



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

Ferreira da Silva, Roseli; Sá-Chaves, Idália

Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação
de médicos e enfermeiros

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 12, núm. 27, outubro-diciembre, 2008, pp. 721-734

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180114108004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação reflexiva: representações dos professores

acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros

Roseli Ferreira da Silva¹
Idália Sá-Chaves²

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Reflexive formation: teachers' representations about the use of reflexive portfolio in the forming of medical doctors and nurses. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.

This research looks at the use of Reflexive Portfolio (RP) in the education of Health professionals at the Professional Practice Unit of Marília Medical School, Brazil. The aim was to analyze how teachers perceive the use of RP in Nursing and Medicine Courses. The qualitative approach was chosen as the research methodology. Data were collected through individual interviews with the teachers. The obtained data were analyzed through content analysis. This analysis enabled the authors to elaborate a synthesis of considerations about the use of the portfolio as a strategy for professional education. According to the interviewed teachers, the RP allowed them to stimulate the students' reflexive capacity and continuously follow up the processes related to their personal and professional development. It was considered a highly innovative and arduous strategy, whose practice required time and dedication from teachers.

Key words: Education. Reflexive portfolio. Formative evaluation. Teaching-learning methodology. Problem based learning.

Esta investigação discute a utilização de Portfólio Reflexivo (PR) na formação de profissionais de Saúde na Unidade de Prática Profissional, da Faculdade de Medicina de Marília, São Paulo, Brasil. O objetivo foi analisar as percepções dos professores quanto ao uso do PR nos cursos de Enfermagem e de Medicina. A abordagem qualitativa foi a opção metodológica, tendo a coleta de dados sido feita mediante entrevista individual com os professores. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Esta análise permitiu elaborar uma síntese de considerações sobre a utilização do portfólio enquanto estratégia para formação profissional. O PR, na perspectiva dos professores entrevistados, possibilitou a estimulação da capacidade reflexiva dos estudantes e um acompanhamento contínuo dos processos relativos ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi considerado como uma estratégia inovadora e, também, muito trabalhosa, requerendo tempo e dedicação dos professores para implementá-lo.

Palavras-chave: Formação. Portfólio reflexivo. Avaliação formativa. Metodologias de ensino-aprendizagem. Aprendizagem baseada em problemas.

¹ Enfermeira.
Departamento de
Medicina, Universidade
Federal de São Carlos,
São Carlos, SP. Rua Vítor
Manoel de Souza Lima,
410, apto. 31, São
Carlos, SP, Brasil.
13.561-020
roselifs@ufscar.br

² Licenciada em
Educação. Departamento
de Didática e Tecnologia
Educativa, Universidade
de Aveiro, Aveiro,
Portugal.

Formação reflexiva: paradigmas em mudança

Nas sociedades contemporâneas a formação dos profissionais em saúde está sendo desafiada por uma nova perspectiva que exige a procura de novos referenciais, inscritos em novos paradigmas que interligam educação, saúde e desenvolvimento e sustentam a importância da formação numa perspectiva de profissionalidade reflexiva.

O paradigma de racionalidade técnica, caracterizado por modelos tendencialmente uniformizadores e de matriz reprodutora não é mais suficiente, nas suas lógicas e pressupostos, para enfrentar o desafio da formação de enfermeiros e médicos, numa perspectiva humanista e, como tal, integradora das dimensões pessoal e profissional da formação e do desenvolvimento humano. Como é reconhecido, gerações de profissionais tiveram sua formação com base nos processos de transmissão de informação, na prática repetitiva e na perspectiva dicotômica, que separava as instâncias teoria e prática. Os resultados são hoje, ainda, evidentes nos traços de uma profissionalização mecanicista, individualista, acrítica e reprodutiva do trabalho em Saúde.

É, contudo, evidente que tais práticas não conseguem responder às características dinâmicas e incertas dos contextos. A grande imprevisibilidade emergente das dinâmicas que organizam as práticas sugere que a formação deva integrar as dimensões pessoal e profissional³, numa perspectiva de reflexividade que proporcione a emergência de profissionais críticos, comprometidos com as transformações sociais, e científica e tecnicamente competentes para assumir a complexidade do cuidar em Saúde.

Com base neste novo paradigma crítico-reflexivo a escola, enquanto instituição formativa, deve contribuir para a formação de profissionais cujo perfil de competência lhes permita intervir no seu contexto de trabalho de forma crítica, coletiva e integradora. Ou seja, deve contribuir para desenvolver nos futuros profissionais uma cultura de cidadania, tornando-os cada vez mais responsáveis, participativos e ativos na transformação dos contextos de trabalho e de vida. Para tanto, é fundamental estimular, no estudante em formação, o desenvolvimento da sua capacidade para compreender, global e sistemicamente, os problemas que a especificidade dos contextos e das respectivas circunstâncias lhes colocam.

Trata-se de estimular a capacidade de perceber, de forma integrada, os objetivos, as finalidades, as pessoas e as suas motivações, os acontecimentos e as relações que entre todos se estabelecem. Conforme Alarcão (2003, p.23), trata-se da compreensão que “assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também, na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão”. São capacidades necessárias à formação dos futuros enfermeiros e médicos, numa perspectiva muito mais abrangente, que vai muito além da indispensável capacitação técnica, constituindo uma verdadeira educação para a cidadania, que permitirá aos profissionais intervir em situações complexas e desafiantes.

Segundo Freire (1999), nesta perspectiva, aprender se torna para o futuro profissional uma aventura criadora, algo que por isso mesmo se torna muito mais rico do que a mera repetição da lição dada. Neste sentido, aprender é construir, (re)construir, constatar, para poder intervir e mudar. Nesse passeio pela aprendizagem o formando vai-se tornando sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento partindo da problematização do objeto de estudo e participando ativamente de sua construção. Conforme o mesmo autor,

³ Essas orientações (pessoal e profissional) são entendidas aqui numa dimensão conjunta, de natureza copulativa, ou seja, como um processo intrínseco e funcional, uno e indissociável.

trata-se da “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1999, p.77).

Neste contexto o professor/formador tem a responsabilidade de ajudar o formando a desenvolver, de maneira gradativa, a capacidade de transformar a informação em conhecimento que, quando refletido à luz dos valores universais, pode revestir a forma do agir sábio. Ainda de acordo com Alarcão (2003, p.30), “formar profissionais capazes de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo super complexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações”.

Também para Schön (1983), as ações desenvolvidas pelos formandos devem ser sempre refletidas, pois é na reflexão sobre as práticas desenvolvidas, avaliadas e continuamente re-aferidas, que se re-constrói o conhecimento prévio, tornando emergente da própria prática uma nova compreensão dos fenômenos em análise, numa perspectiva integradora dos referenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.

Conforme Sá-Chaves (2000a), conhecimento profissional é entendido não apenas na sua estrutura multidimensional dos conteúdos de diversos saberes disciplinares, mas, sobretudo na sua natureza epistemológica, ou seja, como um conhecimento em ação, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento.

É nesta perspectiva que uma nova conformação curricular se torna indispensável para possibilitar a construção progressiva de uma profissionalidade reflexiva. Para tanto, o currículo deve ser entendido como uma práxis, e não como um objeto estático, ou melhor, como uma metapráxis, que permite transpor os saberes de natureza cognitiva, para o domínio da ação, ou seja, como competência entendida como saber em uso (Perrenoud, 2000).

Este enfoque é considerado integrador de conteúdos e ações pedagógicas, uma vez que o plano de estudos e as diferentes modalidades de ensino constituem um todo, sendo o processo de ensino-aprendizagem percebido como o conjunto de atividades que transforma o programa em prática para produzir aprendizagem, ou seja, para produzir compreensão e conhecimento (Silva, 2000). De acordo com Libâneo (1998), este conceito de currículo que se realiza e ganha sentido na prática, supera a dicotomia entre teoria e prática sustentada pela corrente tecnicista.

Retomando Sá-Chaves (2005), a utilização da estratégia portfólio reflexivo responde, em grande medida, a esta “nova” filosofia de formação. Corroborando esta idéia, Nunes e Moreira (2005, p.53) referem que a utilização do portfólio no processo de ensino-aprendizagem está em harmonia com o pensamento pedagógico reflexivo “pois faculta ao estudante oportunidades para refletir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua própria aprendizagem”, assumindo uma dimensão metacognitiva no seu desenvolvimento. Sá-Chaves (2000b, p.15), salienta que esta estratégia permite ao (profissional em formação),

Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

De acordo com a autora, o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional, cumprindo um papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação. E vem ganhando novos significados ao longo dos últimos anos.

Investigações realizadas em diferentes campos do conhecimento acerca desta mesma estratégia têm reconhecido as suas vantagens. Nesta linha, Grilo e Machado (2005) referem como benefícios do seu uso: a oportunidade para um processo reflexivo mais sistematizado e continuado, centrado sobre as múltiplas dimensões da prática; um espaço de questionamento sistemático sobre a prática em situações de trabalho; a promoção do desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades; a oportunidade para desenvolver processos de auto-avaliação e de autoconhecimento do formando, por meio da conscientização dos seus pontos fortes e as suas

fragilidades; e a oportunidade de uma avaliação mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada.

Apóstolo (2005) também refere, em seu estudo, o impacto que a construção do portfólio reflexivo teve na aprendizagem e no desenvolvimento de futuros enfermeiros, e aponta como vantagens: o desenvolvimento pessoal e grupal; a aprendizagem reflexiva e crítica e não rotineira; o desenvolvimento de competência de planejamento e da capacidade de pesquisa; a valorização do trabalho do outro; a objetivação da avaliação; a aprendizagem na competição gerida, explicada pelo autor como sendo a capacidade de, no processo grupal, estudantes e professor lidarem com a competição dentro de fronteiras que permitam que o grupo funcione.

Quando o formando não está familiarizado com a estratégia portfólio e/ou com mecanismos que permitam refletir sobre a própria aprendizagem, podem ocorrer alguns impactos negativos iniciais com a sua utilização. A este propósito, Nunes e Moreira (2005) relatam que as análises realizadas na fase inicial de construção de portfólio revelaram alguns constrangimentos, tais como: a invisibilidade do sujeito nas narrativas; ausência de narrativas de pendor reflexivo; e desintegração entre forma e conteúdo nas narrativas.

Na perspectiva da formação de sujeitos ativos e reflexivos, alguns princípios de formação relativos ao processo de construção do conhecimento e, como tal, presentes na elaboração de portfólio, devem ser cuidadosamente tidos em conta.

Sá-Chaves (2005) salienta os princípios de pessoalidade, auto-implicação, conscientização, inacabamento e continuidade da formação. Para a autora o princípio de pessoalidade é aquele que reconhece, como fundamento básico, a pessoa. É na relação de aprendizagem que, por meio do portfólio, se estabelecem entre formador e formando os modos singulares como este aprende, como faz e como pode vir a fazê-lo, no contexto específico do seu trabalho. Desta forma, ocorre a auto-implicação, o envolvimento e o comprometimento dos sujeitos consigo mesmos e com o outro, constituindo um elemento enriquecedor das visões pessoais.

Esta ampliação das perspectivas constitui aquilo que Sá-Chaves (2002) designa como princípio do efeito multiplicador da diversidade, na medida em que os coletivos interagem na construção de um conhecimento partilhado. É neste processo que ocorre a conscientização, quando o formando revitaliza suas convicções e conhecimentos próprios, ampliando os respectivos quadros de referência e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura.

Por fim, o princípio de continuidade do processo de formação é dado pela natureza do próprio inacabamento de toda a aprendizagem, percebida, nesta perspectiva, como um *continuum* ao longo da vida.

Um programa de inovação curricular

Este programa refere-se a um currículo inovador desenvolvido na Faculdade de Medicina de Marília – Famema, no âmbito dos cursos de Medicina e Enfermagem, inscrito num movimento de mudança curricular permanente, que teve seu início em 1997 (Zanolli, 2004; Komatsu, 2003; Lima, 2000; Silva, 2000).

Esta investigação se inscreve neste processo de mudança na formação de médicos e enfermeiros na Famema, e refere-se aos anos de 2003 e 2004. Neste contexto, os planos curriculares são integrados e interdisciplinares, incluem processos metodológicos e pedagógicos inovadores, desenvolvidos em pequenos grupos e orientados para o desenvolvimento da competência profissional esperada para esses profissionais de Saúde no contexto brasileiro.

Outra característica fundamental nos planos curriculares de ambos os cursos é a diversificação de cenários de ensino-aprendizagem, o que inclui uma ampla participação dos estudantes e professores na rede de serviços de saúde pública do município, cumprindo, assim, uma missão fundamental na formação de profissionais de Saúde, ou seja, a contribuição para a construção de novas práticas neste domínio científico, com forte impacto social. Vale ressaltar que toda essa transformação dos planos curriculares está em consonância com as Diretrizes Curriculares em nível nacional, obtendo, com isso, uma grande legitimação curricular no desenvolvimento da formação em geral.

⁴ Numa perspectiva teórica do desenvolvimento humano este autor interpreta uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa, do meio ambiente e a interação entre estes, ou seja a interação sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento – Ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979).

Tal como concebe Bronfenbrenner⁴, (1979 apud Portugal, 1992), nesta proposta: o formando é visto como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestruturando e recriando progressivamente o meio em que se encontra; o ambiente exerce sua influência no desenvolvimento do formando, num processo de mútua interação; no processo de desenvolvimento nem só o contexto imediato no qual o formando está envolvido exerce influência, mas também a inter-relação entre os diferentes níveis contextuais. Nesta perspectiva de formação, o desenvolvimento do futuro profissional adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do ambiente ecológico, ele se torna motivado e apto a desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente ecológico.

O que se propõe neste movimento de mudança é a adoção de uma abordagem sócioconstrutivista da educação, na qual a escola proporciona condições para o aprender a fazer, agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por professores e estudantes, ou seja, proporciona ao sujeito da aprendizagem a construção ativa do seu conhecimento, que se dá na interação com o meio, quer na sua dimensão física, quer social, com o simbolismo humano e com o mundo das relações sociais (Becker, 2005).

Esta proposta de formação é de natureza crítico-reflexiva, sendo sustentada numa perspectiva de construção do conhecimento com base na problematização da realidade, ou seja, na articulação da teoria com a prática e na participação ativa do futuro profissional.

⁵ No contexto deste projeto consideramos o conceito de competência como a capacidade de mobilizar diferentes recursos para solucionar com pertinência e sucesso os problemas da prática profissional, em diferentes contextos. Os recursos são as capacidades pessoais (cognitivas, psicomotoras e afetivas) que, combinadas, e interagindo com as potencialidades dos contextos nesta perspectiva conformam o modo singular pelo qual cada profissional realiza suas atividades cotidianas (Famema, 2004).

Assim, em 2003 e 2004, para as duas primeiras séries dos dois cursos, os planos curriculares passaram a ser orientados para o desenvolvimento da competência profissional⁵, e não mais por objetivos educacionais, perspectiva mais comum nos planos curriculares tradicionais. Para tanto, foram desenhadas as seguintes áreas de competência, para a formação de enfermeiros e médicos: cuidado às necessidades de saúde individuais; cuidado às necessidades coletivas em saúde; organização e gestão do trabalho em saúde.

Os planos de estudo são organizados, em cada série, por unidades educacionais interdisciplinares, para o exercício da respectiva profissão numa perspectiva de intervenção social. Ou seja, cada uma das séries integra duas unidades, que são estruturadas a partir dos desempenhos⁶, desenhados para cada uma das áreas de competência, esperados para os estudantes em cada série, a unidade Sistematizada e a unidade de prática profissional.

A Unidade Sistematizada é organizada com base em situações reais da prática profissional, as quais são estruturadas sob forma de problemas de “papel”. Assim, o estímulo para a aprendizagem se constitui numa representação da realidade. As situações-problema são previamente construídas pelos docentes e o foco da atividade é predominantemente educacional. A metodologia utilizada é a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, conhecida internacionalmente como *Problem Based Learning* – PBL (Venturelli, 1997).

Nesta metodologia, uma das estratégias de aprendizagem é o trabalho em pequenos grupos, com sessões de tutoria. O trabalho em pequenos grupos se constitui num dos pilares fundamentais da ABP, pois esta estratégia promove a participação ativa dos estudantes no processo de construção do seu próprio conhecimento, na medida em que, a partir do estímulo apresentado – problema de papel – os estudantes mobilizam suas capacidades, conhecimentos e experiências prévias para a discussão, compreensão e reflexão acerca da situação apresentada. Além de promover e desenvolver as capacidades de cooperação e colaboração no trabalho coletivo, promove, sem dúvida, a capacidade de aprender a aprender.

⁶ O desempenho traduz a dimensão visível da competência. Neste programa constitui-se elemento de avaliação para cada série.

A outra unidade, denominada Unidade de Prática Profissional – UPP é construída com base na vivência dos estudantes em contextos reais, tal como acontece na prática profissional (Famema, 2004). Assim, o eixo de construção do conhecimento passa a ser a própria prática, ou seja, o conhecimento é construído a partir dos conteúdos (cognitivo, afetivo, psicomotor) emergentes das questões da prática (pré)profissional, e não mais por temas predeterminados, tal como se verifica na formação tradicional. Esta construção ocorre num processo de reflexão na, sobre e para a prática, de acordo com as perspectivas reflexivas sublinhadas por Alarcão (2003), num processo pedagógico que também se fundamenta nos pressupostos subjacentes à aprendizagem significativa.

Tal como interpreta Coll⁷ (2005, 1987), este tipo de aprendizagem ocorre quando o sujeito aprende um conteúdo mediante a atribuição de um significado, construído cada vez que a pessoa for capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece.

Desta forma, várias estratégias pedagógicas foram necessárias para o desenvolvimento desta unidade educacional. A primeira é a inserção dos estudantes em cenários reais de prática profissional, o que lhes permite, a partir das suas capacidades e conhecimentos prévios e o confronto com as novas experiências proporcionadas por esses cenários, despertar uma curiosidade epistêmica, dando motivação para explorar, descobrir, aprender e compreender as situações vividas.

Esta atividade de tipo exploratório converte-se, assim, num poderoso instrumento de aquisição de novos referenciais facilitadores de aprendizagem significativa. Trata-se, ainda, de uma aprendizagem que, partindo das experiências pessoais, permite aprender mais sobre si próprio, levando a um processo de progressiva descoberta e ressignificação da própria identidade.

Nos dois primeiros anos dos cursos – Medicina e Enfermagem – o cenário real da prática é o contexto da Unidade de Saúde da Família – USF. Neste âmbito, os estudantes, quatro de enfermagem e oito de medicina, permanecem juntos durante os dois anos num mesmo grupo, constituindo-se num verdadeiro grupo de trabalho que integra dois professores, sendo um médico e um enfermeiro.

A partir do trabalho real, do cuidado em saúde - com os indivíduos, as famílias e a comunidade da área de abrangência da USF - os estudantes e professores vão-se responsabilizando pelo cuidado desses, de acordo com o grau de autonomia que o estudante apresenta e desenvolve *na e para* a prática, em cada série. Esta estratégia proporciona ao estudante a criação de vínculos e a responsabilização partilhada com todos os envolvidos no processo do cuidado – pacientes, familiares, profissionais da equipe de saúde, colegas e professores. As atividades desenvolvidas pelos estudantes, do cuidado em saúde, devem ser ao mesmo tempo relevantes para a aprendizagem, o serviço de saúde e a comunidade.

Outra estratégia para a construção do conhecimento – de forma autónoma, responsável e significativa – que potencializa as experiências pessoais vividas na prática alinhada ao desenvolvimento pessoal e profissional, foi a constituição de momentos pré-programados de aprendizagem, em pequenos grupos, para a realização das reflexões na, sobre e para a prática. Assim, os momentos de vivência, o confronto experiencial, e a reflexão em pequenos grupos constituem o que chamamos de ciclo de aprendizagem.

Desta forma, nesta unidade curricular, os atributos pessoais (cognitivos, afetivos, psicomotores) são desenvolvidos a partir da realização de tarefas inerentes à prática profissional – confronto experiencial – o que sustenta uma reflexão integrada acerca dos valores, conhecimentos e das destrezas que cada estudante já possui, enquanto capacidades prévias, e a construção emergente de

⁷ César Coll reúne, de forma harmoniosa, algumas idéias de grandes teóricos que subjazem ao uso atual do conceito de aprendizagem significativa.

novas perspectivas e capacidades que favorecem a compreensão dos significados, das aprendizagens em função da sua experimentação em contexto real.

Em síntese, os momentos principais do processo de ensino-aprendizagem enquanto estratégia de formação da UPP, que constituem um ciclo de aprendizagem, são:

⁸ São atividades “programadas”, ou seja, esperadas para o nível/série no qual o estudante se encontra.

- Realização de tarefas/atividades⁸ em situações reais da prática profissional, (confronto experiencial). Este confronto com cada situação exige um diálogo, uma interação com ela e, desta forma, os estudantes vão se apropriando dos contextos, propiciando a intervenção nos mesmos. Essas atividades permitem que os sujeitos (estudantes/professores) e o objeto (cuidado) se construam e reconstruam em processo - os sujeitos vão tomando consciência do seu papel profissional e de cidadão no mundo.

- Elaboração de uma primeira síntese (provisória) da discussão realizada mediante a reflexão sobre as situações vividas na e para a prática – considerando tanto as capacidades prévias dos estudantes, do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, quanto as dinâmicas de natureza sócio-cultural – as quais permitem a identificação de lacunas no conhecimento e o levantamento, a partir delas, de novas questões de aprendizagem. Este momento de reflexão acontece em pequeno grupo, no qual o professor assume o papel de mediador na construção do conhecimento, tornando-se um verdadeiro exercício de reflexão compartilhada. Encontra-se, aqui, o princípio da auto-implicação dos sujeitos consigo próprios e com o outro, conhecendo e desvendando o eu, a tomada de consciência de suas capacidades, o conhecimento do seu próprio processo de aprendizagem.

- Identificação de fontes e pesquisa para análise e recolhimento de informações coerentes com as questões emergentes; este é um momento individual de construção do conhecimento. Neste processo individualizado de aprendizagem, observa-se o respeito com cada um dos sujeitos, com seu modo singular de aprender, segundo seu tempo e estilo de aprendizagem, ou seja, está presente e tido em conta o princípio da personalidade.

- Elaboração de nova síntese com aprofundamentos conceituais, científicos e metodológicos com base na pesquisa individual e estruturação das questões de aprendizagem. Tal como na síntese provisória, este momento acontece em pequeno grupo e o conhecimento é construído coletivamente, na medida em que os sujeitos – professores e estudantes – interagem e buscam sustentação, no sentido de aprofundar uma questão ou uma inquietação para a construção do conhecimento, ocorrendo, desta forma, o efeito multiplicador da diversidade de perspectivas e de contributos.

No final de cada encontro dos pequenos grupos, é dedicado um tempo para a avaliação formativa, de forma sistematizada. É um momento de avaliação do processo de aprendizagem, no qual o estudante realiza a auto-avaliação, a avaliação dos pares e do professor. Neste momento, e da mesma forma, o professor realiza a auto-avaliação e avaliação dos estudantes. Esta avaliação formativa, de caráter qualitativo, realizada no processo de forma contínua e interativa, permite a ambos a tomada de consciência e o diagnóstico da situação de aprendizagem, levando à re-orientação do processo de construção do conhecimento de cada um dos envolvidos.

A terceira estratégia é a adoção do portfólio reflexivo, no qual, por meio de um discurso narrativo, os estudantes registram as suas reflexões referentes aos momentos principais do ciclo de aprendizagem. O portfólio é compartilhado com o professor, que, num processo de retroação, dá *feedback* e enriquece com novas informações e novas perspectivas, numa dimensão formativa.

De acordo com Sá-Chaves (2000a), esta comunicação, que constitui a essência da relação formativa entre o professor e cada aluno, propicia um continuado suporte de natureza cognitiva, afetiva e pessoal nos processos de formação e desenvolvimento profissional. Na sua narrativa pessoal, o estudante também é estimulado a um processo reflexivo sobre seu próprio processo de construção de conhecimento, mediante o questionamento que mantém em aberto com o professor, sustentando, nesta estratégia, os princípios de construção de uma profissionalidade reflexiva, participante e contextualizada.

Todo o processo de construção de conhecimento é, de forma sistemática, mediado e enriquecido pelos professores, seja no contato individual entre estudante e professor, quando este o acompanha em suas práticas; nas sessões em pequeno grupo de aprendizagem e na progressiva construção do portfólio reflexivo.

Exige-se, assim, um papel distinto e complexo do professor nessa formação, na medida em que este estimula continuamente a reflexão por meio dos questionamentos que introduz no processo reflexivo, ou seja, pela proposição de questões que despertem no estudante o aprofundamento do seu pensar reflexivo e a implicação na procura de informação específica que corresponda ao seu processo de construção de conhecimento.

A estratégia portfólio reflexivo na formação

No caso da formação nos cursos de Medicina e Enfermagem, especificamente na UPP, o portfólio, conforme referido anteriormente, é utilizado como estratégia que potencializa a reflexão sistematizada e sistemática sobre as práticas desenvolvidas.

Com ela, procura-se assegurar o processo de construção de conhecimento contextualizado e de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos (docentes e discentes), favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentido(s) às situações e aos conceitos que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo do formando.

Como estratégia intencional, o portfólio constitui um suporte para os processos avaliativos – avaliação somativa e formativa, especialmente a avaliação formativa realizada pelo professor ao longo do processo de formação, pois é aquela que permite, em tempo útil, equacionar conflitos cognitivos, afetivos e psicomotores dos estudantes, lacunas científicas, ou omissões, garantindo por isso condições de desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência e, por conseguinte, da emancipação e identidade do estudante. Mas também de avaliação somativa, na medida em que o portfólio, quando terminado o período de formação ao qual se refere, constitui uma ampla evidência quer dos resultados, quer dos processos que os determinaram.

No presente trabalho a construção do portfólio pelos formandos compreende essa dupla dimensão (reflexiva e avaliativa) da formação. Para tanto, os estudantes organizam seus portfólios por ciclo de aprendizagem, registrando suas produções reflexivas sob a forma de narrativas que cobrem o processo de ensino-aprendizagem. Para esta situação de construção do conhecimento, o portfólio é organizado em três partes, acompanhando os momentos principais do ciclo de aprendizagem.

A primeira parte integra as narrativas relativas às situações da prática profissional. Neste processo o professor acompanha a evolução do estudante no que se refere ao enfoque reflexivo que, segundo Sá-Chaves (2000b), pode apresentar diferentes níveis: técnico, prático, crítico e metacrítico. O nível técnico corresponde à descrição correta e detalhada de episódios de prática vivenciados pelo formando. O formando pode, no entanto, ser estimulado no seu questionamento, permitindo fazer uma análise de tipo crítico, ou seja, introduzir na narrativa outros elementos para além da mera descrição dos fatos. Neste nível o estudante identifica as múltiplas e possíveis causas, conseqüências e os significados dos fenômenos em estudo, reflete sobre o papel dos contextos na determinação dos fatos, sobre as funções e papéis desempenhados, sobre as concepções que sustentam as decisões e, ainda, sobre novas possibilidades e funções que poderão vir a ser desempenhadas à luz de novas percepções dos problemas. É neste quadro que o estudante pode vir a desenvolver a reflexão sobre si próprio, de nível metacrítico, questionando-se quanto aos seus desempenhos, às funções e concepções subjacentes,

tornando-se, concomitantemente, o sujeito da sua própria reflexão. Desta forma, a relação formativa que se estabelece no coletivo permite ao estudante a (re)estruturação e fundamentação da construção do próprio conhecimento, na medida em que, ao agir, refletir e narrar os fatos e o seu papel no decurso dos mesmos, elabora e (re)elabora o seu conhecimento prévio.

A segunda parte agrega o registro individual que cada estudante elabora das reflexões produzidas em grupo, sobre as situações vividas e as questões de aprendizagem elaboradas. Na orientação da aprendizagem significativa, cada estudante, de um modo sempre único e singular, constrói o conteúdo apreendido na medida em que o “velho” e o “novo” conhecimento vão produzindo novas e enriquecidas significações. São acrescentadas, nesta parte, as construções coletivas do conhecimento em torno das questões de aprendizagem produzidas em grupo.

A terceira parte corresponde aos procedimentos relativos ao processo avaliativo, nos quais estudante e professor registram de forma avaliativa o desenvolvimento do estudante ao longo da UPP.

Neste processo a aprendizagem vai ocorrendo por descoberta, na qual o estudante adquire o conhecimento com seus meios, mediante o uso de sua própria capacidade de pensar, adaptada às suas necessidades, processo esse sempre mediado pelas intervenções dos professores, e no qual o estudante participa de forma integral e efetiva (Coll, 2005).

O processo investigativo

Na convicção de que o portfólio reflexivo pode contribuir para o desenvolvimento quer dos formandos, quer dos formadores, realizamos neste programa de formação uma investigação com o propósito de tornar evidentes as contribuições desta estratégia para o desenvolvimento de uma profissionalização reflexiva.

Admitimos, também, a possibilidade segundo a qual este caso possa vir a constituir um instrumento de sensibilização e divulgação das potencialidades do portfólio na formação de profissionais de saúde e, ainda, que possa contribuir para o processo de reconceitualização e desenvolvimento curricular permanentes na Famema.

Pela natureza do seu objeto de estudo, a investigação utilizou uma metodologia que se caracteriza como estudo de caso, no âmbito das abordagens de natureza qualitativa. O objetivo foi identificar e refletir acerca das percepções dos professores quanto ao uso do portfólio reflexivo na UPP, nas 1ª e 2ª séries dos cursos de Enfermagem e Medicina.

Os sujeitos do estudo foram todos os docentes, médicos e enfermeiros (num total de 13) que, durante dois anos consecutivos, participaram da UPP, seja nas 1ªs séries de 2003 e 2004 ou na 2ª série de 2004, nas quais utilizaram a elaboração de portfólio reflexivo como estratégia de formação.

A coleta de dados foi realizada mediante entrevista individual com cada um dos 13 sujeitos da pesquisa, na modalidade habitualmente designada como entrevista centrada no sujeito. O uso desta técnica foi fundamentado na possibilidade de exploração de questões definidas previamente pelo pesquisador, mediante o enquadramento teórico que fundamenta o estudo nas suas múltiplas dimensões, combinadas com questões novas, emergentes no processo de investigação, particularmente durante a própria realização das entrevistas.

No desenvolvimento da pesquisa foram salvaguardados os preceitos éticos relativos aos procedimentos de autorização institucional e parecer do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Famema. Foi também observada a resolução número 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa envolvendo seres humanos, no que se refere ao termo de responsabilidade do pesquisador e de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos que manifestaram a sua anuência de participação na pesquisa.

No processo de análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), que consiste, em primeiro lugar, de uma leitura flutuante de cada um dos protocolos resultantes da transcrição das gravações efetuadas, com o objetivo de reconhecer o texto e aquecer a pesquisadora com impressões e orientação para, em seguida, iniciar a análise dos dados propriamente dita.

Em seguida, foi realizada uma segunda leitura para identificar as unidades de registro, sem quebra

de coerência conceitual e investigativa, passando-se, então, ao processo de codificação, que corresponde a uma transformação dos dados brutos constantes no texto. Transformação esta que, por recorte do texto e pelo processo de classificação e agregação, permite atingir uma representação do conteúdo, visando a sua categorização.

A codificação foi feita por frases, em que cada frase representa uma unidade de registro, ou seja, uma unidade de sentido, que exprime um pensamento próprio acerca dos conceitos subjacentes às categorias. Esta codificação deve revelar as unidades de registro que versavam sobre o mesmo tema, ou seja, as diferentes formas de abordar os temas e que revelavam idéias semelhantes.

O terceiro passo correspondeu à categorização por grupos de unidades de registro que, no seu significado, comportam elementos comuns, ou seja, têm a mesma mensagem. Este passo tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, os quais serão analisados à luz do quadro teórico/referencial teórico que fundamenta o estudo. É neste contexto que, em seguida, se apresenta a respectiva análise dos dados.

Os portfólios reflexivos: análise da percepção dos professores

Procurando conhecer quais as percepções dos professores acerca do uso do PR na UPP foi possível construir, mediante as diferentes falas dos sujeitos entrevistados, duas grandes categorias: O portfólio como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de Medicina e Enfermagem na Famema; e o significado do portfólio para o trabalho docente na UPP.

O portfólio como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional

Uma perspectiva mais global dos resultados permite afirmar que, nesta categoria, foram observados os princípios anteriormente enunciados relativos ao processo de construção do conhecimento na perspectiva da formação reflexiva. Desta forma, o PR foi visto pelos professores como uma estratégia potente para o aprendizado do estudante, porque estimula a auto-reflexão ajudando, assim, a desenvolver o autoconhecimento. Ou seja, permite o desenvolvimento de habilidades para conhecer e desvendar o eu, num processo de tomada de consciência sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento, o que subentende quer o princípio da pessoalidade, quer da consciencialização dos sujeitos que aprendem.

Neste sentido, o PR foi apontado como uma estratégia de ativação da aprendizagem e de construção de conhecimento quer na dimensão pessoal, quer interpessoal. Selecionamos alguns excertos relatados pelos sujeitos da pesquisa que ilustram a idéia do PR como estratégia de construção do conhecimento de forma reflexiva e de incorporação dos princípios da pessoalidade e da profissionalidade.

Os sujeitos explicitaram que a capacidade reflexiva está expressa no PR na medida em que o estudante realiza a reflexão sobre a própria prática, capacidade que vai se construindo em processo progressivo a partir da descrição das tarefas realizadas, tal como as seguintes falas evidenciam: “Você percebe que o aluno se torna mais reflexivo com o tempo, ele consegue trazer a reflexão sobre sua prática, sobre ele mesmo e isso é bem nítido ao longo do tempo” (E2); “Ao longo do tempo ele (portfólio) foi fazendo com que o aluno refletisse mais, que auto-avaliasse melhor” (E3); “O portfólio é um momento de reflexão então é uma possibilidade de ver como ele está fazendo isso se ele está conseguindo refletir, se ele está só observando” (E8).

Quanto ao princípio da pessoalidade, foi relatado que o PR permitiu a individualização de cada estudante, particularizando o seu processo de aprendizagem, identificando as lacunas no seu conhecimento e as respectivas dúvidas, enfim, cada estudante foi reconhecido pelo professor como formando e como “ser” único. Assim, o professor acompanha o processo de desenvolvimento pessoal do estudante e, nesse acompanhamento, a elaboração progressiva do PR proporciona ao professor a possibilidade de tratar cada estudante na sua singularidade, tal como podemos observar nos exemplos a seguir: “Cada aluno é único, dá para a gente acompanhar aluno por aluno e perceber [...] quais são os conflitos que tem e perceber de que jeito a gente pode estar ajudando, a gente pode estar apoiando, esse é o nosso papel de professor” (E3); “O portfólio permite que a gente esteja mais

próxima do estudante, acompanha a evolução e ajuda-o a construir o conhecimento [...] portfólio permite que a gente conheça o estudante não só se ele estuda ou não, mas os valores que ele constrói, as atitudes" (E5); "O portfólio me ajudou a identificar as lacunas de conhecimento, as necessidades individuais dos estudantes [...] com uma maior especificidade" (E13).

O PR também foi visto pelos professores como espaço de construção da profissionalidade - crítica e reflexiva – por meio da interação professor e aluno, ou seja, a construção de uma profissionalidade como processo afetivo, cultural, social e comunicacional. Seguem algumas falas que corroboram esta idéia: "É interessante você ver, quando você olha para um portfólio dá para saber todo o caminho que o aluno teve naquele ano, não só o que ele fez, mas o que ele aprendeu, as experiências que ele teve, o que ele passou" (E7); "Para mim a coisa mais importante é a possibilidade de estar acompanhando como que o estudante está lidando com a evolução dele com a aprendizagem, como ele está percebendo os problemas, os obstáculos que aparecem" (E11); "No portfólio você percebia uma mudança, num sentido de uma progressão em relação à qualidade das histórias (clínicas) a questão dos dados que estavam sendo levantados, a própria elaboração das questões de aprendizagem" (E12).

O significado do portfólio para o trabalho docente

Os professores atribuíram um significado muito positivo ao uso do PR como estratégia para acompanhar e avaliar, de forma continuada, o desenvolvimento de cada um dos estudantes, bem como um instrumento de auto-avaliação para o professor. Mesmo reconhecendo que esta forma de acompanhar a evolução dos estudantes tivesse sido trabalhosa, foi considerada gratificante e trouxe um sentimento de alegria e satisfação para os professores: "É um diálogo ao mesmo tempo em que eu falo para ele o que tem que melhorar, o portfólio também diz para mim onde eu posso melhorar, então é uma via de dupla mão" (E8); "Desde o início achei interessante, que ele era valioso sem até ter clareza da potência dele, [...] no decorrer, mesmo com todas as dificuldades que eu tive no uso, eu nunca achei que não deveria ser utilizado" (E9); "O portfólio me auxilia para que eu possa auxiliá-lo, então essa questão eu acho fantástica, tanto o estudante aprende mais facilmente, como eu aprendo com as dificuldades dele, nele também eu vejo as minhas dificuldades é uma coisa muito interessante" (E11).

O PR foi altamente valorizado como um instrumento de avaliação formativa que permite, em tempo útil, equacionar conflitos cognitivos, afetivos e psicomotores dos estudantes, lacunas científicas ou omissões garantindo, por isso, condições de desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência e, por conseguinte, da autonomia e identidade do estudante. As falas que confirmam esta visão do PR como instrumento de avaliação formativa foram as seguintes: "O portfólio é individual, uma narrativa, que você consegue avaliar os diferentes momentos do estudante e possibilita que o professor dê retorno nos vários momentos" (E2); "O portfólio foi de grande utilidade no acompanhamento da evolução do aprendizado, do ponto de vista de perceber as modificações, as percepções dos alunos" (E13); "Eu acho que é uma estratégia que tem que ser usada cada vez mais, pela importância que ela tem, pela possibilidade de acompanhamento do aluno" (E7).

Algumas considerações finais

Analisando os achados deste estudo à luz do quadro teórico que o fundamentou, tendo como referente o paradigma crítico-reflexivo e uma abordagem contextualizada/ecológica da formação, parece possível depreender que o portfólio reflexivo utilizado na UPP mostrou-se coerente com a proposta pedagógica e curricular da Famema na formação de médicos e enfermeiros; e, mais, harmonizaram-se, de forma articulada, complementar e integrada, as metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas naquela unidade.

Em suma, na perspectiva dos professores, o portfólio reflexivo possibilitou a estimulação da capacidade reflexiva dos estudantes e um acompanhamento supervisionado e contínuo nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Foi considerado, pelos professores, uma estratégia muito nova

relativamente ao percurso curricular da Famema e, ainda, percebida como trabalhosa, requerendo tempo e dedicação dos estudantes e dos professores para implementá-la. O fator extremamente positivo foi o clima favorável dos professores quanto ao uso da estratégia nos processos de formação.

Em síntese, julgamos necessário o apoio institucional para a manutenção e aprofundamento deste tipo de estratégia, sendo especialmente importante promover e estimular a capacitação de professores e estudantes para o seu desenvolvimento. Ou seja, desenvolver programas integrados de formação centrados na estratégia, nos quais o desenvolvimento de capacidades metarreflexivas e metacognitivas dos coletivos de formação possam permitir uma melhor adequação do tempo de dedicação de estudantes e docentes à realização das atividades de elaboração e uso que o portfólio pressupõe.

Colaboradores

A autora Roseli Ferreira da Silva participou integralmente de todas as etapas de elaboração do artigo. Idália Sá-Chaves participou da discussão, redação e da revisão do texto.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APÓSTOLO, J. A metodologia de "portfólio" no ensino de enfermagem. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: Porto Editora, 2005, p.49-159.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERCKER, F. **O que é construtivismo?** 2005. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011>. Acesso em: 27 jun. 2005.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. USA: Haward University Press, 1979.
- COLL, C. **Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexão em torno do conceito de aprendizagem significativa**. 2005. Disponível em: <<http://www.php.gov.br/ensino/smed/cape/artigos/textos/césar.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2005.
- _____. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1987.
- FAMEMA. **Necessidades de saúde: 1ª série – cursos de medicina e enfermagem**. Marília: Faculdade de Medicina de Marília, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GRILO, J.M; MACHADO, C.G. "Portfólios" reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia: viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: Porto Editora; 2005. p.21-49.

KOMATSU, R.S. **Aprendizagem baseada em problemas**: sensibilizando o olhar para o idoso. Londrina/Rio de Janeiro/São Paulo: Rede Unida/ABEM/SBGG, 2003.

LIBÂNEO, J.C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p.53-92.

LIMA, V.V. **Educação médica**: a dimensão social no currículo do curso médico da Faculdade de Medicina de Marília em 1998, 1999 e 2000. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

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

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1992.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

_____. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000a. (Estudos temáticos 1).

_____. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000b. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1).

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. F. **Prática educativa transformadora**: a trajetória da unidade educacional de Interação comunitária. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

VENTURELLI, J. **Educación médica**: nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud, 1997 (Série Paltext Salud y Sociedad 2000, n. 5).

ZANOLLI, M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área clínica. In: MARINS, J.J.N. et al. (Orgs.). **Educação médica em transformação**: instrumentos para a construção de novas realidades. Rio de Janeiro/São Paulo: ABEM/Hucitec, 2004. p.40-61.

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações de los profesores sobre el uso de portfolio reflexivo en la formación de médicos y enfermeros. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.

Esta investigación discute la utilización del Portfólio Reflexivo (PR) en la formación de profesionales de Salud en la Unidad de Práctica Profesional, de la Facultad de Medicina de Marília, Brasil. El objetivo fue analizar las percepciones de los profesores acerca del uso de PR en los cursos de Medicina y Enfermería. La aproximación cualitativa fue la opción metodológica. La recolecta de datos fue llevada a cabo mediante entrevista individual. El análisis de los datos fue realizado usando la técnica de análisis de contenido. Este análisis permitió elaborar consideraciones sobre la utilización del portfólio como estrategia para la formación profesional. El RP, según la perspectiva de los entrevistados, posibilitó el estímulo de la capacidad reflexiva de los estudiantes y el acompañamiento continuo de los procesos relativos a su desarrollo personal y profesional. Fue considerada una estrategia innovadora, y también muy trabajosa, exigiendo tiempo y dedicación de los profesores para implementarla.

Palabras clave: Formación. Portfolio reflexivo. Evaluación formativa. Metodologías de enseñanza-aprendizaje. Aprendizaje basado en problemas.

Recebido em 31/08/07. Aprovado em 04/07/08.