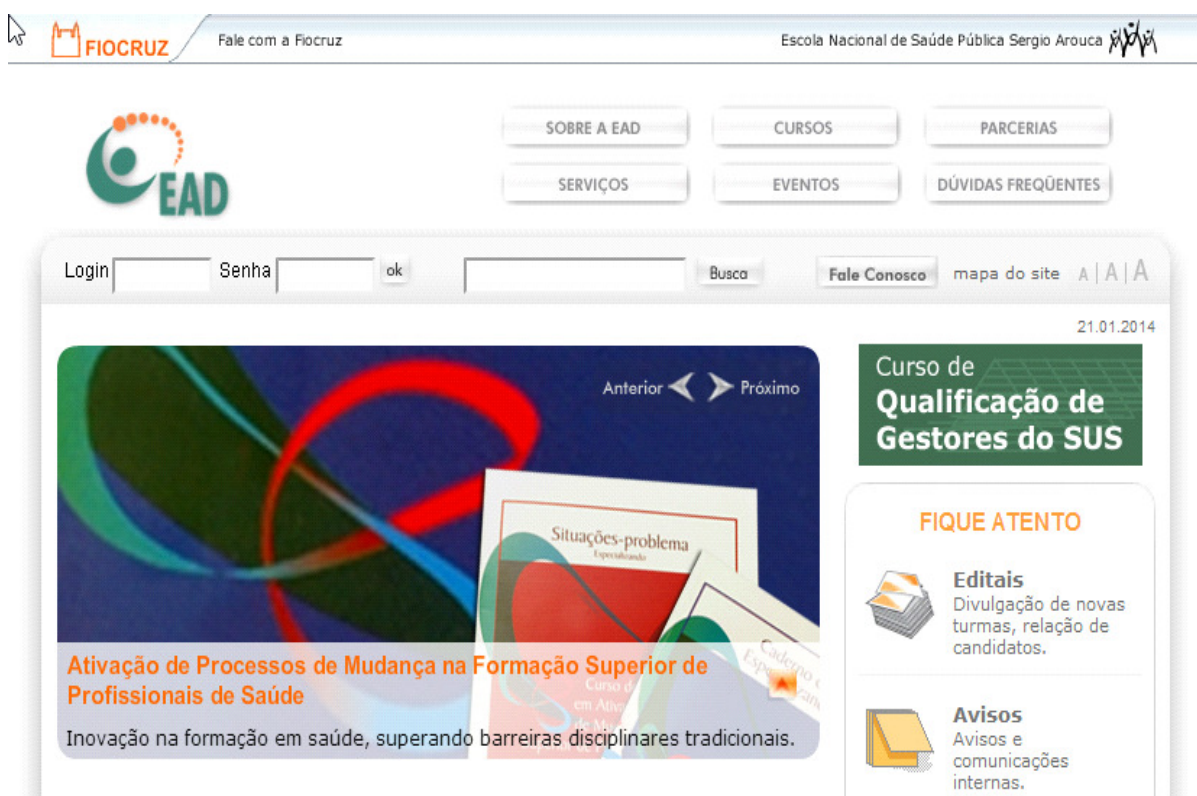
¹⁶ O método problematizador relacionado a educação problematizadora de Paulo Freire (1987), pressupõe o diálogo entre educador e educando criem condições de superação do conhecimento do nível da doxa (crença ingênua, de acordo com o dicionário Houaiss) para o nível do logos (explicação de uma coisa, de acordo com o dicionário Houaiss). Pode-se pensar em uma analogia com o que foi proposto por Bateson (1981, 2000) sobre os diferentes níveis de aprendizagem, que vai do mais simples (informação) ao mais complexo (informação transformada em comunicação). Por sua vez, transforma-se em dêutero-aprendizagem (possibilidade de aprender a aprender em diferentes contextos de realidade) (BATESON, 1981, 2000).

5.2.2.1 O contexto do curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde

O curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde tem por objetivo “formar especialistas em ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais da saúde capazes de desencadear e ampliar o pensamento crítico e a ação estratégica no sentido de difundir e dinamizar os processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde no país” (BRASIL, 2010, p. 41).

A figura a seguir, ilustra a apresentação no curso no ambiente virtual de aprendizagem da EAD/ENSP/Fiocruz.

Figura 3 – Anúncio do curso Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde na página principal da EAD/ENSP/Fiocruz.



Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Os pressupostos do projeto pedagógico do curso tomaram por base “a natureza do contrato social explicitada nos referenciais, propósitos e objetivo do curso e sua tradução na competência profissional para o especialista que se deseja formar” (BRASIL, 2010, p. 45).

Esses pressupostos são explicitados no caderno do especializando do curso por meio da formação profissional orientada por competência¹⁷ e pelo currículo integrado¹⁸ e estão alicerçados, dentre outros, na concepção dialógica de competência que trabalha com o desenvolvimento de características cognitivas, psicomotoras e afetivas para realizar distintas tarefas essenciais e específicas em determinada prática profissional.

Essa é entendida como eixo estrutural do processo pedagógico ao ser confrontado com a realidade, que propicia a reflexão e a construção de saberes para a formação profissional adequada às demandas e necessidades.

Como a ENSP tem participado organicamente da formulação e construção do SUS e colaborado na transformação de políticas e estruturas, também se transformou ao longo desse período, no desenvolvimento de uma reorientação reflexiva de seus processos de ensino e pesquisa, enfatizando sua dimensão institucional como uma Escola de Governo em Saúde, desenvolvendo processos de reforma programática e pedagógica e convocando parcerias na formação e gestão visando a construção coletiva de mudanças na área da saúde, especialmente na área da saúde coletiva. (BRASIL, 2010).

Nesse aspecto, entende-se que esse curso representa para a ENSP maior aproximação com as instituições de ensino superior (IES) voltadas para a área da saúde, pois o reconhecimento e a valorização de conhecimentos e experiências vivenciadas em processos de mudança, por meio de sistematização e de colaboração na formação ampliada dos sujeitos, são aspectos considerados nos processos de ativação de mudanças na esfera da formação e da gestão.

A primeira oferta do curso ocorreu em 2008 e contou com a parceria entre a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, a ENSP/Fiocruz e a Rede Unida. Essa parceria tem por objetivo contribuir, de forma propositiva e efetiva, para a consolidação do SUS, visando fortalecer os processos de mudança na formação dos profissionais de saúde, ampliar a capacidade de ativação, conduzir iniciativas inovadoras nas escolas e envolver maior diversidade de profissões (BRASIL, 2010).

Os quadros a seguir, ilustram o total de educandos no curso em todas as ofertas no ano de 2008.

¹⁷ No contexto deste curso, a formação profissional orientada é definida como: “competência, numa determinada área de atuação, que expressa o que o profissional deve saber e ser capaz de fazer para exercer sua prática com sucesso, em diferentes contextos, possibilitando o desenvolvimento de profissionalismo, referenciado em padrões de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 45).

¹⁸ Na perspectiva do currículo integrado é preconizada a: “articulação entre teoria e prática, entre instituições formadoras e serviços, entre as distintas áreas de conhecimento, entre os aspectos objetivos e subjetivos num processo de formação flexível e multiprofissional, sendo capaz de levar em conta os saberes, as necessidades individuais de aprendizagem e os problemas da realidade” (BRASIL, 2010, p. 45).

Quadro 6 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Norte do país, ano de 2008.

Região Norte	Egressos	Matriculados
Acre – AC	0	2
Amapá – AP	0	0
Amazonas – AM	5	8
Pará – PA	2	5
Rondônia – RO	1	1
Roraima – RR	1	1
Tocantins – TO	3	7
Total	12	24

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Nesse quadro chama-se a atenção para o fato de que os estados do Acre e do Amapá não tiveram alunos egressos, ainda que o estado do Acre tenha tido dos 2 educandos matriculados. O oposto a esta situação é o estado do Amazonas com o maior número de educandos matriculados e também o maior número de educandos egressos. Os estados que compõem a região Norte foram os de menor número de egressos e de matriculados. Situação diferente apresenta-se na região Nordeste conforme, verifica-se no quadro a seguir.

Quadro 7 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Nordeste do país, ano de 2008.

Região Nordeste	Egressos	Matriculados
Alagoas – AL	7	11
Bahia – BA	22	36
Ceará – CE	16	21
Maranhão – MA	6	12
Pernambuco – PE	6	12
Piauí – PI	4	4
Paraíba – PB	5	6
Rio Grande do Norte – RN	22	32
Sergipe – SE	5	16
Total	93	150

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Nesse quadro percebe-se o aumento dos educandos, tanto de egressos quanto de matriculados, em comparação com a região Norte. Os estados da Bahia e do Rio Grande do Norte, tem quase o total de educandos matriculados em toda a região Norte.

Por outro lado, Piauí teve menor número de egressos e matriculados, seguido da Paraíba que também teve menor número de matriculados, porém com a maior relação entre número de matriculados e número de egressos. Já o estado de Sergipe teve a segunda maior perda de matriculados por egressos, tendo a Bahia a maior perda de educandos matriculados e egressos. Situação análoga a região Norte e diferente da região Nordeste pode ser percebida no quadro a seguir, da região Centro-Oeste.

Quadro 8 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Centro-Oeste do país, ano de 2008.

Região Centro-Oeste	Egressos	Matriculados
Distrito Federal – DF	13	15
Goiás – GO	12	13
Mato Grosso do Sul – MS	7	13
Mato Grosso – MT	2	2
Total	34	43

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Embora tenha números parecidos com a da região Norte, a região Centro-Oeste tem o menor intervalo entre o número de egressos e o número de matriculados, ou seja, foi a região que menos perdeu educandos no desenvolvimento do curso, com exceção do estado do Mato Grosso do Sul que teve uma perda de mais de 50%.

Os outros estados da região tiveram perda menor em relação ao número de educandos matriculados e o número de egressos, como se percebe, por exemplo, no estado do Mato Grosso. Em comparação com as três regiões apresentadas anteriormente, o quadro a seguir, demonstra que a região Sudeste é a que mais concentra número de educandos matriculados e egressos no curso.

Quadro 9 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Sudeste do país, ano de 2008.

Região Sudeste	Egressos	Matriculados
Espírito Santo – ES	29	40
Minas Gerais – MG	73	105
Rio de Janeiro – RJ	96	132
São Paulo – SP	166	207
Total	364	484

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

O estado de São Paulo é que mais teve educandos matriculados e egressos, seguido do estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. As perdas foram menores em São Paulo e no Espírito Santo. Rio de Janeiro e Minas Gerais tiveram perdas maiores. Pode-se verificar, pelos números apresentados que a região Sudeste é a que mais teve educandos matriculados e egressos. No quadro a seguir, ilustra-se a região Sul.

Quadro 10 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, região Sul do país, ano de 2008.

Região Sul	Egressos	Matriculados
Paraná – PR	45	61
Rio Grande do Sul – RS	15	27
Santa Catarina – SC	35	39
Total	95	127

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Interessante notar que a região Sul, embora tivesse números de egressos próximos aos da região Nordeste, teve menos educandos matriculados do que a região Nordeste, o que demonstra maior porcentagem de egressos por matriculados e, conseqüentemente menos perdas. No quadro a seguir, ilustra-se o número total de egressos e matriculados no ano de 2008.

Quadro 11 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em todas as regiões do país, ano de 2008.

Educandos por região do Brasil	Egressos	Matriculados
Norte	12	24
Nordeste	93	150
Centro-Oeste	34	43
Sudeste	364	484
Sul	95	127
Total	598	828

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Após o término da primeira oferta do curso, a ENSP firmou parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, da então Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (UAB/SEED/MEC) e, a partir daí, a parceria entre ENSP/Fiocruz e UAB dá-se até o presente momento, estando o curso em sua terceira oferta, iniciada no último trimestre de 2012.

Quadro 12 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Norte do país, ano 2012.

Região Norte	Egressos	Matriculados
Acre – AC	16	18
Amapá – AP	9	9
Amazonas – AM	0	0
Pará – PA	1	1
Rondônia – RO	1	2
Roraima – RR	0	0
Tocantins – TO	2	3
Total	29	33

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

O número de educandos egressos da primeira oferta em comparação com os números das outras duas ofertas foi menor, assim como o número de matriculados e os números de educandos egressos por turma foi menor, o que poderia indicar um número menor de educandos matriculados e egressos nas 2ª e 3ª ofertas. Um fator a ser destacado nesse contexto é que, enquanto Acre e Amapá não tiveram educandos egressos na 1ª oferta, nas ofertas posteriores, tiveram número expressivos se comparados com Amazonas e Roraima, que não tiveram educandos matriculados e egressos.

Quadro 13 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Nordeste do país, ano 2012.

Região Nordeste	Egressos	Matriculados
Alagoas – AL	26	46
Bahia – BA	33	41
Ceará – CE	9	21
Maranhão – MA	3	4
Pernambuco – PE	3	7
Piauí – PI	2	4
Paraíba – PB	8	9
Rio Grande do Norte – RN	10	18
Sergipe – SE	3	4
Total	97	154

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

A região Nordeste teve aumento do número de egressos e matriculados em comparação com a 1ª oferta, sendo que nessa oferta Bahia e Rio Grande do Norte tiveram o maior número de egressos da região, 22 educandos em cada estado. Para as 2ª e 3ª ofertas Bahia manteve o ritmo o crescimento de egressos, enquanto, Rio Grande do Norte diminuiu em mais da metade o número de egressos em relação a 1ª oferta.

Quadro 14 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Centro-Oeste do país, ano 2012.

Região Centro-Oeste	Egressos	Matriculados
Distrito Federal – DF	0	2
Goiás – GO	1	2
Mato Grosso do Sul – MS	13	14
Mato Grosso – MT	0	0
Total	14	18

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Parece ter ocorrido o inverso na região Centro-Oeste em relação ao número de egressos e matriculados, pois nas 2ª e 3ª ofertas esse número foi menor (menos da metade) do que na 1ª oferta. Destaca-se nos quadros que o Estado do Mato Grosso e o Distrito Federal não tiveram educandos egressos nas duas últimas ofertas do curso, sendo que o Estado do Mato Grosso não teve egressos e nem matriculados nas duas últimas ofertas e o Distrito Federal teve, na sua 1ª oferta o maior número de egressos da região.

Quadro 15 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Sudeste do país, ano 2012.

Região Sudeste	Egressos	Matriculados
Espírito Santo – ES	4	4
Minas Gerais – MG	8	13
Rio de Janeiro – RJ	14	17
São Paulo – SP	25	31
Total	51	65

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

Ao comparar com o quadro anterior da região sudeste, percebe-se que houve diminuição do número de educandos egressos e matriculados em 80% aproximadamente. O Estado de São Paulo tem o maior número de egressos por matriculados em todas as ofertas na região e o Espírito Santo é o único que teve, nas duas últimas ofertas, o mesmo número de matriculados e egressos.

Quadro 16 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na região Sul do país, ano 2012.

Região Sul	Egressos	Matriculados
Paraná – PR	4	8
Rio Grande do Sul – RS	2	2
Santa Catarina – SC	2	3
Total	8	13

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

A região Sul teve o segundo menor número de egressos e matriculados nas três ofertas do curso e estado do Rio Grande do Sul, assim como o estado do Espírito Santo teve o mesmo número de egressos e matriculados nas 2ª e 3ª ofertas do curso.

Quadro 17 – Número de educandos egressos e matriculados no curso de especialização Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, em todas as regiões do país, ano 2012.

Educandos por região do Brasil	Egressos	Matriculados
Norte	29	33
Nordeste	97	154

Centro-Oeste	14	18
Sudeste	51	65
Sul	8	13
Total	199	283

Fonte: EAD/ENSP/Fiocruz, 2013.

O total de educandos egressos na 1ª oferta do curso foi 598 e nas 2ª e 3ª juntas o total foi 199. Estes números parecem evidenciar um desequilíbrio entre a oferta por regiões e a procura pelo curso. Parece evidenciar também, a diminuição do número de educandos por turmas, o que poderia ser considerado um avanço em termos de número de educandos por turma e capacidade do tutor em interagir com os mesmos.

5.2.2.2 A Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde.

No contexto desse curso, a “Oficina de Formação Inicial de Tutores” faz parte do processo de seleção de tutores. A duração da oficina é de 40 horas e aborda conteúdos específicos dos cursos, seus pressupostos político-pedagógicos, seus objetivos, metas, formas de avaliação, dentre outros assuntos.

No primeiro dia da oficina, os participantes se conhecem e se reconhecem por meio de técnicas de apresentação e a Coordenação Nacional do Curso, assim como a assessora pedagógica da EAD/ENSP/Fiocruz fazem exposições dialogadas sobre os objetivos do curso e sobre sua proposta político pedagógica.

Nesse primeiro dia, as orientações sobre o portfólio são apresentadas aos educandos e esses iniciam o processo de sua construção. Cabe ressaltar que os educandos dessas oficinas são trabalhadores do SUS nas áreas de ensino, serviço e pesquisa, com as mais diversas formações. Basicamente, nesse primeiro dia, realiza-se o acolhimento dos participantes.

No segundo dia da oficina, os conteúdos dos cursos são trabalhados intensivamente por meio de leituras prévias, discussões em pequenos grupos e plenárias para sistematização do que foi discutido. Nesse segundo dia, as pactuações entre os participantes são realizadas e os envolvidos já iniciaram sua construção do portfólio.

No terceiro dia da oficina, há continuidade dos trabalhos sobre os conteúdos do curso, bem como já se inicia a introdução dos aspectos de interação do Ambiente Virtual de

Aprendizagem, do exercício da tutoria, da avaliação do curso e do acompanhamento acadêmico-pedagógico.

No quarto dia da oficina, os candidatos a tutor trabalharam as questões de interação a distância no curso, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem – Viask¹⁹ através do sítio: <http://www.ead/fiocruz.br/home>. Os trabalhos são realizados por meio de navegação orientada²⁰ por uma das quatro assessoras pedagógicas da EAD/ENSP/Fiocruz, incluída aí a autora da tese e, posteriormente, os educandos realizam navegação livre²¹ para interagir com o AVA-Viask.

Nessa navegação orientada e livre, o educando se apropria (com mais ou menos facilidade) dos dispositivos no AVA-Viask que são distribuídos da seguinte forma:

- grupo Meu Espaço (agenda, contatos, *sites* favoritos, anotações e biblioteca pessoal);
- grupo Secretaria (mural, perfil, envio de atividades, correção de atividades, acompanhamento e participação em chat e fórum;
- grupo Colaboração (fórum e *chat*);
- grupo Apoio (biblioteca, *sites* sugeridos, log chat);
- grupo Ajuda (como usar?, mapa do *site*, responder dúvidas).

Os grupos são fixos para educandos, educadores e orientadores, o que é mutável são os dispositivos de interação, por exemplo, o educando não tem acesso aos dispositivos de correção de atividades e responder dúvidas. O acesso e as possibilidades de interação de cada um dependem de seu perfil no curso. A construção e a utilização do portfólio como dispositivo de comunicação e de educação no AVA-Viask são elaboradas frequentemente nos fóruns, na biblioteca do curso e na biblioteca pessoal. Cabe ressaltar que em todas as oficinas de formação inicial de tutores nos cursos elaborados pela EAD/ENSP/Fiocruz a interação no AVA-Viask é realizada no terceiro ou quarto dia da oficina, com o objetivo de o candidato a tutor se apropriar dos dispositivos interativos nessa plataforma.

No último dia da oficina, os educandos entregam uma cópia de seus portfólios à Coordenação Nacional e foi dado continuidade ao processo de avaliação e análise na seleção

¹⁹ VIASK (*Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge*) – software desenvolvido com o objetivo de estabelecer um processo de ensino/aprendizagem a distância que foi adquirido junto com o sistema de gestão acadêmica da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/Fiocruz. O acesso ao AVA-VIASK é restrito e sua entrada é por meio do sítio <http://www.ead/fiocruz.br/home>.

²⁰ A navegação orientada é realizada entre educandos e assessora pedagógica na oficina por meio de um roteiro de atividades onde são trabalhados todos os dispositivos interativos do AVA-VIASK.

²¹ A navegação livre é realizada entre os educandos para que os mesmos possam interagir livremente com os dispositivos interativos do AVA-VIASK.

de tutores. Ao final da análise desse processo, a Coordenação Nacional enviou para o setor responsável da EAD/ENSP/Fiocruz, a relação dos candidatos selecionados que atuariam como tutores do curso.

O produto dessas oficinas é utilizado para avaliar e selecionar os alunos que farão parte do curso. O foco da pesquisa foi a análise da atividade 4 do portfólio realizada na oficina para investigar sobre o portfólio como dispositivo de comunicação e educação.

5.2.3 O período da pesquisa

O período da pesquisa foi delineado de acordo com as Oficinas de Formação Inicial de Tutores realizadas nos dois cursos.

No curso de especialização Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde, a oficina foi realizada no período de 29 de outubro a 02 de novembro de 2012.

Por ocasião do período de realização da oficina, delimitou-se o período da coleta de dados da pesquisa empírica de 30 de novembro de 2011 a 30 de março de 2013.

5.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para investigar o portfólio como dispositivo de comunicação e educação em dois cursos de educação a distância na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, optou-se pela amostra intencional não probabilística. Os elementos formadores desse tipo de amostra se relacionam intencionalmente com certas características formuladas pelo pesquisador para selecionar determinadas pessoas em contextos específicos a serem investigados (RICHARDSON, 1999).

Portanto, as características essenciais dos participantes da pesquisa elaboradas para definição dos critérios de inclusão foram: adultos, ambos os sexos, trabalhadores do Sistema Único de Saúde, com diferentes graduações, que atuam nas áreas de ensino e serviço, que utilizaram o portfólio nas oficinas.

Os critérios de exclusão foram: profissionais da área de saúde que atuam nas áreas de ensino e serviços privados e participantes de cursos EAD/ENSP/Fiocruz que não utilizam/utilizaram o portfólio na Oficina de Formação Inicial de Tutores.

Optou-se pela amostra intencional não probabilística para selecionar somente as atividades dos portfólios dos participantes que atendessem a todos os critérios de inclusão. Foram selecionados 17 portfólios, sendo que este foi elaborado pela Coordenação Nacional do Curso e pela assessora pedagógica da equipe de formação de tutores e orientadores de aprendizagem da EAD/ENSP/Fiocruz. No quadro a seguir, apresentam-se as características dos participantes que tiveram seus portfólios impressos selecionados para a pesquisa de tese.

Quadro 18 – Número de participantes que elaboraram os portfólios impressos, segundo idade, sexo e formação, 2012.

Idade	Sexo		Formação
	Feminino	Masculino	
30-39 anos	03	-	Enfermagem = 09 Psicologia = 03
40-49 anos	03	-	Cirurgião Dentista = 03
50-59 anos	10	01	Biologia e Farmácia = 01 Fisioterapia = 01
Total	16	01	17 participantes

Fonte: portfólios selecionados para a pesquisa de tese.

Dos 17 participantes selecionados para a pesquisa, 16 são profissionais da área de ensino em Universidades Federais e Estaduais do país que atuam como professores em disciplinas da área da saúde, incluído aí a área da saúde coletiva. Uma das participantes de formação na área de enfermagem atua na área de ensino e serviço junto ao Ministério da Saúde.

O acesso a esses portfólios foi autorizado pela Coordenação Nacional do Curso por meio de documento, APÊNDICE A, elaborado pela autora dessa tese, de acordo com as recomendações da Resolução 196/1996, a partir de parecer aprovado número 167.929 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 06128412.7.0000.5241 referente ao projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz.

5.4 TIPOS E FONTES DE INFORMAÇÃO

Os tipos e fontes de informação foram levantados ao longo da elaboração desta tese, e são formados de documentação composta por fontes primárias e secundárias (LAKATOS; MARCONI, 2003). Além dos portfólios, também foi fonte de informação, o caderno do

especializando do curso selecionado. Esses materiais foram os documentos analisados durante a pesquisa de tese.

O tipo de informação presente no portfólio está relacionado aos contextos existencial e institucional, pois o educando o constrói a partir de suas leituras, discussões e reflexões individuais e coletiva. No processo de construção do portfólio, os educandos utilizam materiais educativos diversos, realizam pesquisas sobre os conteúdos do curso, sistematizam os estudos autodirigidos, pactuam encontros a dois com seu tutor, dentre outros.

Também são realizadas exposições dialogadas, discussões de grupo, plenárias e outras atividades, e o registro e sistematização desse diálogo é registrado, de forma pessoal, por cada um dos educandos na construção de seus portfólios.

5.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os próprios documentos dos dois cursos. No curso de especialização Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais de Saúde, utilizaram-se os seguintes documentos:

- o caderno do especializando;
- 17 portfólios construídos pelos candidatos a tutores durante a realização da Oficina de Formação Inicial de Tutores.

As técnicas de coleta de dados foram:

- a análise documental;
- a análise bibliográfica;
- a observação participante.

A técnica de análise documental esteve presente em todo o processo de pesquisa, pois os textos produzidos em leis, portarias, regulamentos, diretrizes, livros didáticos, cadernos temáticos, cadernos de alunos e de tutores, revistas, entrevistas, CD-ROM, fóruns virtuais e presenciais, *chats*, portfólios, vídeos, constituíram-se em documentos importantes, a serem utilizados pelo pesquisador ao longo de sua pesquisa.

A técnica de análise documental é uma fonte de comunicação que o pesquisador utiliza para evidenciar suas afirmações e declarações a um custo baixo. É uma fonte natural de informação. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A técnica de análise bibliográfica tem por objetivo identificar, mesmo que de forma panorâmica, o estado da arte da literatura sobre o tema de interesse, delimitar o período de tempo em que as obras de interesse foram publicadas, verificar quais são os autores, livros, revistas, editoras, eventos científicos etc. mais citados nos trabalhos e servir de referencial bibliográfico para a Academia e pessoas que se interessam pelos temas pesquisados.

A observação participante é considerada uma importante técnica de coleta de dados no estudo de caso observacional, uma categoria típica de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) e que consiste, segundo Gil (1999), na participação real do pesquisador no grupo ou comunidade onde a pesquisa é realizada. A observação participante ocorreu no contexto do cotidiano de trabalho da pesquisadora, pois ela faz parte da assessoria pedagógica dos cursos investigados.

Minayo (2004) considera a observação participante como essencial na pesquisa qualitativa, e sua importância é:

[...] de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo para a compreensão da realidade (MINAYO, 2004, p.134-135).

Para a autora desta tese, o fato de vivenciar, ao mesmo tempo, os papéis de observadora e observada proporcionou conflitos que geraram reflexões, tanto no campo pessoal como profissional. Essas reflexões foram decisivas para as análises realizadas nesta pesquisa e para a construção de conhecimentos registrados na presente tese.

5.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE E SISTEMAS UTILIZADOS

Optou-se por utilizar a estratégia metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (doravante denominado DSC), para expressar o pensamento coletivo construído por meio de discursos individuais (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2005, 2006) na análise dos portfólios construídos pelos educandos nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores nos dois cursos selecionados.

Na presente pesquisa, justifica-se a utilização do DSC para esta análise, porque cada educando constrói seu discurso no portfólio a partir das interações que estabelece com a sua turma, com o tutor, com os materiais construídos. É um discurso individual que expressa os contextos existencial e institucional na composição do coletivo da oficina de cada curso.

A composição desse coletivo foi analisada por meio de figuras metodológicas que constituem o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), formadas por expressões-chave, ideias centrais, ancoragem e síntese das figuras, denominados discurso do sujeito coletivo.

Essa estratégia metodológica de análise privilegia pensamentos, crenças, opiniões, percepções, valores etc. a partir da matéria discursiva presente em determinado texto, obtidos por meio de artigos de jornais, depoimentos, matérias de revistas, cartas, revistas especializadas e outros materiais textuais (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003). As figuras metodológicas que compõem o DSC são as seguintes:

- expressões-chave (doravante denominadas ECH) são pedaços, fragmentos, trechos ou transcrições literais do discurso que compõem a totalidade de um texto. A literalidade do depoimento é fundamental para que o leitor analise as condições do contexto em que foi escrito;
- ideia central (doravante denominada IC) é uma denominação ou expressão lingüística que revela e descreve, de maneira sucinta, o sentido de cada discurso textual. Ela deve ser coerente com o texto em geral, e não apenas com a expressão-chave que foi selecionada;
- ancoragem (doravante denominada AC) é a manifestação lingüística que expressa explicitamente a teoria, crença, ideologia que o autor do discurso aponta em sua escrita e que está sendo utilizada para determinar uma situação específica;
- após a identificação, seleção e transcrição das expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) e/ou ancoragens (AC), se houver, elabora-se o discurso do sujeito coletivo (doravante denominado DSC), a síntese das figuras metodológicas anteriormente citadas.

Os discursos não se anulam ou se reduzem a uma determinada categoria aglutinadora, ao contrário, são realizados quantos discursos forem necessários para expressar um determinado contexto sobre um determinado fenômeno. As figuras metodológicas que compõem o DSC como estratégia metodológica visam ao resgate do “discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 19).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os livros deveriam levar uma cinta com estas palavras: ‘atenção, este livro leva uma pessoa dentro’ (SARAMAGO, 2007 apud GRILLO, 2008).

O ditado popular diz que “Quem conta um conto acrescenta um ponto”. O ponto que a pessoa acrescenta expressa o sentido da informação recebida para ela. No portfólio, a pessoa apresenta não apenas conhecimentos científicos, mas também as suas reinterpretações e as interações entre os conhecimentos acadêmicos e técnicos e os conhecimentos construídos na prática profissional, na experiência de vida (privada e coletiva) e nas interações com outros indivíduos e com grupos que ocorrem no contexto do processo formativo.

Concordando com a afirmação de José Saramago na epígrafe deste item, entende-se que o portfólio traz a própria pessoa, a pessoa inteira e não apenas seus aspectos cognitivos (SÁ-CHAVES, 2008). Em outras palavras, esta tese se apresenta por meio de um texto no qual são expressas relações entre os conhecimentos científicos e aqueles produzidos na própria prática profissional.

Como dispositivo de comunicação e de educação, elaborado por meio de textos, imagens, vídeos etc. e de reflexões em formato impresso e digital, sobre um conhecimento, feito ao longo de um tempo, de forma continuada, permite o acompanhamento da evolução das transformações que ocorreram no processo de formação.

Este texto foi construído com a intenção de explicitar informações e reflexões que permitiram responder a duas questões neste item da tese: como o portfólio foi construído e utilizado na Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso selecionado? Quais discursos foram explicitados pelos educandos no portfólio?

Essas são duas das questões que foram respondidas, na busca de elementos para a discussão da presente pesquisa, sobre a construção e utilização do portfólio nas oficinas de formação inicial de tutores em cursos de educação a distância na formação dos trabalhadores do SUS, discutindo o seguinte problema: Quais são os limites, tensionamentos e possibilidades para que o uso do portfólio como dispositivo de comunicação e de educação em um curso de EaD, na formação do trabalhadores do SUS, potencialize as interações entre os educandos, educadores e entre teoria e prática como elemento do processo educativo?

6.1 COMO O PORTFÓLIO FOI CONSTRUÍDO E UTILIZADO NA OFICINA DE FORMAÇÃO INICIAL DE TUTORES NO CURSO SELECIONADO?

Essa pergunta foi elaborada a partir das leituras de documentos e das reflexões sobre o portfólio quando da participação da autora desta tese nas oficinas dos dois cursos selecionados. Como assessora pedagógica indiretamente ligada ao Curso, pôde-se chegar ao conhecimento mínimo do grupo de participantes em seu contexto, a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999).

6.1.1 O portfólio no curso

No Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais de Saúde, o portfólio é considerado parte integrante das atividades que subsidiam o aprendizado e são desenvolvidas nos encontros presenciais e a distância.

Sendo parte integrante do curso, a construção e a utilização do portfólio teve início no primeiro dia da oficina, quando a Coordenação Nacional do curso e os tutores apresentaram o curso, os objetivos, as metas a serem alcançadas e o processo de avaliação da oficina para a seleção dos educandos, sendo o portfólio um dos instrumentos de avaliação.

Para a construção de seus próprios portfólios, os educandos foram orientados individual e coletivamente e essa orientação foi dada de acordo com as possibilidades e limites de interação de que dispunham para a construção de seus portfólios. O educando foi orientado a estabelecer relações entre a sua trajetória de vida e profissional, de suas contribuições individuais e no grupo, de suas conquistas, seus sucessos e fracassos, seu aprendizado no grupo, sua posição inicial para a mudança e das mudanças que foram possíveis, suas percepções e reflexões sobre o curso durante a oficina, “visando à construção de uma trajetória orientada à ampliação de possibilidades de ativação de processos de mudança no respectivo contexto” (BRASIL, 2010, p. 70).

Essa trajetória na oficina de formação inicial de tutores, construída por meio narrativa no portfólio, permite ao educando vislumbrar sua trajetória no curso posteriormente (caso seja selecionado), interagir com seu tutor e com seu grupo (atividades da oficina desenvolvidas individualmente e em grupo) e aperfeiçoar a construção e a utilização do próprio portfólio reflexivo como dispositivo de comunicação e de educação no processo de ensino-aprendizagem na oficina, durante o curso e, ao longo da vida.

Durante o período da oficina, os educandos iniciaram a construção de seus portfólios relacionando-a com as orientações apresentadas no primeiro dia e com o desenvolvimento de quatro atividades previstas no portfólio, que estão relacionadas da seguinte maneira:

- atividade 1 – compreensão sobre o papel da tutoria no curso;
- atividade 2 – compreensão da mediação pedagógica a distância no curso;
- atividade 3 – compreensão do projeto pedagógico do curso;
- atividade 4 – o portfólio do educando no curso.

A análise dos DSC na presente pesquisa focou as narrativas dos educandos na atividade quatro. O motivo dessa opção se deveu ao fato de que essa atividade foi uma reflexão sobre o portfólio em si, pois, as narrativas dos educandos trouxeram elementos mais diretamente relacionados à discussão do problema de tese.

6.2 REFLEXÕES SOBRE O PORTFÓLIO

As reflexões sobre os portfólios construídos pelos educandos na oficina de formação inicial de tutores, foram realizadas por meio das atividades previstas para sua construção. Dessa situação, surgiu, então, a seguinte questão: **Quais discursos foram explicitados nos portfólios construídos nas oficinas?** Para essa análise utilizou-se a estratégia do DSC (item 5.6) e a atividade 4 foi a selecionada, por explicitar a forma como os educandos compreenderam o que era o portfólio e para que servia e, também, suas possibilidades e limitações como dispositivo de comunicação e educação.

Neste item apresentam-se os DSC que foram extraídos por meio das ideias centrais dos portfólios dos educandos, entremeados com as reflexões da pesquisadora. Optou-se por iniciar essa discussão pelo DSC 1, cuja ideia central é: *portfólio integrativo*.

DSC 1 – Ideia central – *Portfólio Integrativo*

A produção do portfólio se traduz em um processo de construção de conhecimento, integração/correlação teoria e prática, [...] após as discussões sobre portfólio, entendo a importância de estreitar a perspectiva do “trabalho em grupo” e das reflexões na “minha aldeia” através da narrativa de trajetória. Assimilo potentes as propostas assentadas pelo refazer para tornar o portfólio mais integrativo. [...] Nos debates e trocas, em pequenos grupos, ficou claro para mim que as ferramentas disponíveis nos momentos presenciais (situação-problema, estudo autodirigido, portfólio, momento a dois) e a distância (*chat*, fórum) [...] são capazes de promover mudanças e capazes de favorecer uma reflexão mais

articulada ao projeto de intervenção.

Nesse DSC 1, aparece a ideia de um portfólio integrativo. Autores que estudam este tema, como Barton e Collins (1993) afirmam que uma das sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios é sua integração entre o trabalho acadêmico e as experiências pessoais. Observou-se que as discussões e reflexões sobre o portfólio possibilitaram aos educandos estabelecer relações entre a prática em “sua aldeia” e a construção de conhecimentos no processo de formação nesse curso. Identificou-se, também a importância do trabalho em grupo para as descobertas realizadas e os conhecimentos construídos, tanto em momentos presenciais, como a distância.

Os educandos referiram-se ao fato de que essa integração poderia ser potencializada pelo uso de portfólios nos momentos presenciais e a distância. Esse argumento leva a crer que essa utilização encorajou os educandos a refletirem sobre seu trabalho e a relacionarem com as experiências de aprendizagem vivenciadas no curso. Foi possível interpretar que a percepção dos educandos com relação ao portfólio integrativo ocorreu pelo fato de esse curso estar baseado em um processo de aprendizagem mista/híbrida (*blended learning*), que combina o que há de melhor na educação presencial e a distância (WATSON, 2008). Essa característica pode ser potencializada pelo uso do portfólio eletrônico, que amplia as possibilidades de integração e permite incorporar maior variedade de materiais, por exemplo, materiais multimídias, que podem ser ferramentas para desenvolver e demonstrar a compreensão sobre um tema, assunto, conteúdo etc. (WADE; ABRAMI; SCLATER, 2005; VAN WESEL; PROP, 2008).

Há de se ressaltar que, para utilizar o portfólio eletrônico, é necessário lidar com questões práticas que envolvam a sua construção, por meio de tecnologias interativas para promover a integração das pessoas com as instituições formadoras (BARON; BRUILLARD, 2003). Para ampliar o alcance do potencial de um portfólio integrativo como dispositivo de comunicação e educação, é necessário, também, levar em consideração os dois aspectos de desenvolvimento multimídia e de desenvolvimento do próprio portfólio, tal qual Barrett (2000) nos esclareceu no item 3.1.5 da tese.

No DSC 1 os educandos reconhecem que o uso do portfólio lhes permitiu se sentirem mais capazes de “*promover mudanças e capazes de favorecer uma reflexão mais articulada ao projeto de intervenção*”. Portanto, isso pode ser considerado um resultado positivo do curso, já que este se propõe a ser um processo de formação ativador de mudanças nas práticas

profissionais dos educandos e do serviço do SUS no qual trabalham. Entendeu-se que esse fruto foi colhido por esse curso estar atento aos aspectos que possibilitaram a integração no processo de construção do conhecimento, favorecendo o estabelecimento de relações entre teoria e prática, trabalho individual e coletivo, trajetórias de vida e de trabalho. Essa característica favorece a utilização dos portfólios serem produzidos também, como fonte de pesquisa. Esse fato foi apontado pelos educandos no DSC 2.

DSC 2 – Ideia central – *O portfólio como fonte de pesquisa*

[...] ele se constitui numa fonte de pesquisa para mim. [...] estimular o estudante a interagir com o portfólio como uma fonte de pesquisa sobre si mesmo, seu processo e caminhos a percorrer.

Nesse DSC, a ideia de um *portfólio como fonte de pesquisa* ganhou sentido, segundo Sá-Chaves (2008), quando sua construção exigiu um trabalho intenso e sistemático por parte do educando que, no momento de seu trabalho, acessou informações, trocou ideias com seus colegas e com seu professor/tutor e explicitou seu processo de construção do conhecimento no portfólio impresso ou eletrônico.

Simultaneamente, o educador acompanhou o caminho percorrido e o processo de transformação da informação a que o educando teve acesso, para o conhecimento que ele construiu e que tinha sua marca, pois, foi interpretado criticamente por ele de acordo com o sentido da informação a que teve acesso (SÁ-CHAVES, 2008).

Por meio de sua narrativa sistemática, o educando construiu em seu portfólio conhecimento a partir das reflexões sobre informações e temas que foram buscados na internet, no livro, em um museu, em um evento científico etc., e deve ser acompanhado do educador que, por sua vez, deve estimular o educando na interação com as informações consigo mesmo, com seu processo de aprendizagem e com os caminhos a seguir.

Dessa forma, o portfólio, como uma fonte de pesquisa, ajudou o educando a construir seu conhecimento de modo personalizado, autoimplicado e de forma contínua. Percebeu-se que o portfólio, como dispositivo de comunicação e educação estimulou o educando para a busca do conhecimento por meio de pesquisa, do acesso às informações disponíveis, e não apenas pela transmissão de conhecimento que o educador lhe ofereceu.

Como fonte de pesquisa, o portfólio foi utilizado como base para o projeto de intervenção, construído a partir das trajetórias de vida e de trabalho e de “intervenção na

realidade de sua instituição ou cenário de origem” (BRASIL, 2010, p. 98). Porém, se o portfólio não for explicitado com clareza, pode ser subutilizado, como se identificou no DSC 3.

DSC 3 – Ideia central – *O portfólio foi subutilizado*

[...] Minhas tentativas de implementação não tiveram resultado satisfatório. Assim, a finalidade de ser espaço físico-documental-estética base para a reflexão crítica individual (dele) e coletiva (minha e dele) da evolução do aluno tem sido subutilizada.

Em sua definição de portfólio na formação de professores como uma prática social complexa, Darling (2001) apontou para a necessidade de entendê-lo como atividade humana regida por regras, normas, padrões de excelência, virtudes e intenções. Esses aspectos, por si só, foram considerados complexos e, na interação com outro, por exemplo, educador/educando, mais ainda.

Darling (2001) alertou que quando não se está inserida na prática não há possibilidade de compreensão das regras, normas e intenções constituídas e pactuadas na construção e uso do portfólio como prática social complexa. Por isso, percebeu-se a necessidade de se aprender muito ainda sobre o potencial do portfólio para promoção de desenvolvimento significativo e da construção coletiva de conhecimentos em uma formação cuja racionalidade crítico-reflexiva proporcionou a melhor forma de utilização do portfólio como dispositivo/produto de uma *práxis* social complexa e uma forma de avaliá-lo (ZEICHNER; WRAY, 2001).

A subutilização do portfólio, apontada nesse DSC, pode ter sido decorrente de fragilidades no processo de sua construção e utilização, pois, ***“as tentativas de implementação não tiveram resultado satisfatório”***.

Por exemplo, educador e educando podem não ter desenvolvido reflexivamente suas atividades no portfólio; a retroação (*feedback*) pode não ter ocorrido no aprofundamento conceitual continuado; pode não ter havido estímulo no processo de enriquecimento conceitual e nos processos de reflexão pessoal e profissional; o estímulo à originalidade e à criatividade no processo de intervenção educativa pode ter sido dificultado pela interação pontual e fragmentada entre educando e educador; pode ter havido dificuldades no processo de auto e heteroavaliação e, conseqüentemente, no processo de retificação e correção dos rumos (SÁ-CHAVES, 2009).

Os exemplos aqui apontados decorreram da observação participante e da vivência e experiência da autora desta tese que utilizou o portfólio em seu processo de formação. Conforme apontado nesse DSC, a subutilização do portfólio poderia também, estar relacionada às dificuldades de retroação (*feedback*) e de tempo.

Na percepção da autora desta tese, as possibilidades de interação por meio do portfólio como dispositivo de comunicação e educação foram, por vezes, prejudicadas pela vivência de processos de ensino-aprendizagem lineares, ora do educador para o educando, ora do educando para o educador. Esse fato foi percebido não só nas oficinas, mas em todo o processo formativo do curso.

A questão do tempo parece ser também, um aspecto que fragilizou a retroação por conta do tempo hegemônico, embora não tenha sido explicitada em nenhum dos portfólios na Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso selecionado.

Esse fato, porém, foi observado pela autora da pesquisa de tese em conversas informais, nos intervalos entre uma atividade e outra e em outros espaços durante as oficinas. Alguns educandos reclamaram dos conteúdos excessivos; outros apontaram a falta de tempo para dar conta de tudo; outros, ainda, apontaram a falta de tempo para elaboração do que era solicitado antes e durante a oficina.

Percebe-se, então, que a retroação esteve fragilizada pelo tempo hegemônico, pois, em suas reflexões sobre tempo, trabalho e educação, persiste a crítica de que o Banco Mundial concebe a área Trabalho-Educação como o principal meio capaz de conduzir países, regiões e pessoas a se **ajustarem** ao tempo hegemônico.

Nesse aspecto, Roberto Leher apontou que “a educação é instrumento privilegiado para inserir os países no fluxo hegemônico do Tempo” e aponta a inviabilidade dos países em desenvolvimento de se inserirem no tempo caracterizado pelas tecnologias, pois esta “[...] deverá levar os indivíduos a adaptarem-se às mudanças e a tomarem parte delas, conformando-as ao fluxo hegemônico do tempo” (LEHER, 1996, p. 9).

Contra esse tempo hegemônico, o autor propôs que fossem adotadas para a área **Trabalho-Educação** periodizações que contemplassem as diferentes temporalidades, e que essas fossem edificadas como pontos de apoio na luta contra o nivelamento por baixo na história oficial, tornando-se capazes de romper com a continuidade do tempo hegemônico, que contribuiriam para aprofundar a experiência histórica dos trabalhadores em um projeto de educação e de formação possível para romper com esse tempo hegemônico (LEHER, 1996).

Entendendo o portfólio como dispositivo de comunicação, percebeu-se que a retroação poderia ter sido ativada, a partir da circularidade dos elementos (SFEZ, 2000) em interação e

da criação de um contexto significativo para as novas descobertas, no qual as novas mensagens/informações não se perdessem e possibilitassem a retroação no processo de comunicação (BATESON, 1986, 1988).

Quando essa retroação não ocorreu, por diversos motivos e em diferentes momentos das oficinas, educador e educando não conseguiram (no período das oficinas) harmonizar divergências, esclarecer aspectos frágeis (por exemplo, na compreensão do que é o portfólio), questionar os caminhos a serem trilhados e sugerir ajustes necessários.

Disso decorreu que educador e educando podem ter se sentido frustrados e, conseqüentemente, subutilizarem-no. A retroação na construção e uso do portfólio como dispositivo de comunicação deveria ser um dos aspectos fundamentais para aproximar educador e educando no processo de formação almejado, que pressupõe a elaboração de um portfólio reflexivo em uma nova filosofia, cujo paradigma é coerente com uma racionalidade crítico-reflexiva (SÁ-CHAVES, 2005, 2008).

Porém, a retroação como aspecto a ser considerado na aproximação entre educador e educando pode ser comprometida pelo tempo hegemônico. Interessa ressaltar que a questão do tempo apareceu na literatura pesquisada como um dos obstáculos na construção e na utilização do portfólio, tanto por educandos como por educadores, supervisores e coordenadores.

Um dos aspectos importantes para que o portfólio não seja subutilizado, como foi apontado no DSC 3, seria um maior aprofundamento dos conhecimentos sobre seu processo de construção e utilização, como foi apontado no DSC 4.

DSC 4 – Ideia central – *Necessidade de aprofundar conhecimentos sobre portfólio na Oficina de Formação Inicial de Tutores*

[...] Sugiro que seja reservado um espaço na 1ª oficina para aprofundamento de conhecimentos sobre portfólio e sua construção.

Amaral (2011) apontou, em sua tese, a necessidade de construção e utilização dos portfólios, a partir das experiências individuais e coletivas dos formandos, que serão futuros formadores. Barton e Collins (1993) apontaram que uma das características que devem ser evidenciadas na construção e na utilização dos portfólios é seu propósito, que precisa ser definido de forma explícita logo no início do curso, da formação, da oficina etc., de maneira

que todos os seus participantes possam saber o que é o portfólio, para que serve e o que deve ser pactuado antes de começarem a construí-los.

Conforme foi apontado por Klenowski (2002), no item 3.1 da tese, o portfólio seria um meio pelo qual os educandos assumiriam a responsabilidade por sua própria aprendizagem, mas se não houve explicitação clara, o portfólio foi subutilizado, como apontado no DSC anterior, pois não houve tempo suficiente para sua compreensão por parte dos educandos para construí-lo e utilizá-lo.

Amaral (2011) apontou a importância que as Instituições de Ensino Superior tiveram e têm em sua dedicação à formação inicial, mesmo que não pudessem dar respostas a todas as demandas, e reforçou que as temáticas promotoras da construção e da reconstrução do conhecimento e do desenvolvimento dos professores deveriam estar presentes nesse processo.

A percepção que se teve desse DSC foi a de que os conhecimentos sobre o portfólio deveriam ser socializados no primeiro dia da oficina, pois é necessário explicitar a compreensão sobre o que ele seria e para que serviria, além de esclarecer a diferença entre o portfólio e o diário ou fichário.

Também seria necessário que o educando desenvolvesse o princípio da personalidade, por meio de sua narrativa reflexiva e sistemática, logo no momento inicial da oficina, assim como no início do curso, durante o seu desenvolvimento e até o final. Somente assim, ele poderia se tornar um dispositivo de comunicação e educação importante para o processo de construção coletiva do conhecimento.

Sobre esse aspecto, o DSC 5 trouxe uma importante contribuição no que diz respeito ao estudo autodirigido.

DSC 5 – Ideia central – *A importância do portfólio para o processo de estudo auto dirigido*

[...] instrumento riquíssimo sobre a trajetória do estudante no processo de aprendizagem. O estudante precisa desenvolver uma relação de intimidade com seu portfólio, de cumplicidade. O processo de estudo autodirigido, elaboração da síntese individual e posteriormente da coletiva são um momento rico para a reflexão sobre suas dificuldades, desafios e êxito no processo.

Nesse DSC, é explicitado o uso do portfólio como instrumento no processo de aprendizagem e a importância que o estudo autodirigido tem nessa formação. É a partir de

suas descobertas, de sua disciplina, de sua autoimplicação que o educando elabora sua narrativa reflexiva sobre o que aprendeu e como aprendeu.

Entende-se o estudo autodirigido como aquele tipo de estudo realizado por meio de diferentes fontes de informação e disciplinado, no que concerne ao tempo e à motivação do educando em estudar individualmente e depois em um grupo, no qual as experiências de aprendizagem são explicitadas para e no grupo, no qual a troca de ideias deve ser estimulada e a socialização do conhecimento resulta dessa interação: primeiro, do educando com o material e, depois, do educando com o grupo.

Entende-se, também, que o estudo autodirigido aprofunda a autoimplicação e potencializa o princípio da pessoalidade (SÁ-CHAVES, 2005, 2008) do educando como parte de um coletivo. No curso, o estudo autodirigido é utilizado nas Oficinas de Formação Inicial e Permanente, durante o curso, objetivando responder questões de “aprendizagem geradas pelo processamento das situações-problema e dos relatos de prática; bem como as atividades que subsidiem o aprendizado do especializando, deverão ser incluídas no portfólio individual” [...] (BRASIL, 2010, p. 70).

Além da importância do portfólio no estudo autodirigido do educando, ele também é importante para o registro do processo de ensino-aprendizagem, conforme explicitado no DSC a seguir.

DSC 6 – Ideia central – *O portfólio foi importante para o registro do processo*

O portfólio é um potente instrumento para reflexão e construção individual pelo especializando da sua trajetória durante o seu caminhar. Tem a finalidade de registrar todos os processos significativos durante o curso, assim como as orientações do tutor, baseando o desenvolvimento da proposta de intervenção (TCC). Transforma-se ao final numa possibilidade de revisita deste caminhar e identificação das transformações. Lugar de registro dos “acontecimentos” e de possibilidade de produção de sentidos e estratégias de intervenção. Nesta forma de registro é possível observar a caminhada e a evolução do aluno no alcance das competências do curso. Ele tem por finalidade avaliar, mas também observar o desempenho global do aluno, permitindo uma reflexão das conquistas que foram feitas ao longo do curso. Como instrumento de avaliação eu diria que o portfólio é o alicerce que indica a transformação do aluno.

O registro dos “acontecimentos” apontados nesse DSC possibilita a construção de sentidos por meio da análise da trajetória percorrida no processo de desenvolvimento vivenciado pelo educando no caminho da construção de seu portfólio.

Na formação de professores/tutores (contexto dos dois cursos) o portfólio tem uma variedade de propósitos, por exemplo, para ensinar aos futuros professores/tutores como serem reflexivos, para avaliar sua disponibilidade para se formar e ser formador, como parte do processo de registro de professores iniciantes e como parte da acreditação no programa de formação de professores (ZEICHNER; WRAY, 2001).

A construção do portfólio como parte do processo de registro de professores/tutores iniciantes, no decorrer das Oficinas de Formação Inicial de Tutores nos dois cursos, foi identificada como um dos aspectos a serem trabalhados com cuidado e delicadeza durante as oficinas.

Segundo Zeichner & Wray (2001), os educandos precisam de muita orientação e apoio durante todo o processo de registro sistemático e reflexivo no portfólio para dar conta da realidade na qual, por vezes, eles tenham pouca vivência de um trabalho acadêmico reflexivo, o que dificulta seu registro sistemático e reflexivo (DARLING, 2001).

Essa orientação e apoio na forma como a retroação (*feedback*) ocorreu entre educando, educador e grupo podem ter gerado tensão e conflito se os objetivos e metas forem divergentes no processo de construção do portfólio.

O portfólio, como dispositivo de comunicação e educação que possibilita o registro sistemático de informações, questões, reflexões etc., pode contribuir de forma mais intensa, nos processos de mudanças quando os conflitos são honesta, tranqüila e claramente explicitados e trabalhados no coletivo.

DSC 7 – Ideia central – *O portfólio foi um dispositivo fortalecedor dos processos de mudanças*

Nos debates e trocas, em pequenos grupos, ficou claro para mim que as ferramentas disponíveis nos momentos presenciais (situação problema, estudo autodirigido, portfólio, momento a dois) e a distância (*chat*, fórum), bem como a avaliação do curso em seus componentes pedagógicos, no desenvolvimento das atividades, nos produtos construídos e os desdobramentos capazes de promover mudanças. [...] se traduz em um processo de construção de conhecimento, integração/correlação teoria e prática, capaz de promover reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem [...] é um instrumento importante na estratégia de ensino/aprendizagem direcionado para a autonomia do educando, estimulando para o desenvolvimento de competências sociais e humanas e com capacidade para o inovador, criativo, reflexivo, coerente e propositivo para ativação de mudanças em níveis e aspectos distintos.

O portfólio, como dispositivo de comunicação e educação e fortalecedor dos processos de mudanças, adquiriu esse *status* nesse DSC pelas modificações que ocorreram nos educandos em suas práticas e em suas redes, durante o processo de formação e depois desse.

Por meio das ideias centrais explicitadas nesse DSC, percebeu-se que nos debates e trocas em pequenos e grandes grupos os educandos (trabalhadores do SUS e futuros formadores) puderam experimentar e vivenciar as mudanças ocorridas em ato.

Resgatando o que foi apontado por Ceccim e Ferla (2008), as instituições são feitas de pessoas que se fazem no coletivo e na instituição, por isso, quando um educando explicita que o portfólio foi o dispositivo que fortaleceu o processo de mudança, entende-se que a mudança partiu desse educando, movimentou mudanças em outras pessoas e, conseqüentemente, provocou mudanças na instituição. Esse processo de mudança é complexo e, por vezes, não é percebido pelos próprios formadores e pela instituição.

A explicitação de que ocorreram mudanças no processo de construção de conhecimento, no desenvolvimento das competências sociais e humanas, na capacidade para a inovação, criação e reflexão, na integração entre teoria e prática e na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem é um indicativo de que a mudança está ocorrendo e que foi preciso movimentar, “escutar, lutar, organizar, superar, refletir, ressignificar e inventar” (BRASIL, 2010, p. 22).

Por meio dessas ações o educando que atua em uma determinada realidade se modifica e permanece se transformando, pois os movimentos de mudança precisam ser ampliados e integrados ao conjunto de ações e serviços em saúde.

É aí que o portfólio, como dispositivo, pode fortalecer esses processos de mudança à medida que seu processo de construção tenha gerado subsídio para se pensar nas causas, conseqüências e possíveis soluções para os problemas coletivos vivenciados na prática profissional.

Sob a perspectiva de uma nova filosofia de formação, em particular de trabalhadores do SUS, o portfólio pôde contribuir e fortalecer a transição do paradigma de racionalidade técnica para o paradigma da racionalidade crítico-reflexiva (SÁ-CHAVES, 2005, 2008).

DSC 8 – Ideia central – *O portfólio foi um dispositivo fortalecedor dos processos de aprendizagem*

[...] Foi o melhor dispositivo de aprendizagem que pude experimentar como aluna [...] propiciaram transformação profissional e pessoal, ressignificação de minhas competências, potencialidades e fragilidades. É um instrumento de avaliação formativa processual que possibilita a avaliação por competências, o diálogo permanente e usos diversos de acordo com a proposta. O produto final depende do processo. [...] A construção do portfólio é um excelente caminho para que o aluno compreenda e aprenda a gerir a própria construção do aprendizado. A avaliação é possível ao discutirmos com o aluno o caminho percorrido para a produção do conhecimento e o desenvolvimento de competências nos três eixos previstos no curso.

Mostrando o portfólio como dispositivo para fortalecer os processos de aprendizagem, esse DSC se relaciona com o anterior. Ao fortalecer o processo de mudança ele também possibilita modificações nas formas de aprender, e é no debate e na problematização que a informação se transforma em aprendizagem e possibilita que a pessoa e o coletivo de pessoas organizadas em torno de seu trabalho e de sua atuação na saúde se transformem também (CECCIM; FERLA, 2009).

Para a educação permanente em saúde a informação necessária é aquela compartilhada como possibilidade de aprendizagem. Não é o seu conteúdo formal que importa, mas, sim seu potencial de gerar inquietação, dúvidas e interrogação sobre a forma como se está trabalhando, e sobre a capacidade de dar respostas coletivas em nosso cotidiano de trabalho, que essa informação tensiona e impede que se deixe tudo como está. Essa informação transformada em aprendizagem “desencadeou educação permanente em saúde” (CECIM; FERLA, 2008, p. 166).

É nessa perspectiva de transformação da informação em aprendizagem que o portfólio foi considerado um dispositivo que fortalece os processos de aprendizagem, pois as informações, e conseqüentemente a aprendizagem evidenciada revelaram a evolução na construção do conhecimento, no desenvolvimento das habilidades, na transformação pessoal e profissional, bem como as fragilidades identificadas e vivenciadas no processo de aprendizagem na oficina.

DSC 9 – Ideia central – *O portfólio foi importante no processo de avaliação*

O portfólio é um potente instrumento de avaliação e base de sustentação do trabalho de

conclusão de curso. [...] instrumento de monitoramento e avaliação no curso, permitindo identificar as estratégias, métodos e formas de avaliação do projeto de intervenção que o estudante quer realizar e fazer sugestões para qualificá-lo.

O portfólio pôde ser considerado um importante instrumento de avaliação formativa e processual, pois esteve articulado ao processo político-pedagógico, às competências, aos objetivos e às metas que foram previstas no Curso 1.

Nesse DSC houve a explicitação de que a avaliação deve estar baseada no desenvolvimento das competências previstas no projeto do curso, as quais compreenderam aspectos relacionados ao conhecimento, às atitudes e às práticas.

O portfólio foi considerado um potente instrumento que possibilitou a avaliação por competências e o diálogo permanente, tornando possível a discussão com os educandos sobre o caminho percorrido, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de competências previstas no curso.

Hernández (1998) apontou que o portfólio é um recurso de avaliação que deve ser baseado na natureza evolutiva do processo de aprendizagem e, tal qual foi mencionado nesse DSC, sua estruturação se faz a todo momento.

Esses momentos na oficina foram alcançados por meio da avaliação processual e formativa do portfólio, relacionada à teoria e à prática, visando superar o modo tradicional de avaliar, por exemplo, dar notas, aprovar e reprovar, classificar e excluir (VILLAS BOAS, 2005).

A avaliação por meio do portfólio, compreendida como mudança das práticas curriculares nas escolas, da forma de trabalhar os conteúdos e como contribuição aos processos de ensino-aprendizagem, só seria útil se houvesse compreensão, apropriação e integração dos saberes, pois, do contrário, seria mais uma forma de avaliar limitada as ultrapassadas práticas curriculares (MORGADO, 2006).

Para além de uma prova, Pernigotti et al. (2000) apontaram que o portfólio constitui-se em um instrumento de comunicação entre aluno e professor no percurso de suas histórias de aprendizagens e no equilíbrio das relações de poder entre as pessoas nesse processo. Tanto educador como educando constroem processualmente seus portfólios em bases argumentativas e vivenciam a experiência de conviver, trocar informações e se formarem em ato.

Um aspecto a ser destacado é a utilização do portfólio na avaliação somativa no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional. Esse aspecto domina a

literatura sobre o tema e, por essa razão, deveriam ser realizadas mais pesquisas relacionadas à sua utilização na avaliação processual e formativa, como instrumento de avaliação, inserido no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas profissionais (KLENOWSKI et al., 2006; JONES, 2010).

DSC 10 – Ideia central – *O portfólio propiciou reflexão e autoavaliação*

[...] A construção do portfólio é um momento fundamental de reflexão do percurso de formação. É um dispositivo pedagógico capaz de registrar percursos, amadurecimento e transformação profissional e pessoal. Propicia o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e autoavaliativa. [...] a aproximação aos eixos de competências foi registrada e justificada, oferecendo material para autoavaliação e avaliação pelo tutor. [...] espaço de construção e reflexão do aluno sobre seu processo de trabalho e formação, deve ser orientado e colorizado pelo tutor para que o aluno possa usufruir de sua própria produção de conhecimentos, práticas e sentidos. Fortalece a avaliação formativa e ajuda o aluno na autoavaliação para rever as suas potencialidades e ajudar a superar as dificuldades. [...] Fortalece a avaliação formativa e ajuda o aluno na autoavaliação para rever as suas potencialidades e ajudar a superar as dificuldades.

Nesse DSC, o uso do portfólio foi explicitado como dispositivo pedagógico capaz de registrar percursos, amadurecimento e transformação profissional e pessoal, ou seja, possibilitou desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e autoavaliativa ao educando em seu processo de formação e de autoavaliação, por meio da compreensão atenta do processo formativo (SÁ-CHAVES, 2009).

O educando evidenciou, por meio do portfólio, as fragilidades técnicas, os movimentos de empenho para intervenção (e também de paralisação) e a aproximação aos eixos de competências, registrando e justificando, oferecendo material para sua avaliação própria e pelo tutor. Nesse aspecto, o portfólio tornou-se instrumento de aprendizagem e de avaliação processual e formativa para rever potencialidades e ajudar a superar as dificuldades.

Sabe-se por experiência acadêmica, profissional e pela própria vivência que os processos de auto e heteroavaliação podem ser desconfortantes e, por vezes, até conflituosos, e se sabe também, da importância e necessidade de se buscar formas alternativas sem o caráter de exclusão, classificação e pontuação.

Porém, a assunção e a inserção de um processo alternativo são desafios a serem superados quando se tem pela frente planilhas e relatórios de notas, avaliações pontuais a serem realizadas em determinado tempo, provas orais e escritas etc.

Barton e Collins (1993) afirmaram, por ocasião de seu trabalho, que a falta de procedimentos e critérios claros para avaliar as evidências explícitas poderia ser um indicativo da novidade na compreensão do conceito e uso do portfólio.

As sete características apontadas anteriormente no item 3.1.6 da tese, por Barton e Collins (1993), foram úteis na compreensão do portfólio e no seu uso como dispositivo de auto e heteroavaliação, que segundo Hernández (1998), devem estar focados mais no processo de ensino-aprendizagem e menos no conteúdo abordado.

DSC11 – Ideia central – *O portfólio fortaleceu a autonomia do educando*

O portfólio é um conjunto de atividades do educando, construído de modo flexível, personalizado, que reflete a trajetória do processo de ensino-aprendizagem e [...] é um instrumento importante na estratégia de ensino e de aprendizagem direcionado para a autonomia do educando, estimulando para o desenvolvimento de competências sociais e humanas e com capacidade para o inovador, criativo, reflexivo, coerente e propositivo para ativação de mudanças em níveis e aspectos distintos. A modalidade EAD favorece o protagonismo do aluno, que deve participar de atividades diversas (fórum, *chat*, envio de torpedos) além do portfólio e projeto de intervenção.

Por meio do princípio da pessoalidade referida como necessidade de compreensão humanizada e reflexiva nas interações entre educador e educando no processo de ensino-aprendizagem, o portfólio, como foi explicitado no DSC 11, torna-se um conjunto de atividades do educando construído de modo flexível, personalizado, que reflete sua trajetória nesse processo.

Essa autonomia decorre do reconhecimento do educador, supervisor, coordenador e do próprio educando por meio do princípio da pessoalidade, no qual o educando se torna autor de seu próprio portfólio, com toda a responsabilidade que isso representa, e decorre também da autoimplicação na própria aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2005, 2008).

Aliado ao reconhecimento de si mesmo está o reconhecimento do outro, na pessoa que aprende e no modo pessoal com que cada um se apropria do conhecimento por meio da informação acessada e reprocessada, permitindo que ambos, educador e educando, compreendam e intervenham em seus processos de ensinar e de aprender.

É por meio do portfólio, como dispositivo de comunicação e educação, que há o direcionamento para a autonomia do educando, estímulo para o desenvolvimento de

competências sociais e humanas e com capacidade para o inovador, criativo, reflexivo, coerente e propositivo para ativação de mudanças em graus e aspectos distintos.

Para fortalecer ainda mais a autonomia do educando é necessário que esse perceba que o portfólio contribui para que haja identificação de seu percurso entre a prática atual e o modelo de prática que é necessário para sua conclusão, pois nessa identificação, o educando precisa ser encorajado a se autoavaliar e a melhorar sua prática para alcançar o desempenho desejado (JONES, 2010).

6.3 CONTINUANDO A CAMINHADA

Fundamentando-se na teoria e no trabalho empírico dessa pesquisa, foi feita, no item anterior uma reflexão sobre as questões que ofereceram elementos para a discussão do problema da presente pesquisa. Nesta parte final da tese, que é o começo de uma nova fase da caminhada, que, agora, fortalecida pelos resultados alcançados com a pesquisa realizada, continuará em direção a uma maior compreensão do fenômeno estudado, serão sintetizadas as respostas encontradas para subsidiar a análise do problema da investigação, buscando fazer uma avaliação sobre o alcance dos objetivos do estudo realizado.

6.3.1 O que é o portfólio e para quê serve?

Nesta tese, o portfólio foi considerado um dispositivo de comunicação e educação, pois sua construção e utilização podem possibilitar a organização das atividades do curso por parte do aluno. Consequentemente, ele serviu para organizar e desenvolver interações com seus colegas, tutores, orientador de aprendizagem, coordenador de curso, a assessora pedagógica da EAD/ENSP/Fiocruz, enfim, com todos os envolvidos no curso.

Serviu, também, para aprofundar os conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem, visando melhor compreensão e qualidade nas interações. Como dispositivo de interação virtual, o portfólio possibilitou e limitou determinadas relações em função de suas características particulares e formas de uso, sendo possível a verificação de como isso aconteceu nas experiências dos educandos com relação a sua construção e utilização na Oficina de Formação Inicial.

6.3.2 Como o portfólio foi construído e utilizado na Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso selecionado?

O portfólio foi considerado parte integrante das atividades e subsidiou o aprendizado dos educandos. Esses foram orientados a estabelecer relações entre a sua trajetória de vida e profissional, entre suas contribuições individuais e no grupo, entre suas conquistas e seus sucessos e fracassos, entre seu aprendizado individual e no grupo, entre sua posição inicial para a mudança e as mudanças que foram possíveis, entre suas percepções e reflexões sobre o curso durante a oficina.

Percebeu-se também, que o portfólio foi elaborado com o objetivo de servir de base para a sistematização da oficina. A partir das reflexões sobre o papel do educando no curso, suas atribuições, os objetivos do curso, as metas a serem alcançadas, as atividades propostas e o processo de avaliação da oficina para a seleção de futuros tutores, os educandos construíram seus portfólios. Nesse aspecto, o portfólio pode servir de base tanto para uma avaliação pontual e somativa, como para uma avaliação processual e formativa. O seu uso depende das intencionalidades, dos objetivos e metas a serem alcançados e da forma como o projeto político-pedagógico do curso é explicitado, não só nas oficinas de formação, mas em todo o desenvolvimento do curso.

6.3.3 Quais discursos sobre o portfólio foram construídos na oficina?

Os educandos do curso construíram seus discursos sobre o portfólio durante a oficina de formação inicial e as ideias centrais extraídas deste coletivo foram explicitadas por meio da estratégia metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo.

A síntese dos discursos foi composta pelos seguintes DSC:

DSC 1 – ideia central – ***Portfólio Integrativo,***

DSC 2 – ideia central – ***O portfólio como fonte de pesquisa;***

DSC 3 – ideia central – ***O portfólio foi subutilizado;***

DSC 4 – ideia central – ***Necessidade de aprofundar conhecimentos sobre portfólio na Oficina de Formação Inicial de Tutores;***

DSC 5 – ideia central – ***Importância do portfólio para o processo de estudo auto dirigido;***

DSC 6 – ideia central – ***O portfólio foi importante para o registro do processo;***

DSC 7 – ideia central – *O portfólio foi um dispositivo fortalecedor dos processos de mudanças;*

DSC 8 – ideia central – *O portfólio foi um dispositivo fortalecedor dos processos de aprendizagem;*

DSC 9 – ideia central – *O portfólio foi importante no processo de avaliação;*

DSC 10 – ideia central – *O portfólio propiciou reflexão e autoavaliação;*

DSC 11 – ideia central – *O portfólio fortaleceu a autonomia do educando.*

6.3.4 Discussão sobre o problema de pesquisa

Neste item, são apontados os limites, os tensionamentos e as possibilidades de construção e utilização do portfólio como dispositivo de comunicação e educação para potencializar a interação entre educandos, educadores, teoria e prática em processos de formação dos trabalhadores do SUS.

Nos limites referentes à ENSP como instituição formadora, foi identificado que houve distanciamento entre o projeto político-pedagógico da escola e do curso, pois, em seu planejamento, não foram explicitados estes aspectos e, no entendimento da autora desta tese, deveriam ter sido explicitados por meio da proposta político-pedagógica do curso e da Escola.

Outro limite identificado foi a forma como o portfólio foi utilizado na oficina do curso. Observou-se que, mesmo o portfólio sendo considerado como parte integrante do curso e utilizado pelos educandos no processo de avaliação formativa, houve subutilização, conforme explicitado no DSC 3, discutido anteriormente no item 6.2 da tese.

Esta subutilização já tinha sido observada pela autora desta tese, por ocasião da oficina de formação inicial de tutores do curso, realizada no período de 29 de outubro a 02 de novembro de 2012.

No DSC 3, o educando explicitou que a finalidade de construção e utilização do portfólio para a reflexão crítica individual e coletiva no processo de ensino-aprendizagem foi subutilizada por não ter resultado satisfatório.

O portfólio também foi considerado, pela autora desta tese, instrumento de avaliação para sistematizar as atividades propostas pela coordenação nacional do curso durante a oficina, não sendo melhor explicitado o que era e para quê servia o portfólio, assim como seu potencial de interação entre os participantes, entre a teoria e a prática preconizada no processo

de formação dos trabalhadores do SUS na ENSP e na socialização dos conhecimentos na oficina.

Além desses aspectos, que não foram explicitados para que os educandos pudessem construir e utilizar seus portfólios durante a oficina e após, sua trajetória pessoal e profissional, importante relato na construção do portfólio, conforme nos ensinou Sá-Chaves (2005, 2008, 2009).

Sua construção e utilização poderia ter sido explicitada e aprofundada em todos os momentos da oficina, de acordo com a elaboração dos portfólios pelos educandos e, não apenas nos momentos iniciais da oficina.

Esse relato foi incipiente, e, poderia ter sido mais bem trabalhado. Os educandos explicitaram suas experiências nas áreas de competências propostas no projeto político-pedagógico (político-gerencial, educacional, cuidado à saúde). Esse relato, porém, limitou-se à descrição do trabalho do educando como futuro tutor, caso fosse selecionado no curso.

Um dos empecilhos percorrido no desenvolvimento da tese, na pesquisa, no cotidiano de trabalho e na análise dos portfólios foi a estrutura social na qual estão inseridas não apenas as instituições, como as pessoas que fazem parte dela. Esta assertiva é apresentada como fruto da observação participante e da vivência da autora da tese nas oficinas, de modo que o tempo (falta de) foi um limitador para construir e utilizar o portfólio.

“Uma instituição se faz de pessoas, pessoas se fazem em coletivos e ambos fazem a instituição” (CECCIM; FERLA, 2008, p. 164). Esta reflexão permitiu se compreender como o fluxo do tempo hegemônico (LEHER, 1996) influenciou, determinou e condicionou as atividades dos cursos na instituição.

O tempo hegemônico, de que falou Leher (1996) e Vasconcellos (2008), influenciou na realização da Oficina de Formação Inicial de Tutores no curso, do ponto de vista da explicitação do portfólio, por parte da Coordenação do Curso e da elaboração do mesmo, por parte dos educandos.

Mesmo com os ajustes desse tempo hegemônico, o processo educativo relacionado ao planejamento e ao projeto político-pedagógico do curso ficou fragilizado, pois não houve explanação, discussão e reflexão sobre isso.

Pode-se considerar que esses ajustes limitaram o desenvolvimento do processo educativo na formação inicial dos trabalhadores, e as atividades do curso foram realizadas de forma fragmentada.

Outro fator relacionado ao fluxo de tempo hegemônico é a questão do acúmulo de atividades e a sobrecarga de trabalho referido nas oficinas, porém não explicitadas nos

portfólios dos cursos. Os educandos relataram, na oficina, o volume e a diversidade de atividades no trabalho, a equipe reduzida para realizá-lo e o acúmulo de trabalho associados às atividades a serem desenvolvidas nas oficinas e nos cursos.

Em outros espaços, que não só os das oficinas, nos momentos presenciais e a distância, os educandos relataram a falta de tempo para realizar as atividades do curso, além do trabalho extra para elaborar e orientar (educadores) o Trabalho de Conclusão de Curso etc.

Apesar das limitações apontadas para construção e uso dos portfólios na oficina e no curso, outros dispositivos de interação virtual foram utilizados para dirimir as limitações na interação entre teoria e prática, entre educandos e educadores e destes com a autora da tese, que é a assessora pedagógica da EAD/ENSP/Fiocruz.

No dia a dia de trabalho, podem-se citar alguns exemplos de estratégias que foram utilizadas para viabilizar a interação entre educandos e educadores. O uso dos dispositivos Open Meetings²² e Skype²³ possibilitou maior interação entre os envolvidos no curso, pois se pôde discutir sobre os temas pertinentes ao curso no desenvolvimento da oficina de formação inicial e durante o curso.

Esses dispositivos são exemplos das estratégias que foram e ainda são utilizadas para enfrentar as limitações impostas pela falta de tempo e pela sobrecarga de trabalho de educandos e educadores nos dois cursos.

Os limites expostos aqui com relação à ENSP como instituição formadora, à forma como o portfólio foi construído e utilizado nas oficinas, ao contexto da prática profissional dos educandos e à estrutura social no qual o curso está inserido, foram vivenciados pela autora desta tese durante o período da pesquisa e ainda o são, no seu cotidiano de trabalho.

Explicitar esta exposição foi difícil, pois, estando inserida na estrutura social da instituição e do curso, há clareza das implicações que a exposição desses limites podem desencadear.

Os tensionamentos referentes às contradições que existem entre o que foi considerado no quadro teórico da tese e nos documentos dos cursos possibilitaram a reflexão de que o portfólio, como dispositivo de comunicação e educação, tal qual foi descrito no item 3.1 da tese, pode e deve ser mais bem explicitado nos documentos do curso para diminuir a tensão

²² OpenMeetings é um *software* livre baseado em navegador que permite configurar instantaneamente uma conferência na Web. Pode-se usar microfone ou *webcam*, compartilhar documentos em um quadro branco, compartilhar a tela ou reuniões. Ele está disponível como serviços hospedados ou pode-se baixar e instalar um pacote no servidor, sem limitações no uso ou usuários (OPENMEETINGS, 2013).

²³ Skype é um *software* que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz sobre IP (VoIP). Pertence, desde maio de 2011, à Microsoft. Foi inicialmente criado pelo dinamarquês Janus Friis e pelo sueco Niklas Zennström quando trabalhavam na firma Kazaa (WIKIPÉDIA, 2013b).

causada quando de sua construção na oficina por parte dos educandos e por ocasião de sua utilização como dispositivo fortalecedor dos processos de mudança e aprendizagem, como foi apontado nos DSC 7 e 8.

Como “O produto final depende do processo” (DSC 8), o portfólio foi considerado “o melhor dispositivo de aprendizagem” experimentado pelos educandos. Essa construção e utilização na oficina não foi isenta de tensões e conflitos, tanto por parte de educandos como de educadores.

Os educandos do curso não explicitaram claramente as tensões e os conflitos na construção de seus próprios portfólios, pois isso poderia acarretar na sua exclusão do processo de seleção de tutores. Os educadores do curso, por sua vez, ficaram tensos e nervosos quando souberam que teriam de construir e compartilhar seus portfólios com outros envolvidos no curso. As tensões e os conflitos dos educandos eram pertinentes, pois estavam em um processo de seleção de tutores e isso implicava competição entre os candidatos.

A autora desta tese observou que, na Oficina de Formação Inicial de Tutores do curso, em momentos informais, alguns educadores e educandos demonstraram a tensão e os conflitos vivenciados por entenderem que a construção dos portfólios seria mais uma tarefa a ser realizada por eles na oficina e, posteriormente, no curso. A demonstração da tensão e dos conflitos foi percebida durante as conversas informais.

A partir do momento que os conhecimentos e as características dos portfólios foram sendo socializados no curso, os participantes puderam se apropriar desses conhecimentos na oficina e, posteriormente, nas oficinas de educação permanente. As tensões e os conflitos diminuíram e os envolvidos puderam construir e utilizar seus portfólios para ampliar as possibilidades de interação entre eles e entre a teoria e a prática em seus processos de formação.

Considera-se importante reconhecer e evidenciar esses tensionamentos, pois as contradições percebidas entre o que foi considerado no quadro teórico da tese e os documentos dos cursos, sobre as características do portfólio como dispositivo de comunicação e educação, poderiam ampliar as possibilidades de interação entre educandos e educadores e teoria e prática em processos de formação dos trabalhadores do SUS, a partir da explicitação sobre o que é o portfólio e para que serve.

Para solucionar estes tensionamentos poderia se pensar na possibilidade de construção de um Caderno de Orientação ao Tutor, no qual será feita uma proposta para que o portfólio, como dispositivo de comunicação e educação, seja explicitado nesse caderno e seja parte integrante do projeto político-pedagógico desse curso.

As críticas, os limites e as tensões com relação aos problemas de interação, do tempo hegemônico e dos compromissos, ocorridos na caminhada desse trabalho, foram muitos, e ainda há muito o que fazer.

Há de se considerar, os avanços decorrentes da caminhada no Curso, no que concerne as interações entre tutores e Coordenação Nacional sobre as potencialidades de uso do portfólio, como dispositivo de comunicação e educação, para promover maior interação entre os envolvidos no curso e entre a teoria e a prática no cotidiano de trabalho que ocorreram de forma gradual e pontual.

A partir das discussões feitas na tese, considera-se que o portfólio pode aprimorar os cursos no sentido de um melhor aproveitamento, pois, sendo dispositivo privilegiado para potencializar as interações entre os envolvidos nos cursos e entre teoria e prática, sua construção e utilização por parte dos educandos pode contribuir para potencializar essas interações como elemento no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da construção e utilização dos portfólios, nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores e, posteriormente, nos cursos, os educandos podem iniciar sua caminhada assumindo o sentido de autoimplicação e de autoria que o portfólio exige nessa caminhada, assumindo também o princípio do inacabamento de seu desenvolvimento e dessa possibilidade nos contextos pessoal e profissional.

Essa caminhada possibilita ao educando a construção compartilhada dos conhecimentos para a solução de problemas nesses contextos com os quais se depara e no qual se torna autor de sua prática.

6.3.5 Avaliação acadêmica da pesquisa realizada

A presente pesquisa buscou alcançar o seguinte objetivo geral:

Contribuir para potencializar o uso do portfólio, investigando sua construção e utilização, como dispositivo de comunicação e de educação, na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, visando ao seu aprimoramento.

As análises feitas nesta tese permitem afirmar que a construção e utilização do portfólio, como dispositivo de comunicação e de educação, contribuíram para o aprimoramento da formação dos trabalhadores do SUS nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores nos dois cursos selecionados.

Com base nestas análises, considera-se que esse objetivo foi alcançado na medida em que se observou a construção e utilização dos portfólios por parte dos educandos nas oficinas dos dois cursos selecionados.

Na oficina de formação inicial de tutores do curso, o portfólio possibilitou a integração dos envolvidos na oficina, pois: “após as discussões sobre portfólio, houve entendimento da importância de estreitar a perspectiva do “trabalho em grupo” e das reflexões na minha aldeia através da narrativa de trajetória” pessoal e profissional.

Associado a essa integração, o portfólio serviu como fonte de pesquisa sobre o próprio educando, por meio de sua narrativa de trajetória pessoal, sobre seu processo de construção coletiva de conhecimentos no trabalho individual e grupal e nos caminhos percorridos e a percorrer na trajetória profissional em sua aldeia.

No caminhar, os educandos perceberam a importância do estudo autodirigido e do registro dos acontecimentos significativos que devem fazer dos portfólios para evidenciar seu processo de aprendizagem no curso.

Nesse processo do educando, o portfólio poderia funcionar como um dispositivo que possibilitasse o fortalecimento dos processos de aprendizagem e de mudanças no desenvolvimento pessoal e profissional e na integração entre teoria e prática no cotidiano de trabalhos dos educandos.

Espera-se que a trajetória formativa evidenciada no portfólio pelo próprio educando possa ocorrer por meio da utilização deste como dispositivo pedagógico que possibilita autorreflexão e auto e heteroavaliação. Esta trajetória formativa pode ser evidenciada pelo registro do percurso do educando, de seu amadurecimento e de sua transformação pessoal e profissional e, pode ser também ativada e potencializada por sua capacidade crítica e reflexiva.

O processo de construção e utilização do portfólio como um produto, poderia fortalecer a autonomia do educando e, por sua vez, possibilitar um sentido de autoria, de autorreflexão e de autoimplicação, que é considerado por Sá-Chaves (2005, 2088, 2009) como o princípio da pessoalidade.

Entende-se que os limites e os tensionamentos vivenciados, no cotidiano de trabalho nos dois cursos limitaram também os resultados alcançados e, por isso, percebe-se a importância de esses serem aprofundados na continuidade da pesquisa associada ao trabalho de formação de pessoas.

Apontando as possibilidades e os caminhos para a continuidade da pesquisa sobre o tema, a contribuição para aprofundar mais os conhecimentos sobre o portfólio, potencializar e

aprimorar sua construção e utilização, como dispositivo de comunicação e educação, na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, consiste em:

→ elaboração de revisão bibliográfica para atualização de conhecimentos sobre o portfólio relacionado à formação de trabalhadores do SUS;

→ pactuação com a ENSP e com as equipes de coordenação do curso por maior espaço para explicitação do projeto político-pedagógico nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores;

→ pactuação com a ENSP e com a equipe de coordenação do curso maior espaço para explicitação do portfólio como dispositivo de comunicação e educação, para fortalecer e aprimorar o processo educativo na formação dos trabalhadores do SUS;

→ promoção de encontros presenciais e a distância na ENSP com tutores, orientadores de aprendizagem e coordenadores pedagógicos para socializar os conhecimentos sobre o portfólio;

→ colaboração com a coordenação do curso para potencializar o uso do portfólio não só nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores, mas em todos os momentos do processo de formação no curso;

→ acolhimento e colaboração com os futuros tutores do curso em sua construção e utilização do portfólio para uma formação crítico-reflexiva;

→ ampliação da socialização dos conhecimentos sobre os portfólios com os tutores do curso, a partir de documentos, fichamentos, fotos, capas de livros, fichas catalográfica, vídeos etc., disponíveis nos dispositivos de interação virtual (Dropbox²⁴);

→ ampliação do espaço para discussão da construção e uso do portfólio na oficina, tal qual foi sugerido no DSC 4 pela ***“necessidade de aprofundar conhecimentos sobre portfólio na Oficina de Formação Inicial de Tutores”***.

Algumas dessas ideias poderiam ser viabilizadas, como por exemplo, o uso do Dropbox compartilhado com tutores e orientadores de aprendizagem do curso. Outras ideias, além dessas aqui explicitadas, poderiam se constituir nos próximos passos, após a defesa de tese, para as pactuações com a ENSP e com as Coordenações de cada curso para maior explicitação do projeto político-pedagógico da escola e dos cursos e, maior espaço para

²⁴ Dropbox é um serviço gratuito na internet que permite trazer fotos, documentos e vídeos de qualquer computador e em qualquer lugar para serem salvos em seu Dropbox. Assim, todos os arquivos são salvos automaticamente e é possível acessá-los de qualquer computador, telefone e até mesmo no próprio sítio Dropbox. A pessoa inicia o trabalho em um computador na escola ou no escritório e termina no computador de casa (DROPBOX, 2013).

explicitação do portfólio nas Oficinas de Formação Inicial de Tutores. Este é o nosso compromisso a partir de dezembro de 2013.

6.3.6 Avaliação sociopolítica da tese

Considera-se que esta tese traz resultados que podem contribuir para aprimorar os cursos analisados e outros do mesmo gênero, pois traz elementos para fortalecer o papel desses cursos na formação dos trabalhadores do SUS por meio de um melhor aproveitamento do portfólio como dispositivo promotor de interação entre educandos, educadores e entre teoria e prática. Interações essas tão importantes para produzir aprimoramentos nos serviços de saúde, especialmente os oferecidos pelo SUS.

O conceito de interação proposto por Bateson (1951), Centeno (2009) e Santos (2009a) trabalhado nesta tese, impactou as percepções sobre o processo de comunicação baseado em relações e sobre o processo educativo na formação dos trabalhadores do SUS, baseado na reflexão crítica, e possibilitou a compreensão de o portfólio ser considerado nesta tese, um dispositivo de comunicação e educação.

A ideia de se trabalhar com esse conceito é anterior à própria elaboração da tese, pois, desde o início, quando da inserção no doutorado, o conceito de interação esteve presente neste percurso. Interagir, estar em relação, inter ação e ação entre são ideias colocadas em prática no cotidiano de trabalho com os envolvidos nos cursos.

Daí, o esforço para se compreender o portfólio como dispositivo de interação virtual e sistematiza-lo no item 3.1 da tese. Dispositivo também foi outro conceito basilar para se compreender o portfólio, pois as discussões e reflexões sobre ele foram muitas no grupo.

Entender o portfólio como algo que se dispõe a, que está disposto para e possibilita algo, como a estruturação de elementos heterogêneos em rede, como nos ensinou Deleuze (1999) e Foucault (2005), permitiu vislumbrar suas possibilidades e potencialidades para lidar com os desafios do cotidiano do trabalho em saúde.

Em uma formação que se pretende crítico-reflexiva, atrelada ao projeto político-pedagógico da ENSP/Fiocruz, às diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e aos princípios e diretrizes do SUS no que concerne à formação de pessoas e ao ideário da reforma sanitária como projeto de cidadania, o portfólio pode ser o dispositivo que auxiliaria na superação desses desafios.

O desafio do cotidiano do trabalho em saúde pode ser movido e inspirar-se na ideia de pesquisa como princípio educativo. Como pesquisa, o portfólio possibilitou, também, ser uma fonte de pesquisa, como foi apontado no DSC 2. Como fonte de pesquisa, o portfólio possibilitou a compreensão da investigação como prática de criação, de desejo de conhecer e de realizar descobertas que poderiam despertar o poder de elucidação e de transformação.

Por isso, esta tese é considerada um portfólio, como o próprio portfólio da autora porque nela foram expostas as nossas buscas, as intencionalidades, as nossas limitações, tensões, questionamentos e reflexões. Por meio dela, buscou-se realizar as interações na passagem de educando a educador, de pessoa a educador e de **educador a pessoa**.

REFERÊNCIAS

- ABRAMI, P. C.; BARRETT, H. Directions for research and development on electronic portfolios. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/92/86>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- AMARAL, M. J. S. C. B. L. **Contributo dos portfólios reflexivos no desenvolvimento profissional**: um estudo de caso em contexto de formação complementar. Tese (Doutorado) - Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro, 2011.
- APÓSTOLO, J. A metodologia de “portfolio” no ensino de enfermagem. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Ed., 2005. p. 49-159.
- BACCEGA, M. A. Comunicação e cultura: a construção de significados. **Comunicação & Educação**: revista do curso de Gestão de Processos Comunicacionais do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 10, n. 2, maio/ago. 2005.
- BARON, G. ; BRUILLARD, E. Les technologies de l’information et de la communication en éducation aux USA: éléments d’analyse sur la diffusion d’innovations technologiques. **Revue Française de Pédagogie**, n. 145, p. 37-49, oct./déc. 2003.
- BARRETT, H. C. Balancing the two faces of ePortfolios. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 3, n. 1, p. 6-14, 2010.
- BARRETT, H. C. **Electronic teaching portfolios**: multimedia skills + portfolio development = powerful professional development. Anchorage: Association for the Advancement of Computing in Education, 2000. Disponível em <<http://www.electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BARTON, J.; COLLINS, A. Portfolios in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 3, p. 200-210, May/June 1993.
- BATESON, G. Communication. In: BATESON, G. et al. **La nouvelle communication**. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin. Paris: Seuil, 1981. p. 115-144.
- BATESON, G. Information and codification: a philosophical approach. In: RUESCH, J.; BATESON, G. **Communication**: the social matrix of psychiatry. New Brunswick: Transaction Publishers, 1951. p. 168-211.
- BATESON, G. Informacion Y Codificacion: un enfoque filosófico. In: BATESON, G.; RUESCH, J. **Comunicacion**: la matrix social de la psiquiatria. Barcelona/Espanha. Ediciones Paidós, 1984. p. 141-175.

BATESON, G. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Tradução de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

BATESON, G. **Mind and nature**: a necessary unity. Reprint. New York: Bantam Doubleday Dell, 1988. (Bantam new age books).

BATESON, G. **Naven**: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

BATESON, G. **Pasos hacia una ecologia de la mente**: una aproximación revolucionária. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa Em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo direção e assessoramento superiores – DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013a.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental do quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 mar. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 20 jan. 2013b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 ago. 2007. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O SUS de A a Z: garantindo saúde nos municípios**. 3. ed. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Centro Cultural do Ministério da Saúde. **Mostra virtual SUS 20 anos**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www.ccms.saude.gov.br/sus20anos/mostra2009/linhadotempo.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde: caderno do especializando**. 3. ed. rev. Brasília, DF: Fiocruz, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: polos de educação permanente em saúde**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Geral da Política de Recursos Humanos. **Política de recursos humanos para o SUS: balanço e perspectivas**. Brasília, DF, 2003.

BUTLER, Philippa. **A review of the literature on portfolios and electronic portfolios**. Palmerston North: eCDF ePortfolio Project Steering Committee, Oct. 2006.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 9, n.16, p. 161-177, 2005a.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação da capacidade pedagógica na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, 2005b.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação permanente em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 162-168.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde. ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, 2009.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, set./out. 2004a.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, 2004b.

CENSO EAD.BR. Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. 266p.

CENTENO, M. J. **O conceito de comunicação na obra de Bateson**: interação e regulação. Covilhã: Universidade da Beira Interior: Livros LabCom, 2009. p. 26-55. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110819-centeno_maria_joao_conceito_de_comunicacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

CHAGAS, C.; MARQUES, F. Educação a distância: uma tendência em saúde. **Revista de Manguinhos**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 20-24, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.agencia.fiocruz.br/sites/default/files/revistaManguinhos/RevistadeManguinhos13.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2008.

CHALLIS, D. Towards the mature ePortfolio: some implications for higher education. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2006.

CHUN, R. Y. S.; BAHIA, M. M. Mudanças na formação em saúde: o portfólio como prática inovadora na graduação em fonoaudiologia. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 339-349, dez. 2009.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, 2013.

COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, DC, v. 30, n. 5, p. 415–421, 2011.

COTTA, R. M. M. et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

DARLING, L. Farr. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. **Teaching and Teacher Educational**, v. 17, p. 107-121, 2001.

DAVINI, M. C. Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud. In: HADDAD, J. Q.; ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. C. (Ed.). **Educación permanente de personal de salud**. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 1994. p. 127-142.

DAVINI, M. C.; NERVI, L.; ROSCHKE, M. A. **Capacitación del personal de los servicios de salud**: proyectos relacionados con los procesos de reforma sectorial. Ecuador: Organización Panamericana de la Salud, 2002.

DECALUWE, S. M. et al. **Communicating and connecting with learners who are deafblind developing communication portfolios**: (books and videos). Watertown: New England Center Deafblind Project, 2005.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DIAZ, V.; BROWN, M. **Blended learning**: a report on the ELI Focus Session. [S.l.]: Educase Center for Applied Research, 2010. 17 p. (ELI paper, v. 2).

DZIUBAN, C. D.; HARTMAN, J. L.; MOSKAL, P. D. **Blended learning**. [S.l.]: Educase Center for Applied Research, Mar. 2004. (Research bulletin, n. 7).

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **[Conteúdo do Portal]**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ead.fiocruz.br/ead-em-numeros>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

ÉDUSCOL. **Notion de portfolio**: etymologie et définitions. Paris, 2009. Dossier archive: le 17 septembre 2009. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/dossier/archives/portfolionumerique>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA. **[Conteúdo do portal]**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/escola-nacional-de-saude-publica-sergio-arouca-ensp>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

EPSTEIN, I. **Cibernética**. São Paulo: Ática, 1986.

EYSSAUTIER-BAVAY, C. **Le portfolio en éducation**: concept et usages. Grenoble: Université J. Fourier, 2004. Disponível em: <<http://isdmi.uni-tln.fr/PDF/isdmi18/27-essautier.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

FAUSTO NETO, A. Percepções acerca dos campos da saúde e da comunicação. In: PITTA, A. M. R. (Org.). **Saúde & comunicação**: visibilidades e silêncios. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1995. p. 267-293.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A Fundação**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/fundação>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Perfil institucional**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/node/116>>. Acesso em: 10 maio 2013.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Educação a distância (EAD)**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/educação-a-distância-Ead-0>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

GALVÃO, V. A utilização de “portfolio” reflexivo na disciplina de biofísica de um curso de fonoaudiologia. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Ed.: LDA, 2005. p. 133-148.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVEZ, L. Portfolio, portfólio e portfólio... qual a grafia correta? **Web insider**, 3 jul. 2005. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/2005/07/03/portifolio-e-portfolio-qual-a-grafia-correta/>>. Acesso em: 4 jan. 2012.

GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE. **Interrogation portfolio**. Quebec: Office Québécois de la Language Française, 2004. Disponível em: <http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp>. Acesso em: 12 fev. 2012.

GRILO, J. M. **Blogfolios**. Disponível em: <<http://blogfolios.blogspot.com/2005/08/mais-uma-proposta.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOEHN, J.; RIETSCH, P. **Guide on development and implementation of blended learning**. Vienna: European Commission DG Education and Culture, Leonardo da Vinci Programme, 2007-2008. Disponível em: <www.b-learning4all.org>. Acesso em: 14 nov. 2012.

IDICIONÁRIO AULETE. **Portfólio**. [S.l.]: Lexikon Ed., [2012]. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=portfolio>. Acesso em: 20 fev. 2012.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. [Verbete] **Interação**. In: INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. [São Paulo]: UOL, [2011b]. Disponível em: <<http://www.houaiss.uol.com.br/busca?palavra=interação>>. Acesso em: 20 nov. de 2011.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. [Verbete] **Dispositivo**. In: INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. [São Paulo]: UOL, [2011c]. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=dispositivo>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. [Verbete] **Portfólio**. In: INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. [São Paulo]: UOL, [2011a]. Disponível em: <www.houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=portfolio&type=K>. Acesso em: 14 nov. 2011.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. [Verbete] **Ubíquo**. In: INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. [São Paulo]: UOL, [2013]. Disponível em: <www.houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?palavra=ubíquo>. Acesso em: 14 nov. 2013.

JONES, E. A professional practice portfolio for quality learning. **Higher Education Quarterly**, London, v. 64, n. 3, p. 292-312, July 2010. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2010.00458.x

KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles**. London: Routledge Falmer, 2002.

KLENOWSKI, V.; ASKEW, S.; CARNELL, E. Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 267-286, 2006.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANA, L. C. C. Gregory Bateson e o processo comunicativo. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 235-245, jul./dez. 2008.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. O sujeito coletivo que fala. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v.10, n.20, p.517-24, jul./dez. 2006.

LEGIFRANCE. Commission Générale de Terminologie et de Néologie. Détail d'un texte: Portfolio. **JORF**, n. 14, p. 485, janv. 2005, p. 485. Texte n. 89. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000448122>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Anais da...** Caxambu: ANPED, 1996. p. 19-32.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 160 p. (Coleção TRANS).

LLÓRENS, J. A. Educacion permanente en salud: posibilidades y limitaciones. **Educación Medica Salud**, Washington, DC, v. 20, n. 4, p. 513-523, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHEIRO, P. O “portfolio” numa unidade curricular. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Ed., 2005. p. 161-172.

MARTINO, L. C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (Org.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-25.

MARTINS, A. **EAD na saúde pública**: cursos capacitam, atualizam e especializam profissionais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 10 jun. 2013. Disponível em: <<http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/Ead-na-saúde-pública-cursos-capacitam-atualizam-e-especializam-profissionais>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **Histórias das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MATTOS, R.; DIAS, E. C. Curso saúde do trabalhador e ecologia humana: caderno do aluno. In: MATTOS, R.; DIAS, E. C. (Org.). **Curso saúde do trabalhador e ecologia humana**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2012.

MELO, L. M. C. M. C. O ePortfolio reflexivo como ferramenta de aprendizagem activa. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, p. 11-19, abr. 2011. Número extra. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

METACOGNIÇÃO. In: DICIONÁRIO informal. Disponível em:

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/metacognicao>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

MEYER, E. J. Special issue on electronic portfolios. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 34, n. 3, 2008. Disponível em:

<<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/500/231>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MICHAUD, C. **Le portfolio**: un en-(je)u de formation et de développement professionnel. Tese (Doutorado) - Université Claude Bernard Lyon 1, Ecole Doctorale, EPIC, Laboratoire CRIS Lyon 1 EA 647, Centre de Recherche et d' Innovation sur le Sport, 2010.

MIGLIORIN, C. O dispositivo como estratégia narrativa. **Digitagrama**: revista acadêmica de cinema, n. 3, 1. sem. 2005. Disponível em:

<<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>>. Acesso em: 7 out. 2013.

MILMAN, N. B.; KILBANE, C. R. Digital teaching portfolios: catalysts for fostering authentic professional development. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em:

<<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/95/89>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, n. 3, jul./set. 1993.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Gregory. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008. 398p.

MORAES, N. A. Comunicação e saúde: entre sentidos, interesses e estratégias. **ECO-PÓS**, v. 10, p. 64-78, 2008.

MORAES, N. A. Comunicação, sentidos e saúde. In: CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Coletânea de comunicação e informação em saúde para o exercício do controle social**. Brasília, DF: Ed. do Ministério da Saúde, 2006.

MORAN COSTAS, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, J. R.; FERREIRA, M. J. Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 4, n. 2, p. 61-75, 2011. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

MORGADO, J. C. Portefólio: caminho para transformar a avaliação ou mera legitimação de “velhas práticas? In: ENCONTRO SOBRE E-PORTEFÓLIO / APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL, 1., 2006, Braga. **Actas do...** Organização de: Lia Raquel Oliveira; Maria Palmira Alves. Braga: Universidade do Minho, 2006.

NAVARRO P. **El fenómeno de la complejidad social humana**. San Sebastián: Curso de Doctorado Interdisciplinar en Sistemas Complejos, Universidad de Oviedo, 1996. Disponível em: <<http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

NOVO dicionário Folha Webster's inglês/português e português/inglês. São Paulo: PubliFolha, 1996.

NUNES, S. T.; FROSSARD, V. C. (Org.). **Curso saúde do trabalhador e ecologia humana**: caderno do aluno. Rio de Janeiro, RJ: EAD/Ensp, 2012. 104 p.

OPENMEETINGS Open Source Web-Conferencing. Google Project Hosting. Disponível em: <<https://code.google.com/p/openmeetings/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R.; MEYER, C. A. What makes a portfolio a portfolio? **Educational Leadership**, v. 48, n. 5, p.60-63, Feb. 1991.

PERNIGOTTI, J. M. et al. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev./abr. 2000.

PITTA, A. M. R. Interrogando os campos da saúde e da comunicação: notas para o debate. In: PITTA, A. M. R. (Org.). **Saúde & comunicação**: visibilidades e silêncios. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1995. p. 239-266.

PITTA, A. M. R.; MEGAJEWSKI, F. R. L. Políticas nacionais de comunicação em tempos de convergência tecnológica: uma aproximação ao caso da Saúde. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 61-70, 2000.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 28 maio 2013.

PORTFÓLIO. In: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. [São Paulo]: UOL: Melhoramentos, [2012]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=portfolio#>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PRETI, O. A Formação do professor na modalidade à distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (org); NEDER, M. L. C. et. al. **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro; 2005.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: <<http://www.nitropdf.com/>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZO, M. El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto: hacia um nuevo concepto de comunicación. **Lecionnes**, Barcelona, nov. 2004. Disponible en:

<http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=17>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ROVERE, M. R. Gestión estratégica de la educación permanente en salud. In: HADDAD, J. Q.; ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. C. (Org.). **Educación permanente de personal de salud**. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 1994. p. 3-46.

RUESCH, J.; BATESON, G. **Communication: the social matrix of psychiatry**. New Brunswick: Transaction Publishers, 2008.

RUESCH, J.; BATESON, G. **Communication: the social matrix of psychiatry**. New York: W. Norton, 1951.

SÁ-CHAVES, I. **E-portefólios de aprendizagem: fundamentos e práticas**. Porto: Centro de competência TIC da ESE de Santarém, 2008. Entrevista concedida a Milena Jorge no Departamento Didática de Tecnologia Educativa Universidade de Aveiro/Portugal em 8 de maio de 2008. Disponível em:

<http://eportefolio.esesantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/entrevistas/chaves/entrevista_chaves.htm>. Acesso em: 11 jan. 2012.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. 4. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: Porto Ed.: LDA, 2005.

SANTANA, L. H. Z.; SOUZA, W. L.; PRADO, A. F. Experiências no uso do Portfólio Eletrônico Reflexivo (PRE) para o ensino de medicina na UFSCar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EM SAÚDE, 2008, Campos do Jordão. **Anais...** Campos do Jordão: [s.n.], 2008. p. 59-64.

SANTOS, N. B. **A ciência da informação e o paradigma holográfico: a utopia de Vannevar Bush**. 2005. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005a.

SANTOS, N. B. Notas sobre a educação à distância e a revolução tecnológica. **Revista Textos de la Cibersociedad**, Madrid, v. 6, p. 1-13, 2005b. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

SANTOS, Nilton Bahlis dos. A Educação à Distância, a Internet e a Educação Formal. *Liinc em Revista, Internet*, v. 2, p. 53-70, 2006.

SANTOS, N. B. Para uma revisão dos conceitos de informação e comunicação na sociedade da informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFEZ, L. **Crítica da comunicação**. 2. ed. rev. e ampl. Tradução: Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 562-570, 2009.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representação dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 721-734, out./dez.2008.

SINGH, H. Building effective blended learning programs. **Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 51-54, Nov./Dec. 2003.

SINTES, R. A. Educación permanente: editorial. **Revista Cubana de Medicina General Integral**, Habana, v. 14, n. 6, p. 519-521, 1998.

SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 943-953, out./dez. 2010.

STRUCHINER, M.; CARVALHO, R. A. Pesquisas em Educação a Distância: fundamentos epistemológicos, dificuldades e perspectivas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos/SP. **Conferência...** São Carlos: UFsCar, 2012.

TANJI, S.; SILVA, C. M. S. L. M. D. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 392-398, jul./set. 2008.

TIGELAAR, D. E. H. et al. Portfolio as a tool to stimulate teachers' reflections. **Medical Teacher**, London, v. 28, n. 3, p. 277-282, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN WESEL, M.; PROP, A. Comparing students perceptions of paper-based and electronic portfolios. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 34, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/505/236>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

VASCONCELLOS, M. M. N. **Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas**: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2008.

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

WADE, A.; ABRAMI, P. C.; SCLATER, J. An electronic portfolio to support learning. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/94/88>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

WADE, R. C.; YARBROUGH, D. B. Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? **Teaching and Teacher Education**, v. 12, p. 63-79, 1996.

WALLACE, L.; YOUNG, J. Implementing blended learning: policy implications for universities. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 13, n. 4, Winter 2010. Disponível em: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter134/wallace_young134.html>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WATSON, J. **Blended learning**: the convergence of online and face-to-face education. Vienna, VA: North American Council for Online Learning: K2, 2008. (Promising practices in online learning).

WIKIPÉDIA. **Portfolio**. [S.l.], 2012a. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Portfólio>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

WIKIPÉDIA. **Skype**. [S.l.], 2013b. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Skype>>. Acesso em: 15 set. 2013.

WIKIPÉDIA. **Storyboard**. [S.l.], 2012b. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Storyboard>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

WIKIPÉDIA. **USB (universal serial bus)**. [S.l.], 2013a. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universal_Serial_Bus>. Acesso em: 10 mar. 2013.

WIKIPÉDIA. **Internet**. [S. 1.], a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>. Acesso em 12 jan. 2013c.

WIKIPÉDIA. **World Wide Web**. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web. Acesso em: 15 jan. 2013d.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

WINKIN, Y. (Org.). **La nouvelle communication**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

ZEICHNER, K.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 613-621, 2001.

APÊNDICE A - A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, Luciana Alves Pereira, Coordenadora do Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, autorizo o acesso de Maria Angélica Costa, RG: 13.135.977-0, CPF: 060.764.258-06, aluna de doutorado regularmente matriculada na Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz – PPGICS-ICICT-FIOCRUZ, aos portfolios elaborados por participantes do referido curso, que estão sob minha responsabilidade e guarda.

Esta autorização justifica-se pela necessidade de investigação e compreensão da construção e uso dos portfolios como dispositivo de comunicação e educação na formação dos trabalhadores do SUS em cursos EaD e pela possibilidade de geração de conhecimento, a partir da investigação da pesquisadora em questão.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2012.

Luciana Alves Pereira

Coordenadora do Curso de Especialização em Ativação de Processos
de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde