

O PORTFÓLIO COMO POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

THE PORTFOLIO AS AN EVALUATION INSTRUMENT FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Luciene Farias de Melo*
Oswaldo Luiz Ferraz**
Vilma Leni Nista-Piccolo***

RESUMO

Este estudo trata de aspectos da ação avaliativa na Educação Física escolar a partir de uma investigação sobre as possibilidades do portfólio. A pesquisa foi conduzida por meio de uma intervenção pedagógica, visando subsidiar a análise de indícios extraídos dos registros da professora e 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na modalidade do paradigma indiciário. As fontes primárias foram o portfólio dos alunos e o diário da professora. O estudo mostra que a experiência com o portfólio permitiu que as noções relativas ao processo de ensino e avaliação fossem reelaboradas em um movimento dialógico entre a teoria e a prática e favoreceu a percepção de modificações na relação entre a professora e os alunos; mas a avaliação dos resultados aponta a necessidade de se criarem condições mais adequadas nas escolas para o professor implementar a proposta em suas aulas.

Palavras-chave: Avaliação. Portfólio. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou conhecer o que o professor pensa, diz e faz sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física no contexto educacional.

A carência de mais discussões e reflexões a respeito da prática educativa acende as deficiências observadas com relação à prática da avaliação da aprendizagem. Com base em análises de propostas de avaliação (SANTOS; NETO, 2003) e nos discursos dos professores de Educação Física (MELO, 2008) expostos em algumas pesquisas, evidencia-se um distanciamento entre os apontamentos teóricos e a prática pedagógica de avaliação realizada pelos professores, o que indica falta de conhecimento destes sobre a avaliação e uma postura de acomodação ante a necessidade de mudar a forma como avaliam a aprendizagem dos alunos. Essa ação é feita, frequentemente,

por meio da observação em aula e somente no final do bimestre, quando é cobrada a nota.

A formação dos professores vista em uma perspectiva crítico-reflexiva é destacada como o meio eficaz para promover mudanças no cenário educacional (HOFFMANN, 1998; MAUD, 2003; OHLWEILER, 1992; SILVA, 2002).

Entende-se que é durante sua formação que o professor deve ter contato com as diferentes formas de avaliar na perspectiva da avaliação formativa, considerando sua função de orientar o aluno, situando-o diante de seus avanços e dificuldades e incentivando-o a superar seus problemas. Ao mesmo tempo, a avaliação deve ser vista como um procedimento que possibilita ao professor fazer um balanço dos seus objetivos, dos conteúdos desenvolvidos e das metodologias de ensino por ele utilizadas.

No esforço de abranger tais necessidades, a utilização do portfólio se apresenta como estratégia atraente, que pode auxiliar na

* Professora Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo-USP.

** Professor Doutor da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo-USP.

*** Professora Doutora da Faculdade de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu e Metrocamp.

construção de um processo de avaliação mais adequado ao trato do conhecimento produzido na Educação Física escolar. Esse procedimento possibilita ao aluno refletir sobre a construção de seu conhecimento, pois fornece evidências relacionadas a seus avanços e dificuldades de forma contínua e formativa, recolhidas a partir das atividades realizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a pesquisa de campo procurou investigar as possibilidades de utilização do portfólio em aulas de Educação Física escolar considerando a revisão da literatura sobre o assunto, os registros do portfólio dos alunos no decorrer da aplicação do projeto e o diário de campo da professora. A revisão de literatura desse procedimento de avaliação apontou possibilidades de contribuir qualitativamente na prática avaliativa dos professores de Educação Física, pois propicia uma reflexão sobre o que é realizado em aula e permite ao aluno participar do seu processo de avaliação.

Com base nesse enfoque, os eixos norteadores deste estudo se organizam em quatro itens, que compreendem: 1) a revisão da literatura a respeito da avaliação e do portfólio como procedimento de avaliação; 2) a exposição dos aspectos metodológicos da pesquisa de campo; 3) análise dos dados da pesquisa; 5) considerações finais.

Assim estruturado, este trabalho tenciona expor e analisar as possibilidades de emprego do portfólio na Educação Física escolar.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM KNA ESCOLA

A importância de discutir a avaliação da aprendizagem se justifica por ser uma prática cogente a todo ser humano que deseje se engajar num processo de observação de resultados para conhecer o que sabe e o que está faltando aprender, e redimensionar as suas ações. Nesse sentido, a avaliação, segundo Luckesi (1992, p.125), é uma “crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”.

Muito já se tem produzido sobre a temática da avaliação do rendimento escolar realizada por

professores e muitas vezes têm sido denunciados os seus efeitos (MENDES, 2006), os quais se destacam a priorização do produto final e a prática antidemocrática. Essas compreensões sobre a avaliação persistem na prática pedagógica dos professores inseridos nas escolas brasileiras e provocam ações excludentes daqueles que não alcançam a aprendizagem preestabelecida (LUCKESI, 2005).

No estudo de Bonesi e Souza (2006, p. 129) são apontados os fatores que dificultam a prática avaliativa na escola. Nele se constatou que os professores:

- a) têm grande dificuldade em diferenciar a avaliação da aprendizagem das ações de testar e medir, o que transforma o processo avaliativo em um momento estanque do processo ensino aprendizagem;
- b) apresentam grande dificuldade em compreender a avaliação em uma perspectiva diagnóstico-formativa;
- c) têm grande dificuldade em atuar coletivamente, respeitando as individualidades e organizando suas ações e intervenções pedagógicas conforme as necessidades e dificuldades manifestas pelos alunos;
- d) necessitam aprofundar-se teoricamente na temática, para orientar novas formas de avaliar, tornando o ato de avaliar mais participativo e dinâmico.

Entende-se que essas dificuldades se devem ao fato de os professores não conhecerem o verdadeiro sentido do ato de avaliar. (MACHADO, 1996; LUCKESI, 2005; BONESI; SOUZA, 2006). Essa visão tem relação com a trajetória acadêmica do professor e com a forma como ele foi avaliado quando era estudante. Considera-se que essa marca de identidade vai se modificando com o processo de formação continuada.

Neste sentido, apresenta-se como fundamental para a mudança desse quadro a promoção de situações de formação de professores envolvendo um processo de compreensão das concepções em avaliação educacional ultrapassando a visão classificatória (HOFFMANN, 1998).

Tal processo pode partir das discussões apontadas nas propostas pedagógicas que emergiram a partir da década de 1980 a 1990. Essas proposições se caracterizam por contestar

a visão seletiva da avaliação e entender a ação avaliativa como um procedimento que se associa ao processo de ensino e aprendizagem (FRANCO, 2005) e tem como foco colaborar para:

(...) o projeto de ajudar os alunos a tomar consciência das dificuldades que encontra, reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. Ao mesmo tempo, deve esclarecer o professor/avaliador sobre os efeitos reais, em termos de aprendizagem, de sua ação de ensinar (HADJI, 1994, p.7).

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser ajustada para auxiliar "todos os atores do cenário pedagógico – trabalho de aprendizagem do aluno, trabalho de ensino do professor" (HADJI, 1994, p.7). Tal visão é denominada por Zabala (1994) e Hadji (1994) de avaliação formativa. Enfatiza a importância de avaliar com foco no processo seguido pelos alunos, e não só no resultado atingido, a fim de possibilitar que eles participem do processo de avaliação, refletindo sobre seu progresso. Apoiar-se no princípio de que as atividades avaliativas devem considerar o processo, resgatar as aprendizagens dos alunos, apontar as dificuldades e os procedimentos a serem adotados para superá-las.

Vasconcelos (2003) aponta que essa perspectiva de avaliação não está presente na prática pedagógica dos professores no contexto escolar. Para o autor, destaca-se a falta de clareza conceitual, que é consequência de formação insuficiente sobre a prática pedagógica.

No âmbito da Educação Física escolar a mesma problemática é apontada, ressaltando-se a falta de formação dos professores a respeito do tema avaliação.

Santos e Neto (2003, p.03) constataram em seu estudo que as propostas de avaliação veiculadas em periódicos da Educação Física brasileira a partir da década de 1990 consideram as propostas da avaliação formativa e processual; porém percebe-se uma lacuna no conhecimento sobre o que está sendo praticado pelos professores a respeito da avaliação nas aulas de Educação Física.

Essa observação também foi percebida em Melo (2008), quando expõe a análise de

periódicos e dissertações de mestrado da área que investigaram o discurso sobre a prática avaliativa dos professores de Educação Física. As pesquisas assinalaram que o discurso dos professores sobre a avaliação declara que esta é realizada de forma acrítica e sem reflexão. Outros resultados da mesma pesquisa revelaram que os professores alegam que em sua formação profissional não houve a apresentação de propostas, nem mesmo oportunidades de aplicação de recursos de avaliação diferenciados.

Desse modo, os professores avaliam em suas práticas educativas apenas para atender a fins burocráticos. A ausência de compromisso com a avaliação é demonstrada nas aulas de Educação Física.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de maior reflexão em torno da prática educativa do professor de Educação Física. Maud (2003) e Ohlweiler (1992) consideram que um nível mais profundo de reflexão só será atingido quando os professores da área forem sensibilizados e estimulados a se atualizar com relação à prática pedagógica. Para isso é preciso problematizar as ações educacionais, iniciar debates conceituais sobre o tema e estimular o professor a um posicionamento mais crítico, permitindo-lhe um repensar de sua postura pedagógica, em especial no que concerne à ação avaliativa gerada na perspectiva crítico-reflexiva (SILVA, 2002).

A redefinição das práticas escolares, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve ser realizada tendo em vista auxiliar no desenvolvimento de métodos que ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado com relação às aprendizagens expressadas pelo aluno no decorrer do processo de ensino, o que é inviabilizado pelas práticas de avaliação realizadas pelos professores em suas aulas.

Por outro lado, considera-se que não é só com a formação recebida na graduação que essa redefinição poderá acontecer, fazendo-se necessário um processo ativo de reflexão sobre a prática e na prática. São essas duas instâncias que oportunizarão o efetivo processo de formação contínua do professor (SHÖN, 1992).

Nas abordagens atuais sobre ensino, aprendizagem e avaliação são encontrados subsídios teóricos que podem auxiliar em tais

mudanças na Educação Física escolar. Um exemplo é a proposta do uso do portfólio, que recomenda a promoção de situações que visam ao aperfeiçoamento desses aspectos. Para compreender as contribuições desse procedimento faz-se necessário pontuar suas características.

Martin-Kniep (2001) e Villas Boas (2004) definem o portfólio como um procedimento de avaliação que se constitui de acordo com as finalidades e espaços em que é aplicado, podendo ser empregado em diferentes contextos ou para fins pessoais.

O conceito de portfólio considerado neste estudo fundamenta-se em Villas Boas (2004), que o distingue como um procedimento de avaliação privilegiado para o desenvolvimento de processos que envolvem a seleção, comparação, autoavaliação, parceria e o estabelecimento de objetivos, mais do que de produtos de aprendizagem, o que constitui um de seus pontos fortes. É permitido no portfólio todo tipo de registro para manifestação da aprendizagem e das dificuldades: a escrita (descritiva, analítica, poética, etc.), o desenho ou a pintura, a fotografia - realizada em grupo ou individualmente.

O portfólio permite ao aluno representar a sistematização do conhecimento de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e às necessidades de complementação de cada aluno. De um lado, a qualidade de ser um procedimento cumulativo pressupõe a necessidade de o professor acompanhar o aluno em seus avanços; de outro, o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e aquilo que ainda não lhe é conhecido. Esse é o ponto mais especial do portfólio, que favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem, já que possibilita ao aluno reconhecer e controlar a própria aprendizagem.

Mediante a apresentação da ideia do portfólio é possível entender que, para a Educação Física escolar, o ponto que mais se destaca é o fato de ele possibilitar a superação da ideia de avaliação realizada sem compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. A sua proposta pode ser entendida como uma forma de intervenção

pedagógica que compreende todo o processo educacional de maneira inter-relacionada e nega a incoerência de ensinar de uma forma e avaliar de outra, além de favorecer a avaliação inclusiva e participativa dos alunos.

Sendo assim, a partir das explicações expostas sobre o portfólio, uma das autoras deste estudo, com o objetivo de investigar as possibilidades do procedimento na Educação Física escolar, aplicou-o nas aulas que ministrava. Os aspectos metodológicos dessa investigação são explicitados a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo que objetivou investigar as possibilidades do portfólio na Educação Física escolar, apresentada nesse trabalho, envolveu a professora pesquisadora e seus 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de um colégio particular.

A opção metodológica pauta-se numa abordagem da pesquisa qualitativa, na modalidade do paradigma indiciário. O paradigma indiciário se caracteriza como um método de pesquisa que valoriza a singularidade dos resultados e possibilita a reconstrução e a compreensão de uma realidade ou situação complexa, experimentável de forma direta ou não. Essa abordagem tem como proposta a busca de pistas, indícios e sinais revelados no contexto de pesquisa, sem desconsiderar a totalidade.

A pesquisa aconteceu no período de aulas de Educação Física da turma investigada. As fontes de dados foram: observação participante, filmagem das aulas, os registros inseridos no portfólio feito pelos alunos e o diário da professora.

Foi organizada a intervenção didática e realizada a proposta do projeto de jogos com os alunos, durante três meses. O objetivo dessa etapa foi a aplicação do portfólio no próprio cotidiano pedagógico da turma investigada, contemplando ainda o processo de autoformação na prática por parte da professora pesquisadora, com relação ao assunto.

Nos registros que compuseram o portfólio dos alunos os enfoques foram voltados às atividades e experiências das aulas, como, por exemplo, o que aprenderam, as dificuldades encontradas e o que foi feito para melhorar. No

diário de campo da professora pesquisadora os registros ou notas de cunho etnográfico, feitos após cada aula da intervenção proposta, tiveram como foco os acontecimentos do dia a dia do campo investigado que se relacionavam às percepções do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e reflexão sobre a prática pedagógica.

Após essa fase foram realizados recortes nos registros dos alunos e também no diário de campo da professora pesquisadora. A leitura desses recortes buscava indícios, assim como sugere Ginzburg (1989) quando diz que eles devem apresentar relação com as perguntas geradoras do estudo:

1. O portfólio revelou os conhecimentos trabalhados em aula?
2. O portfólio possibilitou aos alunos identificarem as dificuldades de aprendizagem e como fazer para superá-las?
3. O portfólio possibilitou à professora reflexão sobre sua prática pedagógica?

Os dados foram organizados de acordo com a natureza das questões propostas, denominados pelo número da questão a que se referiam e acompanhados de uma letra minúscula para identificar cada recorte selecionado (por exemplo, 1a, 1b, etc.).

A identificação dos alunos foi feita por meio da atribuição de um número acompanhado de letra maiúscula entre parênteses, correspondente à(s) inicial(is) de seus nomes: por exemplo, aluno 13 (J). Optou-se por essa forma de indicação para facilitar a exposição dos indícios encontrados no decorrer da análise e interpretação do material investigado.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, em despacho de número 2006/45, e os sujeitos do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira pergunta norteadora: “O portfólio revelou os conhecimentos trabalhados em aula?”

As observações demonstram que os alunos identificaram e explicaram elementos ou parte

dos conteúdos que foram trabalhados durante a intervenção didática. Um exemplo disso é o destaque dado pelos alunos à manifestação de conhecimentos que apontavam o nome do jogo ou assunto trabalhado e conteúdos a respeito de como compreenderam o que é jogo. A explicação encontrada para esse indício pauta-se em Sierra e Carretero (1996), ao afirmarem que os alunos expressam os conteúdos selecionando os conhecimentos mais relevantes para os seus esquemas.

Com relação ao primeiro item (nome do jogo ou assunto trabalhado), encontram-se indícios de que os nomes são elucidados pelo seguinte registro do aluno: “Nós jogamos: **1) pega-pega cocorô; 2) floresta; 3) barra-manteiga.**” 1(A.B.)

A expressão de conhecimento revelada pelo aluno relaciona-se à dimensão factual, que implica uma aprendizagem memorística, a qual requer a capacidade de recordar o assunto trabalhado em aula.

Mediante o indício, entende-se que houve a expressão de aprendizagem repetitiva do que foi visto na aula. Pautando-se em Pozo (2002, p. 123), essa forma de aprendizagem produz resultados limitados ao processo educacional, de modo que os alunos se acostumam a fornecer respostas fáceis, sem refletir sobre o que aprenderam.

A manifestação desse tipo de conteúdo pode ter ocorrido porque esses foram os primeiros registros feitos pelos alunos: a compreensão sobre como deveriam registrar era limitada e não havia referências suficientes para produzir os registros. Outro motivo pode ser a falta de interesse dos alunos em fazer o registro, já que a motivação estava voltada para a prática dos jogos e não para a formalização do que eles haviam aprendido. Finalmente, pode ter havido falta de clareza sobre os critérios destinados a orientá-los sobre o que registrar.

Villas Boas (2004), Martin-Kniep (2001) e Melograno (1996), no contexto do portfólio, ressaltam que é imprescindível os alunos conhecerem os critérios para a produção dos registros, a fim de evitar que registrem conhecimentos sem base em reflexão, como foi o caso dos conhecimentos anteriormente manifestados pelos participantes desta pesquisa.

Com relação ao segundo item, outros indícios relacionados à explicação dos alunos sobre o que compreenderam do tema jogo sinalizam sua compreensão conceitual sobre o assunto, como indicam os trechos a seguir:

É essencial na infância; podem ter objetos, como a queimada, ou não, como o pega-pega; também, é importante para o desenvolvimento do nosso corpo. Aluno 10 (I.C.)

(...) a professora mostrou **3 exemplos de onde surgiram os jogos**. A 1º foi que surgiram há muito tempo **na Grécia**; 2º foi que surgiram **na Europa**; a 3º foi que **surgiram da necessidade das próprias crianças**. Aluno 20 (M.)

Fundamentando-se em Pozo (2002), os indícios acima demonstram conhecimentos conceituais, pois os alunos descrevem as principais ideias do conteúdo desenvolvido em aula. Eles apresentam uma aprendizagem compreensiva que exigiu a capacidade de explicar e significar algo. Esses conhecimentos também demonstram que a compreensão expressa pelos alunos não é igual, já que eles atribuem diferentes enfoques e significados aos conteúdos que foram ensinados.

Em linhas gerais, foi possível compreender que as informações contidas nos registros que compuseram o portfólio dos alunos foram interpretadas à luz das palavras deles, tendo-se em vista a coerência com o que foi proposto e combinado em aula. Esse cuidado possibilitou à professora e aos alunos focalizarem a apreciação dos conhecimentos ensinados e aprendidos em aula.

A segunda pergunta norteadora: O portfólio possibilitou aos alunos identificar as dificuldades de aprendizagem e como fazer para superá-las?

Os registros dos alunos expõem os aspectos em que eles precisavam melhorar e as soluções para tais dificuldades. A leitura dos indícios aponta uma multiplicidade de informações que, para serem mais bem compreendidas, foram observadas de acordo com alguns temas trabalhados nas aulas, a saber: jogos de correr e de saltar.

Nos jogos de correr e saltar os alunos explicitam conhecimentos que se mostram apropriados para diminuir as dificuldades apontadas, especialmente no que diz respeito aos problemas dos jogos (ausência de desafios e falta de envolvimento) e aos aspectos perceptivos motores da habilidade de correr e saltar. É possível exemplificar essas observações com os seguintes recortes:

Eu vi gente que andava ao invés de correr; se continuar assim não vou ser pega nunca. As dicas para melhorar essas dificuldades: **Não ficar parado, correr com velocidade para não ser pego.** Aluno 11 (I.C.)

As **dificuldades encontradas** foram: **saltar a cela numa altura maior. Aprendi uma dica para melhorar o saltar: pegar mais impulso com a corrida e prestar atenção na altura e na distância que preciso saltar.** Aluno 4 (F.)

Percebe-se, a partir dos indícios expostos, que para cada problema ou dificuldade encontrada pelos alunos existiu uma nova modalidade de resolução construída por eles. Ao registrarem esses conhecimentos, observa-se que conseguem assinalar as informações relevantes que aprenderam nos jogos e apontam a descoberta de novos conhecimentos. Neste sentido, é possível entender que tais indícios revelam aspectos da atenção seletiva do aluno, que, segundo Ladewig (2000, p. 66), expressa-se com a codificação das “dicas específicas relacionadas à tarefa e (...) mantém informações relevantes na memória de curta duração”.

Entende-se que selecionar informações (dicas) relevantes à tarefa realizada é importante para o processo de aprendizagem, pois os alunos estão constantemente expostos a uma multiplicidade de experiências e informações providas do ambiente que precisam ser organizadas e separadas de acordo com suas intenções.

Destarte, considera-se a prática do registro inserido no portfólio dos alunos um meio que pode contribuir na avaliação a respeito das estratégias cognitivas utilizadas, já que revela como descartam, guardam e recuperam as informações sobre o que fizeram em aula. Além

disso, possibilita ao professor conhecimentos sobre os pontos que se demonstraram relevante para os alunos durante o processo de ensino de determinada tarefa e, ainda, propiciam a reavaliação da utilização das estratégias e das dicas de aprendizagem fornecidas aos alunos.

Em linhas gerais, percebeu-se que a prática do registro identificando as dificuldades e o que fazer para melhorá-las constituiu uma oportunidade oferecida aos alunos de atuarem como investigadores de si mesmos e buscarem alternativas para solucionar os problemas que enfrentaram no decorrer das aulas a partir da reflexão após a ação. Isso confirmou o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

A terceira pergunta norteadora: O portfólio possibilitou à professora reflexão sobre sua prática pedagógica?

Observam-se no diário de campo da professora indícios que são resultantes da observação de sua prática pedagógica e do portfólio dos alunos, que proporcionaram a identificação de informações que levaram à tomada de conhecimento das situações de ensino. Esses sinais são percebidos nas declarações expostas, a seguir:

Nos registros as **discussões realizadas na roda de conversa (...)** são sempre mencionadas nos apontamentos dos alunos (Professora)

Esses indícios se relacionam a um dos objetivos do portfólio, que é aclarado por Villas Boas (2004) ao expor a característica multiproposital desse procedimento. Esse atributo permite ao professor avaliar o seu trabalho pedagógico por meio das mesmas evidências de aprendizagem usadas para avaliar os alunos. Essa mesma observação é apontada por estudos a respeito do portfólio que o distinguem pela função de avaliar a aprendizagem e de revisar o processo de ensino realizando mudanças ou ajustes no trabalho pedagógico do professor (MARTIN-KNIEP, 2001; HERNÁNDEZ, 1998; 2000).

O diário de campo da professora também revela as dificuldades que encontrou com o uso do portfólio, as quais se apresentam de acordo com os itens, a saber: falta de experiência com o

portfólio; problemas na prática pedagógica e falta de comprometimento de alguns alunos.

Com relação à falta de experiência com o portfólio observa-se no enunciado a seguinte anotação:

Eu admito que a **insegurança e a falta de maturidade com esse tipo de trabalho me fez conduzir as ações dos alunos** (Professora).

Percebe-se que o medo e a insegurança gerados pela falta de experiência da professora com o portfólio fizeram com que os alunos seguissem a forma por ela padronizada. Isso causou o desvirtuamento de uma das particularidades dessa prática, citada por Nascimento (2006), Hernández (2000) e Villas Boas (2004) como a necessidade de delegar responsabilidades aos alunos na avaliação. Nota-se, por outro lado, que a falta de aplicação desse pressuposto do portfólio é percebido pela professora, mas esta não consegue contemplá-lo, devido à necessidade de mais discussões e trocas de experiências sobre a temática com outros professores.

Em outro enunciado, é apontada a falta de comprometimento e a resistência dos alunos em produzir os registros nas aulas de Educação Física:

Percebi que nos registros que os alunos esquecem de fazer e acabam entregando atrasado, poucos são os critérios contemplados (Professora).

A falta de comprometimento e a resistência podem estar relacionadas ao fato de os alunos, nas aulas de Educação Física, estarem inseridos num ritual pedagógico que normalmente privilegia apenas as práticas corporais, em detrimento de atividades que exigem a reflexão e produção de registros.

Pelos indícios relacionados às dificuldades da professora percebe-se que a experiência inicial com o portfólio trouxe dúvidas e incertezas e, ao mesmo tempo, revelaram problemas em sua prática pedagógica. Não obstante, a reflexão sobre os problemas favoreceu a compreensão de um novo fazer pedagógico, que permitiu a identificação de

aspectos da prática pedagógica que podem ser aperfeiçoados, além do conhecimento detalhado das características dos alunos. Isso pode ser exemplificado quando a professora expõe em seu diário que, ao observar o problema da inadequação da linguagem com os alunos, referente aos elementos essenciais que deveriam ser contemplados nos registros, colocou em prática diferentes estratégias, das quais há vestígios extraídos de suas anotações em:

(...) as explicações precisavam ser mais claras e adequadas às características dos alunos. (...) para melhorar esse problema escrevi orientações individuais sobre o que precisavam melhorar nos registros inseridos em seu portfólio. Utilizava papezinhos coloridos que eram grudados nos registros para chamar a atenção dos alunos sobre os critérios que estavam faltando e no que precisavam melhorar (Professora).

Os indícios expostos apontam a mudança de estratégia da professora, que passa a orientar os alunos de maneira particular, em vez de fazê-lo por meio de explicações gerais. Isso possibilitou o fornecimento de informações mais claras e específicas sobre o que necessitava ser melhorado, facilitando a compreensão dos alunos.

Essa iniciativa da professora vem ao encontro do que Villas Boas (2004) expõe sobre a necessidade de orientar os alunos sobre os elementos que não estão sendo contemplados e sugere que o professor atue no sentido de assinalar especificamente o que devem melhorar, deixando por conta deles as possíveis soluções dos problemas encontrados.

Outro recorte que demonstra mais um meio utilizado pela professora que auxiliou no enfrentamento das dificuldades encontradas em sua prática pedagógica com o portfólio está expresso no enunciado:

Após a exposição dos elementos que os alunos e a professora consideraram que melhoraram e outros que precisavam melhorar, construímos uma lista de itens que poderiam melhorar as dificuldades do grupo (Professora).

Com esses indícios observa-se o uso de um recurso de avaliação com caráter democrático, pois o diagnóstico, realizado de forma coletiva entre a professora e os alunos, assinala a compreensão da situação avaliada e as diferentes perspectivas dos participantes envolvidos, o que permitiu uma compreensão mais ampla da realidade e, com isso, uma reorientação da prática pedagógica da professora.

Percebe-se que a realização das estratégias expostas (orientações individuais e registros coletivos) no diário da professora foi decorrente da necessidade de mudanças nas relações de poder e de subordinação presente nas aulas, que acabou auxiliando na construção de intervenções didáticas que respeitaram as diferenças dos alunos e estimularam-lhes a conscientização acerca de sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que a avaliação não se encerrou no levantamento de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mas proporcionou reflexão sobre as ações educativas utilizadas no contexto de ensino, de modo contínuo e processual, designando os pontos positivos e negativos da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo observou-se que a maneira como o professor de Educação Física atualmente avalia seus alunos precisa ser questionada, já que a avaliação é prática necessária no contexto escolar. Por ela é possível revisar o ensino e a aprendizagem e, por isso, deve ser entendida como processo de investigação, de interpretação de uma situação de ensino, de aprendizagem e tomada de decisão.

A falta de conhecimento sobre a prática pedagógica sinaliza indícios de lacunas nos cursos de licenciatura em Educação Física, que não têm conseguido desenvolver uma formação competente para o professor atuar no contexto escolar.

A conscientização crescente de que a atuação do professor da Educação Física escolar é uma profissão academicamente orientada tem demonstrado a necessidade crescente de pesquisas aplicadas que elejam a docência e a

vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e prática cotidiana, como objeto privilegiado de estudo e intervenção (FERRAZ, 2001).

Esse estudo demonstra que a transformação da prática avaliativa do professor de Educação Física poderá ocorrer se forem instituídos na licenciatura e nos interiores escolares momentos de discussão, entre os pares, de teorias estudadas e de questões acerca da prática pedagógica. Como resultado desse processo de reflexão coletiva poderão surgir novas práticas, além da possibilidade de se incrementar um modo diferente no processo de ensinar, aprender e avaliar.

Encontraram-se no portfólio aspectos que se mostraram capazes de auxiliar na busca por um novo jeito de ensinar e avaliar na Educação Física escolar, objetivando uma mudança na prática pedagógica. Entre os seus apontamentos destacou-se a possibilidade de promover um diagnóstico da aprendizagem e do ensino mais qualificado, pois parte do princípio de promover a autoavaliação e o diálogo do professor com os alunos por meio do registro, permitindo o acompanhamento do percurso da aprendizagem dos alunos e do processo de ensino.

A aplicação do portfólio nas aulas de Educação Física mostrou que o processo de reflexão sobre a prática, quando da produção do diário de campo e das observações sobre os registros dos alunos inseridos no portfólio, fez com que a professora lançasse sobre a prática pedagógica um olhar crítico e reflexivo, inscrito no tempo de trabalho como uma rotina e como um estado de alerta permanente: antes, no decorrer da ação de ensinar e *a posteriori*.

Percebeu-se que a experiência em aula com o portfólio revelou as potencialidades pedagógicas desse procedimento, tais como: (a) a possibilidade do exercício da cooperação entre o professor e os alunos; (b) uma nova visão não só do ato de avaliar, mas também do processo articulado que envolve o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos; (c) uma maneira diferente de o professor e os alunos perceberem os avanços e as dificuldades, pois propõe a reflexão sobre a ação em conjunto; (d) a busca por novos caminhos que ajudem a superar os problemas, construindo metas a serem atingidas; (e) a possibilidade de o professor observar o que

os alunos aprendem, por meio de diferentes registros que revelam as características individuais de aprendizagem, e de utilizar esse conhecimento para a formulação de intervenções individualizadas. Em síntese, o portfólio se mostrou um procedimento que modifica a visão de aluno passivo que reproduz os conhecimentos transmitidos pelo professor, pois a essência da proposta é fazer com que o aluno se torne agente do próprio aprendizado e tenha, assim como o professor, responsabilidades a serem cumpridas.

Notou-se, ainda, que a gestão da prática do portfólio em aulas de Educação Física foi um grande desafio, assim como o foi para os alunos. A realização dos registros sobre o que aprenderam ou não em aula e a proposta de aulas reflexivas levaram a situações que conflitavam com a tradição pedagógica, ameaçando os modelos de escola, de aula, de professor e de aluno trazidos por alguns participantes (alunos).

Não obstante, é válido ressaltar a possibilidade, trazida pela aplicação do portfólio aos alunos, de aprenderem a reconhecer seus avanços, bem como as dificuldades que enfrentavam no processo de ensino e aprendizagem. Esse reconhecimento subsidiou o processo de reformulação de estratégias para aprender à medida que explicitavam o que fizeram ou poderiam fazer para melhorar. Isso certamente favoreceu a sistematização de novas modalidades de solução de problemas e validou aspectos relevantes da postura de estudante, como a disponibilidade para refletir e a busca de novos recursos para aprender.

Não se pode, ademais, deixar de mencionar que para trabalhar com portfólio é fundamental a formação adequada dos professores. Essa formação deve se pautar na reformulação de conceitos e na integração de ensino, aprendizagem e avaliação. Também é necessária a criação de condições dentro das escolas para o professor implementar a proposta com turmas menos numerosas, tempo para planejar as atividades e avaliar os alunos. É fundamental ainda a participação em grupos de estudo e cursos de formação continuada para troca de experiências e melhora do conhecimento específico. Considera-se também impossível trabalhar com o portfólio com carga horária

completa de aulas e sem formação que contemple os seus pressupostos.

Além dessas preconizações, mesmo o professor não dispondo de tais condições, entende-se que a proposta do portfólio como possibilidade de intervenção didática pode ser adaptada a cada contexto. A forma como será construído pode ser mais simplificada do que a apresentada neste estudo. Por exemplo, com a produção dos registros sendo realizada em duplas, em grupo, ou como tarefa de casa, pode, ainda, ser solicitado um registro a cada três ou quatro aulas. Os registros podem ser construídos coletivamente, a professora atuando como escriba, ou podem ser estabelecidas parcerias com o professor de sala, possibilitando, assim, a prática dos registros em outro horário que não o da aula de Educação Física.

Por meio desse estudo foi possível compreender que para a realização de uma

avaliação clara e coerente com os objetivos educacionais é importante buscar um ensino com mais qualidade. Para tanto, o professor de Educação Física necessita de base teórica consistente e bem-definida para realizar um processo de avaliação mais apropriado e justo com seus alunos.

Considera-se igualmente imprescindível que as discussões, os estudos e as publicações a respeito desse tema sejam mais enfáticos quanto à necessidade de um corpo de conhecimento sólido em avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, pois serão esses estudos que poderão contribuir para o processo de formação dos professores que atuam nas escolas. Ao mesmo tempo, torna-se necessária a criação de condições para que esse processo de formação aconteça no contexto em que o professor trabalha.

THE PORTFOLIO AS AN EVALUATION INSTRUMENT FOR SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This study discusses aspects of the student evaluation in the school, particularly in Physical Education. We investigated the possibility of using individual portfolios as an evaluation instrument for the learning process. The research was conducted through an educational intervention with the aim of supporting data collected from the records of the following participants: the teacher-researcher and 23 students of the fourth grade of elementary school of a private school. This is a qualitative research, based on the type of sign paradigm. The primary sources were the students portfolios and the teacher-researcher diary. The study shows that experience with the portfolio contributed to the restructure of the pedagogical practice of evaluation in a dialogue movement between theory and practice. The study encouraged the perception of changes in the relationship between the teacher and students. However, the evaluation of the results indicates the need for a more adequate environment, so the teacher is able to implement the proposal in his/her classes.

Keywords: Evaluation. Portfolio. Physical Education.

REFERÊNCIAS

BONESI, P. G. ; SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 134, p. 129-154, mai./ago. 2006.

FERRAZ, O. L. Os profissionais de Educação Infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p.95-109, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 2005. p.13-26.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, C. **Avaliação regras do jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LADEWIG, I. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Brasileira Educação Física**, São Paulo, supl.3, p.62-71, 2000.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Série Idéias*, São Paulo, n.15, p.115-125, 1992.

MACHADO, I. F. **Conflitos em avaliação de aprendizagem**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

- MARTIN-KNIEP, G. O. **Portafólios del desempeño de maestros, profesores y directivos**: la sabiduría de la práctica. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- MAUD, J. M. **Avaliação em educação física escolar**: um relato de experiência. 2003. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação Física escolar)–Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.
- MELO, L. F. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física**. 2008. 311f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do movimento humano)–Escola de Educação Física Esportes da USP, São Paulo, 2008.
- MENDES, O. M. **formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006 214f. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NASCIMENTO, P. N. C. O uso do portfólio no processo de avaliação. In: POGRÉ, P.; Equipe do Colégio Sidarta. **O ensino para compreensão**. Vila Velha (ES): Hoper, 2006.
- OHLWEILER, Z. N. C. **Avaliação da aprendizagem no currículo de educação física nas escolas de Santa Cruz do Sul**. 1992. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, W; NETO, A. F. Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7., 2003, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.proteoria.org> Acesso em 22 jan. 2009.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SIERRA, B.; CARRETERO, M. Aprendizagem, memória e processamento da informação: a psicologia cognitiva da instrução. In: COLL, C.; PALACIOS; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 122-137.
- SILVA, J. F. da. **Avaliação e aprendizagens significativas**: texto apresentado no programa Salto para o Futuro. 2002. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002>. Acesso em: 3 jul. 2007.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2003.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.
- ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Recebido em 15/06/2009

Revisado em 03/10/2009

Aceito em 23/10/2009

Endereço para correspondência: Luciene Farias de Melo. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Av. Aníbal Martins, 533, CEP 07132-550, Guarulhos-SP, Brasil.
E-mail: lucienefarias@ig.com.br