

Contribuições do portfólio nas aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino de Nutrição

Portfolio contributions to conceptual, procedural and attitudinal learning in Nutrition teaching

Contribuciones del portafolio al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal en la enseñanza de la Nutrición

Andressa Beatriz Martim¹
Érika Fabíola Silva Maia²
Caroline Dário Capitani³

Resumo: O presente estudo objetivou compreender as dimensões da aprendizagem mobilizadas a partir do uso do portfólio na disciplina de Técnica Dietética (NT402) do curso de Nutrição da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nos anos de 2021 e 2022. A análise da percepção dos estudantes ocorreu por meio de questões específicas das autoavaliações aplicadas no período. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, que analisou 79 autoavaliações por meio da análise de conteúdo, categorizadas conforme as tipologias conceitual, procedimental e atitudinal. Os resultados indicaram que os discentes perceberam ganhos no aprofundamento teórico, desenvolvimento de habilidades práticas e autorreflexão, destacando a importância do trabalho em grupo e dos *feedbacks* contínuos. Contudo, identificaram-se inseguranças quanto à avaliação, e dificuldades com o uso da ferramenta. Conclui-se que o portfólio contribuiu para um aprendizado mais crítico e autônomo, embora enfrente limitações relacionadas à cultura avaliativa tradicional e à padronização dos instrumentos.

Palavras-chave: Avaliação. Portfólio. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This study aimed to understand the learning dimensions mobilized by the use of portfolios in the Dietetic Techniques (NT402) course of the Nutrition program at the State University of Campinas (UNICAMP) in 2021 and 2022. Students' perceptions were analyzed through specific questions from the self-assessments administered during the period. This exploratory, qualitative study analyzed 79 self-assessments through content analysis, categorized according to conceptual, procedural, and attitudinal typologies. The results indicated that students perceived gains in theoretical deepening, practical skills development, and self-reflection, highlighting the importance of group work and continuous feedback. However, insecurities regarding the assessment and difficulties with using the tool were identified. The conclusion is that the portfolio contributed to more critical and autonomous learning, although it faces limitations related to the traditional assessment culture and the standardization of instruments.

Keywords: Assessment. Portfolio. Teaching-learning.

¹ Estudante de Graduação em Nutrição. Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3503-9818>. E-mail: a255545@dac.unicamp.br.

² Estudante de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto de Física (IFGW/UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9392-8577>. E-mail: e191987@dac.unicamp.br.

³ Professora MS3.2 do curso de Nutrição. Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3466-6148>. E-mail: carolcpt@unicamp.br.

Resumen: Este estudio buscó comprender las dimensiones de aprendizaje movilizadas por el uso de portafolios en el curso de Técnicas Dietéticas (NT402) del programa de Nutrición en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) en 2021 y 2022. El análisis de las percepciones de los estudiantes se produjo a través de preguntas específicas de las autoevaluaciones aplicadas durante el período. Se trató de un estudio exploratorio y cualitativo, basado en 79 autoevaluaciones, interpretadas mediante análisis de contenido y clasificadas según tipologías conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los resultados mostraron que los estudiantes reconocieron avances en la profundización teórica, el desarrollo de habilidades prácticas y la autorreflexión, resaltando la importancia del trabajo colaborativo y retroalimentación. No obstante, emergieron inseguridades relacionadas con el proceso de evaluación y dificultades en la utilización del portafolio. En conclusión, la herramienta favoreció un aprendizaje más crítico y autónomo, aunque condicionado por desafíos vinculados a la cultura evaluativa tradicional y estandarización.

Palabras-clave: Evaluación. Portafolio. Enseñanza-aprendizaje.

Submetido 17/08/2025

Aceito 04/11/2025

Publicado 11/11/2025

Considerações iniciais

Avaliar consiste no ato de diagnosticar experiências vividas, configurando-se como uma prática inerente ao ser humano, realizada de forma espontânea e cotidiana (Luckesi, 2008; Catani; Gallego, 2009). Conforme Villas Boas (2004), a avaliação está presente em múltiplas situações da vida diária, pois julgar e refletir sobre o que se vivencia é parte do comportamento humano.

No campo educacional, por sua vez, distingue-se a avaliação do exame. A primeira apresenta caráter inclusivo e diagnóstico, com foco na promoção da aprendizagem, enquanto o segundo é, predominantemente, classificatório e excludente, centrado na aprovação ou reprovação do discente (Luckesi, 2008). Tais distinções, contudo, ainda são interpretadas de maneira equivocada, e inadequadamente aplicadas nos contextos escolares.

Nos sistemas de ensino, a avaliação ocorre de forma intencional e sistemática, compondo um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender (Zabala, 1998). No entanto, diante de toda a variedade de sentidos e interpretações que envolve o processo avaliativo, torna-se desafiador avaliar o estudante em sua integridade.

Em abordagens tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na homogeneização das práticas, a avaliação tende a ocorrer de maneira pontual e somativa, geralmente ao final de unidades ou disciplinas, com foco na aferição de resultados por meio de instrumentos quantitativos (Zabala, 1998; Villas Boas, 2004; Borges *et al.*, 2014). Esse modelo, todavia, contrasta com perspectivas que valorizam uma formação crítica e dialógica, como propõe Freire (2009), ao afirmar que o aprendizado se concretiza de forma mais genuína quando educadores e educandos se reconhecem como sujeitos ativos na construção do saber. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um processo avaliativo alinhado a uma educação pautada na ética, no diálogo e na autonomia dos educandos, que promova o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e suas implicações.

A avaliação formativa, nesse sentido, apresenta-se como alternativa ao modelo tradicional, por assumir um caráter contínuo, processual e orientador. Parte-se do pressuposto de que todas as informações produzidas pela interação docente-discente, bem como entre discentes, são significativas para construção do aprendizado (Borges *et al.*, 2014). O *feedback* torna-se, assim, um dos pilares centrais dessa abordagem, por favorecer a autoavaliação e a autorregulação do estudante em relação ao próprio processo de aprendizagem.

Segundo Borges *et al.* (2014), um *feedback* eficaz deve ser frequente, bidirecional, equilibrar aspectos positivos e negativos, fomentar a reflexão, apontar possibilidades de melhoria e estabelecer relações entre o aprendizado e a realidade. Além disso, é importante que esteja ligado à realidade do estudante, com base em comportamentos observáveis e comentários específicos, contribuindo tanto para o desenvolvimento do estudante quanto para o aprimoramento das práticas de ensino.

No âmbito de uma abordagem mais efetiva do ensino-aprendizagem, Zabala (1998) propõe que a avaliação formativa contemple diferentes tipos de conteúdos que os estudantes mobilizam ao longo do processo: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa tipologia amplia a compreensão sobre o que se aprende, além de reforçar a importância de práticas avaliativas que acompanhem os diversos aspectos do desenvolvimento do sujeito.

Zabala (1998), ao descrever as quatro tipologias de conteúdos que compõem o processo de aprendizagem, destaca que a avaliação está mais presente nas práticas educativas do que, muitas vezes, se percebe. Por isso, defende que ela seja aplicada de forma sistemática e diversificada, tanto em relação aos objetos quanto aos sujeitos avaliados. O autor também aponta que propostas avaliativas mais abertas favorecem a autoavaliação, permitindo que os estudantes reflitam sobre seu próprio desempenho e sobre como se colocam diante do processo de aprendizagem.

Diante da diversidade que marca o processo de avaliação da aprendizagem, o portfólio tem se destacado como uma alternativa pedagógica que contempla essa complexidade, especialmente por seu caráter processual, e, também, por permitir a inserção de situações próximas da realidade vivida pelos estudantes (Marin *et al.*, 2010). Villas Boas (2004), autora brasileira de referência no tema, o define como uma prática alinhada à avaliação formativa, por romper com a lógica tradicional da avaliação somativa, centrada na memorização e na certificação, e se configurar como um recurso que amplia o protagonismo do estudante na construção e no acompanhamento de sua própria trajetória de aprendizagem (Villas Boas, 2004; Silva; Francisco, 2009).

Na mesma direção, Sá-Chaves (1998) aponta que os portfólios funcionam como:

[...] instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo em que, evidenciando para o próprio

formando e para o formador os processos de autorreflexão, permitem que esse último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de orientação, em síntese, de desenvolvimento (Sá-Chaves, 1998, p. 140).

Portanto, o portfólio tem sido valorizado por sua contribuição à avaliação formativa, ao permitir o acompanhamento do percurso do estudante ao longo do tempo (Marin *et al.*, 2010; Friedrich *et al.*, 2010). Além disso, estimula práticas de reflexão, criatividade, autoavaliação e autorregulação, fortalecendo a expressão individual e a análise crítica do próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação passa a ter um caráter mais formativo e autêntico, ultrapassando a simples verificação de resultados (Villas Boas, 2004).

Na área da saúde, o uso do portfólio tem ganhado destaque, sobretudo em contextos de ensino prático e em estágios, nos quais o contato com a realidade profissional favorece a construção crítica do conhecimento e o reconhecimento das próprias competências e fragilidades (Fuentes-Rojas, 2017). De acordo com Silva e Francisco (2009) e Macedo *et al.* (2018), essa ferramenta vem sendo incorporada em propostas curriculares inovadoras que priorizam metodologias ativas, voltadas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, habilidade essencial para os profissionais da saúde.

Apesar dos desafios associados à implementação dessa prática avaliativa, o portfólio tem sido adotado, progressivamente, como um recurso ativo no processo educativo, sobretudo no ensino superior. Para compreender sua efetividade, os estudos têm adotado metodologias qualitativas, utilizando entrevistas, grupos focais e relatos de experiência. Esses dados são comumente analisados pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), com o intuito de compreender as percepções de professores e alunos e de identificar os impactos positivos e os possíveis limites do portfólio enquanto instrumento avaliativo no contexto acadêmico.

Diante da importância de se realizar avaliações alinhadas a uma perspectiva formativa, o presente estudo objetivou compreender as dimensões da aprendizagem a partir do uso do portfólio na disciplina de NT402 – Técnica Dietética (TD) do curso de Nutrição da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2021 e 2022.

Metodologia

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de natureza básica e de caráter exploratório, desenvolvido a partir de análise documental. Teve como participantes discentes do terceiro período do curso de graduação em Nutrição da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com idade igual ou superior a dezoito anos, de ambos os sexos, que cursaram a disciplina NT402 – Técnica Dietética, nos anos de 2021 e 2022 (n=116). A obtenção dos dados se deu a partir das autoavaliações realizadas pelos estudantes ao longo do módulo durante a confecção dos portfólios, nos respectivos anos. As etapas da pesquisa compreenderam: (I) identificação e pré-análise das autoavaliações realizadas pelos discentes; (II) organização do material referente aos portfólios produzidos em 2021 e 2022; (III) análise qualitativa dos conteúdos das autoavaliações; (IV) sistematização e interpretação dos achados para responder ao objetivo do estudo.

O estudo incluiu as respostas dos estudantes que consentiram formalmente com a participação, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Todos os que autorizaram o uso integral ou parcial das autoavaliações foram considerados, sem critérios de exclusão.

A turma de 2021 foi a pioneira na elaboração do portfólio na disciplina, como estratégia adotada pela docente diante da suspensão das atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. A proposta visava, além de contornar os limites impostos pelo contexto sanitário, favorecer o desenvolvimento da autonomia e identidade dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizagem, bem como facilitar os procedimentos avaliativos. Ocorreram três autoavaliações ao longo do semestre, voltadas à compreensão da percepção discente sobre aspectos como desenvolvimento pessoal, trabalho em grupo, envolvimento com a disciplina e métodos de ensino-aprendizagem, incluindo, também, a autoatribuição de notas em diferentes momentos.

Esta pesquisa enfoca a segunda autoavaliação de 2021, especificamente a Parte 3, na qual os estudantes responderam à seguinte questão: “Por favor, faça uma avaliação sucinta sobre os métodos e o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Técnica Dietética. Se possível, avalie o quanto e de que forma a disciplina tem contribuído para sua formação como Nutricionista”. As respostas foram registradas em formato PDF, via *Google Classroom*, totalizando 62 participantes.

No ano de 2022, foram aplicadas apenas duas autoavaliações, com ajustes em relação ao ano anterior. A decisão por reduzir as etapas partiu da observação, por parte da docente, de sobreposição nas respostas entre a segunda e a terceira etapas, em 2021. A segunda avaliação de 2022, realizada ao final do módulo, é o cerne deste estudo. Especificamente, considerou-se a terceira questão da Parte 1: “Sobre o portfólio, realizado em etapas, em grupo, com *feedbacks* do docente e dos colegas ao longo do processo, como você avalia seu aprendizado? Comente”. Essa avaliação foi respondida por meio do *Google Forms*, resultando em 54 respostas.

As informações obtidas foram organizadas em planilhas do Excel para análise subsequente. Embora o projeto original previsse a análise conjunta de dados qualitativos (análise de conteúdo presente no material disponível) e quantitativos (como as notas atribuídas), optou-se por não utilizar os dados numéricos, devido à falta de padronização entre os questionários aplicados em 2021 e 2022.

Após a seleção das respostas, estas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, conforme a proposta metodológica de Bardin (2016), que compreende as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa análise objetivou identificar as contribuições do uso do portfólio no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas dimensões da aprendizagem percebidas pelos discentes durante a sua elaboração nos dois anos avaliados.

Após leitura detalhada, as respostas transcritas passaram por análise a partir de categorias previamente estabelecidas, fundamentadas nos conceitos propostos por Zabala (1998), que avalia os conteúdos conforme sua tipologia no contexto educacional (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação das respostas conforme as tipologias propostas por Zabala (1998)

Classificação (Zabala, 1998)	Definição de cada tipologia	Descrição breve
Conceitual	Refere-se ao <i>saber relacionar</i> , compreensão de fenômenos, princípios e teorias e é avaliada por meio da aplicação dos conceitos em resolução de problemas em testes, provas, trabalhos escritos, apresentações orais etc.	Percepção positiva do aprendizado, com foco nos conteúdos apresentados.
Procedimental	Refere-se ao <i>saber fazer</i> , transferência do conteúdo para a prática, envolve competências e dificuldades, desenvolver algo observável de forma procedimental e avaliada por meio da observação da participação dos alunos em atividades abertas.	Desenvolvimento pessoal e de habilidades quanto ao uso das ferramentas e metodologia propostas.
Atitudinal	Refere-se ao <i>saber agir/conviver</i> , aquisição e expressão do conhecimento, valores, comportamentos, senso crítico, autonomia, trabalho em equipe e avaliada por meio da observação sistemática de opiniões e comportamentos individuais e em grupo, de autoavaliações etc.	Percepção acerca do trabalho em grupo (desenvolvimento pessoal e do grupo, colaboração, empatia).
Sem classificação	Comentários gerais que não trazem elementos que possibilitem a relação direta a nenhuma tipologia de conteúdo a partir do referencial teórico adotado para esta pesquisa.	Não se estabelece nenhuma relação diretamente relacionada ao conceito, procedimento ou atitude

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Segundo Zabala (1998), na avaliação dos conteúdos factuais prioriza-se a capacidade cognitiva de reconhecer fatos, acontecimentos, dados, situações e fenômenos concretos e singulares. Esses conteúdos costumam ser avaliados pela reprodução literal das informações, por meio de perguntas objetivas empregadas em uma prova ou exame. Já os conteúdos conceituais implicam na compreensão do significado e princípios que envolvem determinado fenômeno, sendo sua avaliação pautada pela interpretação, articulação e exposição dos conceitos, especialmente em contextos que demandam resolução de conflitos ou problemas.

Em relação aos conteúdos procedimentais, referem-se a um conjunto de ações ordenadas e com um propósito específico. Estão ligados à habilidade de aplicar conhecimentos teóricos, na prática, além de estimularem a reflexão e a consciência sobre a própria ação. Caracterizam-se por envolver atividades observáveis realizadas pelos discentes de forma procedimental, sendo avaliados por meio de tarefas abertas que exijam atenção docente e permitam uma observação sistemática de como o estudante emprega esse conhecimento, na prática.

Eles promovem o envolvimento afetivo dos discentes, a tomada de posição e a incorporação do conhecimento às suas experiências pessoais. A avaliação desse tipo de

conteúdo requer observação contínua de opiniões e comportamentos, tanto individuais quanto em grupo, especialmente em contextos de convivência e de resolução de situações conflitantes.

Dessa forma, identificaram-se elementos dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme delineados pelo autor, a partir das respostas presentes nas autoavaliações realizadas pelos discentes sobre sua experiência com a elaboração do portfólio. De maneira empírica, por meio do agrupamento baseado em similaridade e complementaridade, selecionaram-se alguns trechos, visando favorecer uma melhor articulação e compreensão da análise. Essa etapa mostrou-se fundamental para avaliar e entender a efetividade do uso do portfólio no processo de ensino-aprendizagem, no decorrer da disciplina. O Quadro 2 apresenta as palavras-chave que fundamentam a classificação das respostas conforme o referencial de Zabala (1998).

Quadro 2 – Processo de análise de conteúdo a partir da classificação de Zabala (1998) e as respectivas palavras-chave que fundamentam essa classificação

Classificação (Zabala, 1998)	Palavras-chave e/ou expressões associadas que fundamentam a classificação atribuída à resposta
Conceitual (C)	Aprender, Assimilar; Aprofundar; Buscar; Pesquisar; Procurar; Estudar; Teoria; Citação de assuntos específicos (Guia Alimentar, doença celíaca, vegetarianismo, intolerância à lactose, alergia ao leite, suplementos etc.). Conhecer além da aula; Conceitos; Estudar; Fixação de conteúdo; mais conhecimento; Temas extras.
Procedimental (P)	Construir; Criar; Elaborar; Experiência; Ferramentas; Habilidades; Liberdade; Mexer; Plataforma; Portfólio; Praticar; Processar; Protagonismo; Site; Sintetizar; Técnicas; Tecnologia; Criatividade.
Atitudinal (A)	Ajuda; Articulação de ideias; Colaboração; Comprometimento; Compreensão; Crítica; Dedicação; Debate; Diferenças; Diálogo; Expressar; Evolução; Interpretações; Limitação; Pontos de vista; Responsabilidade; Compartilhar; Conjunto; Trabalho em grupo/equipe; Troca de ideias.
Sem classificação (SC)	Observações gerais, opiniões ou comentários que não indicam de forma objetiva a presença de conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

A sistematização dos dados, conforme se observa no Quadro 2, permitiu estabelecer critérios claros para a classificação das respostas, garantindo maior consistência à análise e possibilitando a identificação de padrões relevantes no processo de aprendizagem dos discentes. Esses achados sustentam a discussão acerca da contribuição do portfólio para o

desenvolvimento das dimensões da aprendizagem dos discentes no âmbito da disciplina.

Análise dos dados e resultados

Quanto às 79 respostas analisadas, o número corresponde a 68,10% dos matriculados na disciplina. Desse total, 31 estudantes (39,24%) cursaram a disciplina em 2021, e 48 cursaram em 2022 (60,76%).

No presente trabalho, ao propor o desenvolvimento de um portfólio digital, observou-se consonância da metodologia proposta com o contexto, uma vez que seu conceito foi ampliado para *webfólio*, e-portfólio, portfólio eletrônico, *online* ou digital. Segundo Ferrarini, Behrens e Torres (2022), o que o difere em relação ao físico refere-se ao espaço de armazenagem das produções. Nesse sentido, ao disponibilizar o acesso a todos os estudantes, além de proporcionar liberdade geográfica de acesso, edição e compartilhamento, aumentou o potencial das atividades devido à diversidade de linguagens e multimídias oferecidas pelos recursos digitais (Ferrarini; Behrens; Torres, 2022).

Para os estudantes, houve maior preocupação com a avaliação do desempenho e insegurança em relação à nota, indicando a presença de uma concepção somativa da educação, enraizada no meio acadêmico. Zabala (1998) descreve isso como uma “tradição educacional uniformizadora”, na qual “são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos” (Zabala, 1998, p. 198). As falas: “me sinto um pouco perdida quanto a nota, não consigo prever com precisão se será boa ou ruim” (E28.1) e “[...] me deixa confusa e insegura em relação a se estamos atingindo o necessário para a disciplina” (E20.1) evidenciam tal afirmação, demonstrando apego aos métodos classificatórios de avaliação, como mensurador exclusivo de seu aprendizado.

À vista disso, a classificação das respostas a partir do referencial de Zabala (1998), conforme exposto no Quadro 1, permitiu uma avaliação direcionada dos conteúdos presentes nas autoavaliações, possibilitando identificar, com maior precisão, os diferentes tipos de aprendizagem envolvidos no processo de elaboração dos portfólios pelos discentes.

Em relação aos conteúdos conceituais, observou-se que as falas dos discentes destacam como o portfólio ampliou o conhecimento teórico dos temas abordados na disciplina de TD, contribuindo para a fixação dos conteúdos e incentivando a pesquisa de temas adicionais. Exemplos disso incluem as seguintes afirmativas dos sujeitos da pesquisa: “o portfólio

incentiva e inspira a ultrapassar os limites dos conhecimentos teóricos acerca de técnica dietética” (E1.1); “a leitura de materiais, contato com livros de técnica dietética e alimentação, contato maior com o guia alimentar, saber que esses materiais e estas informações sempre me acompanharão pelos anos da graduação e durante a vida profissional” (E2.2); “aprendi com o portfólio coisas que eu não sabia, coisas que abordamos, como intolerância à lactose, alergia ao leite, suplementos” (E38.2). Esses excertos exemplificam o uso de conceitos, pelos estudantes, na composição de seus portfólios, bem como a forma adaptada de expor esses conceitos estudados.

Seguidamente, os conteúdos procedimentais foram representados por menções referentes à experiência da construção do portfólio como algo visível, elaborado por meio de uma plataforma *online*. Nesse contexto, palavras como *protagonismo*, *dedicação*, *criatividade*, *dinâmico*, *habilidade*, *uso de ferramentas*, *dificuldade/desafio* e *cansativo* emergem para descrever tal experiência. Em destaque, os excertos inseridos abaixo refletem a percepção dos estudantes sobre a parte operacional do portfólio: “a elaboração do portfólio foi uma ótima ideia para nos auxiliar a sintetizar os conteúdos e criar algo bonito que tenhamos vontade de melhorar e de revisar quando preciso” (E4.1); “foi possível perceber a nossa melhora a cada apresentação, tanto em termos de conteúdos como na habilidade de mexer com a ferramenta. Isso foi percebido em todos os grupos” (E3.2); “desenvolvi novos aprendizados em relação a algumas ferramentas, como *Google Site* e *Canva*” (E18.2); “para montar o portfólio tive que pesquisar, adaptar, deixar o conteúdo mais visual, e isso me ajudou bastante a me desenvolver” (E26.2).

Conforme Zabala (1998), no que concerne aos conteúdos atitudinais, por necessitarem de uma avaliação que não seja aquela expressa quantitativamente, torna-se consideravelmente complexa a determinação do grau de aprendizagem de cada estudante. Sendo assim, visando a identificação desses conteúdos, essa categoria compila relatos acerca das experiências durante o trabalho em grupo, interação discente-docente por meio dos *feedbacks* e autopercepção, tais como: “entendi que há alguns fatores de personalidade que atrapalham às vezes o entendimento sobre uma crítica a respeito da formulação de aspectos visuais do portfólio, mas o mais legal foi ter conseguido resolver esses empecilhos com o diálogo” (E4.2); “o fato de ser em grupo necessitou a habilidade de saber lidar com pessoas de personalidades muito diferentes mas com um mesmo objetivo” (E15.2); “percebi com os comentários do docente, dos colegas e por mim mesma que o portfólio foi se tornando algo cada vez mais pessoal e que fazia sentido para o

grupo como um todo” (E16.2); “aprendi a ter mais paciência em relação ao meu grupo, fazendo a minha parte e esperando que elas fizessem as delas, sempre contribuindo o máximo que eu pudesse” (E43.2).

Ainda no âmbito dos conteúdos atitudinais, embora a proposta da autoavaliação estivesse centrada na reflexão sobre o aprendizado mediado pelo uso do portfólio, alguns estudantes, principalmente os matriculados na disciplina em 2021, discorreram sobre outros aspectos da disciplina e que são relevantes para a avaliação desse tipo de conteúdo. Isso pode ser identificado nas seguintes menções: “[...] queria agradecer as PADs, PED⁴ e a você professora por estarem levando essa disciplina de uma maneira tão bem estruturada e leve, mesmo momento tão difícil” (E1.1); “a disciplina Técnica Dietética tem sido muito ativa, a professora e seus colaboradores têm trazido assuntos interessantes, com aulas que os alunos se sintam à vontade para perguntar, tem colaborado bastante para o aprendizado” (E23.1).

Dessa forma, nota-se que, além dos aspectos diretamente relacionados ao aprendizado específico do portfólio, os estudantes também valorizam a estrutura e o formato das aulas, bem como a capacidade de adaptação da docente ao contexto desafiador enfrentado. Assim como descrito por Borges *et al.* (2014), no modelo de avaliação formativa a bidirecionalidade dos *feedbacks* contribui para uma visão abrangente sobre a experiência geral da disciplina, sendo que estes são imprescindíveis para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo.

Em síntese, os achados deste estudo indicam que os discentes reconheceram as contribuições do portfólio em sua formação como nutricionistas, entretanto, também apontaram dificuldades na sua construção, além de suas percepções quanto a seu uso como ferramenta avaliativa. Além disso, observou-se, durante as análises, que os *feedbacks* em etapas, fornecidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, foram importantes para monitorar o cumprimento dos objetivos propostos na disciplina.

A adoção da metodologia da análise de conteúdo foi fundamental para a compreensão aprofundada dessas percepções. Essa abordagem permitiu sistematizar os dados obtidos nas autoavaliações e identificar tanto os desafios quanto os avanços vivenciados pelos estudantes no processo de aprendizagem. Além de revelar aspectos relevantes sobre a eficácia do portfólio

⁴ Discentes de graduação e pós-graduação inscritos no Programa de Apoio Didático (PAD) e Programa de Estágio Docente (PED) da UNICAMP.

como instrumento avaliativo, a análise evidenciou a importância de práticas pedagógicas que envolvam *feedbacks* contínuos e promovam a autorreflexão, reforçando o papel da metodologia na valorização de um aprendizado mais crítico, autônomo e significativo.

A análise do material com base no referencial de Zabala (1998), por sua vez, possibilitou uma categorização mais precisa dos conteúdos emergentes segundo as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa segmentação contribuiu para compreender como os estudantes assimilam conhecimentos teóricos, desenvolvem habilidades práticas e constroem atitudes reflexivas no decorrer da disciplina, oferecendo uma visão abrangente e articulada de seu processo formativo.

Ademais, é relevante reconhecer algumas limitações deste estudo. A ausência de uniformidade nos questionários, além de terem sido aplicados em diferentes momentos, bem como a variação nas questões abordadas, pode ter comprometido a consistência dos dados obtidos. Soma-se a isso a perda amostral decorrente do tempo de contato com os estudantes, realizado apenas após o encerramento da disciplina, o que possivelmente impactou a representatividade das respostas coletadas.

A partir do retrato geral do ensino, sobretudo no Brasil, observa-se, com as vertiginosas transformações da sociedade contemporânea, a necessidade de adequação dos métodos de ensino com o intuito de formar profissionais generalistas, críticos, autônomos e reflexivos, sobretudo na área da saúde, a fim de capacitá-los para intervir em contextos de incertezas e complexidades (Mitre *et al.*, 2008). Dessa forma, como observado no presente trabalho, a adoção do portfólio como ferramenta avaliativa da disciplina configurou-se uma metodologia que privilegiou a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, em conjunto com avaliações coerentes que permitiram o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2001).

Um estudo realizado por Viveiros e Marques (2017), a respeito do uso do portfólio em uma disciplina do curso de Nutrição da UFMG, descreve que, dentre as adversidades, pode-se citar a dificuldade de implementação dessa ferramenta de caráter formativo numa cultura acostumada com o rigor técnico e classificatório das avaliações somativas. Além disso, há o impasse dos estudantes em se autoavaliarem, devido à provável falta de prática em realizá-la durante a formação convencional (Viveiros; Marques, 2017).

De modo geral, observou-se que, por se tratar de uma ferramenta avaliativa formativa de pouca familiaridade prévia por parte dos discentes, o uso do portfólio apresentou desafios iniciais, especialmente entre os estudantes que cursaram a disciplina em 2022. Embora as habilidades digitais não sejam pré-requisitos formais na formação acadêmica, notou-se o fato de que os estudantes de 2021 não mencionaram essas competências como uma das contribuições do portfólio para sua aprendizagem. Essa diferença pode estar relacionada ao contexto do ensino remoto emergencial vivenciado por essa turma, período em que o uso de tecnologias digitais já se encontrava amplamente incorporado ao desenvolvimento das disciplinas (Brasil, 2020).

Considerações finais

Dentro da perspectiva da avaliação formativa, o portfólio utilizado em Técnica Dietética no curso de Nutrição da UNICAMP mostrou-se um recurso eficaz para promover o envolvimento dos discentes e acompanhar sua aprendizagem, transpondo a lógica de memorização de conteúdos prevista no ensino tradicional.

Os resultados do estudo indicam que o portfólio não apenas ampliou os conhecimentos dos alunos, mas favoreceu, também, o desenvolvimento de habilidades práticas e atitudes reflexivas, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

O *feedback* em etapas ao longo do processo de ensino e aprendizagem foi importante para acompanhar o cumprimento dos objetivos propostos na disciplina. Este trabalho procurou oferecer, ainda, contribuições acerca da metodologia para a formação de nutricionistas, bem como para inspirar docentes do curso para a utilização do portfólio em diferentes disciplinas do eixo formativo.

No entanto, algumas dificuldades surgiram ao longo da pesquisa, como a adaptação dos estudantes a uma nova metodologia de aprendizagem e a gestão do tempo necessário para a elaboração do portfólio. Além disso, questões relacionadas à uniformidade de avaliação e à sistematização do *feedback* representaram desafios que precisam ser considerados em futuras implementações.

Diante do potencial que o portfólio representa, alinhado a uma proposta formativa de avaliação, cabe mencionar, por fim, que se pretende propor uma discussão inicial dentro da

perspectiva do planejamento e do replanejamento, bem como a reflexão sobre a importância da autocrítica com foco na formação do estudante.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, M. C.; MIRANDA, C. H.; SANTANA, R. C.; BOLLELA, V. R. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.133**, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de março de 2020, Edição 53, Seção 1, p. 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 7 fev. 2023.

CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (Paradidáticos. Série educação).

FERRARINI, R.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e portfólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-37, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834179>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIEDRICH, D. B. C.; GONÇALVES, A. M. C.; SÁ, T. S.; SANGLARD, L. R.; DUQUE, D. R.; OLIVEIRA, G. M. A. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 6, p. 1123-1130, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000600012>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FUENTES-ROJAS, M. O portfólio como uma estratégia de aprendizagem na formação dos profissionais de saúde. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 59-73, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n1.jan-jun2017.5.9607>. Acesso em: 8 mar. 2023.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Rev. Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MACEDO, K. D. S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, E. B. , SOUZA; N. S.; BECK, C. L. C.; SILVA, K. K. D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435>. Acesso em: 28 out. 2025.

MARIN, M. J. S.; MORENO, T. B.; MORAVCIK, M. Y.; HIGA, E. DE F. R.; DRUZIAN, S.; FRANCISCHETTI, I.; ILIAS, M. O uso do portfólio reflexivo no curso de medicina: percepção dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 191-198, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000200002>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M. DE .; MEIRELLES, C. DE A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, Supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (org.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 133-142.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000400007>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VIVEIROS, A.; MARQUES, R. C. Uso do portfólio como ferramenta avaliativa em uma disciplina do curso de Nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 27-43, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2180>. Acesso em: 04 set. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.