



La evaluación del aprendizaje y la emergencia del actitude investigativo en la práctica pedagógica del pedagogo

Maria Iolanda

Fontana Naura Syria Carapeto

Ferreira Clarice Linhares

miolandafontana@hotmail.com

Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil

RESUMEN

Este trabajo presenta reflexiones acerca de los procesos de evaluación interna y externa en la vivencia en la institución escolar, los cuales demandan para el pedagogo y el equipo escolar nuevas comprensiones y formas de agir sobre, qué, para qué, y como enseñar y evaluar. Analiza las políticas para la formación del trabajo del pedagogo y la relación con las políticas y prácticas de evaluación que ocurren en la escuela de la Enseñanza Fundamental del municipio de Curitiba. Se argumenta que instituir procesos colectivos de lectura rigurosa y crítica de los datos de la evaluación pueden gerar acciones compartidas para la consecución de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el proyecto pedagógico de la institución. El estudio se fundamenta en referencial teórico crítico, que propone para la formación del pedagogo el desarrollo de las habilidades de investigación y el trabajo pedagógico comprometido con el proyecto de una sociedad justa y democrática. Se constata que, aunque las distorsiones de las políticas que encaminan formas controladoras de evaluación en la escuela, estas, al contrario, pueden ofrecer elementos de análisis que requieren al pedagogo y equipo escolar la



actitud indagatoria y con el propósito para la intervención pedagógica consciente y comprometida con los avances en el aprendizaje de todos.

PALABRAS-CLAVE: Evaluación; investigación, formación del pedagogo.

La centralidad de la actividad de la investigación en la formación del pedagogo

La enseñanza fundamental en Brasil, por tener carácter obligatorio y, por lo tanto, mayoritario, tiene concentrado atenciones de las políticas y de los investigadores en relación al desempeño de los estudiantes y, en este contexto, se destaca la formación de los profesores en el curso de Pedagogía. El informe de la Fundación Carlos Chagas¹, sobre la “Formación de profesores para la enseñanza fundamental: Instituciones formadoras y sus currículos”, al presentar datos sobre la característica curricular de los cursos de Pedagogía y el perfil profesional del pedagogo en el país, contribuye para el análisis de la actuación de las instituciones formadoras ante las Directrices Curriculares Nacionales para el curso y las demandas educacionales.

El informe presenta un análisis de la composición de los programas de las asignaturas de 71 cursos de Pedagogía en Brasil, de las cuales, fueran 3.513 asignaturas (3.107 obligatorias y 406 optativas). Muestra datos importantes para el análisis de la característica curricular de los cursos de Pedagogía y del perfil de formación del pedagogo. Revela, basado en el análisis de 1.498 ementas, que la énfasis curricular está en las asignaturas teóricas. La proporción de horas para las asignaturas de formación específica es de un 30%, quedando un 70% para las otras asignaturas. Se constata que incluso las asignaturas para la formación profesional no priorizan la relación teoría y práctica, como propuesta en los documentos legales

¹ Investigación de la Fundación Carlos Chagas: Formación de profesores para la Enseñanza Fundamental: instituciones formadoras y sus currículos – coordinado por: Gatti, Bernadete A. y Nunes, Mariana M. R., de agosto de 2008.



para la formación del profesor. La énfasis es dada a los referenciales teóricos, sean de naturaleza sociológica, psicológica y algunos relacionados con las prácticas educativas. Otro dato para preocuparse revela que entre los planes de enseñanza analizados, solo un 8% de ellas mencionan la escuela, es decir, la institución donde el pedagogo irá trabajar.

Las fragilidades detectadas en esta investigación son que, aunque las orientaciones de las Directrices Curriculares para el curso, los pedagogos, en general, llegarán a las escuelas con varios problemas de conocimientos teórico-prácticos para enfrentarse frente a la complejidad de la realidad escolar.

Para actuar en la gestión educacional en una perspectiva democrática, según el artículo 5º de la Resolución del CNE/CP n.º1/2006, entre las competencias, el pedagogo necesita estar apto a participar de la gestión de las instituciones contribuyendo para elaboración, implementación, coordinación, acompañamiento y evaluación del proyecto pedagógico de la escuela, considerando la diversidad, las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, edades, clases sociales, religiones, necesidades especiales, elecciones sexuales, etc. Por tanto, es de responsabilidad de las Instituciones formadoras preparar el pedagogo para la aplicación de los principios democráticos en la consecución de proyectos educacionales en realidades complejas, para contribuir con la superación de exclusiones sociales y trabajar para la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en varios niveles y modalidades de la enseñanza (BRASIL, 2006, p. 2).

Se queda evidenciado en el Parecer del CNE/CP n.º 5/2005, que “la formación del pedagogo se hace en la investigación, en el estudio y en la práctica de la acción docente y educativa en diferentes realidades”. Por tanto, el perfil del profesor deberá contemplar consistente formación teórica, diversidad de conocimientos y de prácticas, que se articulan a lo largo del curso.

En las Directrices del curso, la relación entre la teoría, la práctica y la investigación en la formación del pedagogo, son abordados como aspectos centrales de la formación. Los currículos deben proporcionar situaciones de la enseñanza-aprendizaje que permitan la profundización de estudios y la realización de trabajos, los cuales, el alumno pueda articular en diferentes oportunidades, ideas



y experiencias, explicitando reflexiones, analizando e interpretando datos, hechos, situaciones, dialogando con distintos autores y teorías estudiadas.

La defensa de la investigación como base de la formación docente pretende una nueva perspectiva de formación, se contraponiendo a la preparación solo para la eficiencia de la racionalidad técnica. Es en ese sentido que autores defienden la idea de que el profesor debe trabajar como un investigador, problematizando críticamente la realidad en que actúa, adoptando una postura activa para enfrentar los problemas del cotidiano escolar basándose en la “literatura y en su experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los recorridos parecen poco satisfactorios” (SANTOS, 2002).

La iniciación a la investigación de la formación docente no es un fin, pero un medio para que el docente investigue e interprete su práctica, para que pueda intervenirla. La defensa de la formación en esta perspectiva tiene como fundamento la articulación teoría-práctica, es decir, la superación entre el pensar y el hacer. La investigación en la formación tiene como presupuesto, el agir que obliga el pensar sobre el proceso pedagógico, teniendo como foco el aprendizaje del alumno y las relaciones con el contexto social en su totalidad. La práctica muestra las cuestiones del cotidiano escolar y la teoría ayuda “a interpretarlas y a proponer alternativas que se transforman en nuevas prácticas, por tanto, punto de partida para nuevas indagaciones, alimentando permanentemente el proceso reflexivo que motiva la constante busca por la ampliación de los conocimientos que se disponen” (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 21).

En el sentido dado por Marx, como explica Vásquez (1977), praxis es la actitud teórico-práctica desarrollada por el ser humano cuando transforma la naturaleza y la sociedad. Pero, no es solo interpretar el mundo por la teoría, es necesario transformarlo por la praxis. Así, “la relación entre la teoría y la praxis es para Marx teórica y práctica: práctica, en la medida que la teoría usa como guía de la acción, moldea la actividad del hombre, en particular la actividad revolucionaria; teórica, en la medida que esa relación es consciente”(VASQUEZ, 1977, p.117).

En ese sentido, la praxis, resultado de la actividad teórico-práctica, proporciona el conocimiento para transformar la realidad, pero solo es posible



cuando apropiado por la conciencia individual y colectiva, así, las ideas se transforman en acciones.

Aunque existan divergencias, gran parte de la producción literaria que se discute la relación teoría-práctica está basada en los principios de la teoría crítica de la educación, en la defensa de que el profesor debe actuar como productor de conocimientos, en vez de ser solo consumidor, transmisor y lo que implementa el conocimiento producido en las Universidades.

Se entiende que la práctica de investigación en la formación y trabajo pedagógico, constituye posibilidad de producción de conocimiento, resultado de la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica, dotando ese profesional de autonomía en el pensar y hacer, estableciendo una nueva relación con el trabajo y el conocimiento, contraponiéndose a las amarras de principios dicotómicos del modelo de producción capitalista.

Es en esta perspectiva que se pretende analizar las partes entre las demandas para la práctica de la investigación en el ambiente escolar y la praxis del pedagogo para dirigir procesos de evaluación e intervención pedagógica comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes.

Según afirma Sordi (2010, p.27,28), para la evaluación cumplir sus finalidades educativas, es necesario sobrepasar las dimensiones rescritas al aprendizaje de los estudiantes y considerar las condiciones objetivas que afectan el trabajo pedagógico, así como las políticas externas de evaluación que ayudan a sostener o negar determinados proyectos pedagógicos. Todavía resalta que es fundamental para la organización del trabajo pedagógico en la escuela, el estudio y la reflexión sobre las bases de la evaluación para superar la adhesión sin compromiso, con los resultados de las políticas de evaluación del desempeño y de control institucional”.

La actitud investigativa del pedagogo en procesos de evaluación del aprendizaje

Los datos que son presentados resultan de una investigación exploratoria realizada por la autora con pedagogos de escuelas públicas estatales y



municipales de la Enseñanza Fundamental y en documentos oficiales sobre la evaluación en el sistema de enseñanza.

Primero, se presenta el contexto, en lo cual surge, dentre las demandas de trabajo en la escuela, la evaluación del aprendizaje y los procesos investigativos realizados por los equipos escolares sobre el desempeño de los estudiantes de la Enseñanza Fundamental.

La administración pública del municipio de Curitiba, que asumió el gobierno el año de 2005, definió como meta prioritaria del gobierno la mejoría de la calidad de la enseñanza, por lo tanto, instituyó el programa “Calidad en la Educación”. Según las Directrices Curriculares para la Educación del do Municipio de Curitiba (2006, p.16), “se observa la calidad de la educación de una ciudad por el nivel de conocimientos que su población revela en distintos registros evaluativos y en distintas prácticas sociales”. En esa perspectiva y con objetivo de obtener informaciones sobre los niveles de adquisición de conocimientos de los estudiantes para la comprensión detallada de la realidad educacional de las escuelas municipales, la Secretaría Municipal de la Educación de Curitiba (SMEC), implementa, desde 2005, acciones para evaluar en gran escala. Sancionó, el 2005, en Parecer con el Ministerio de la Educación, por intermedio del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), para aplicación de la Evaluación Nacional de la Enseñanza Básica (ANEB) en todas las escuelas municipales y para todos los estudiantes de la 2.^a etapa del Ciclo II, o 4.^a serie, y de la 2.^a etapa del Ciclo IV, o 8.^a serie. Los resultados presentados en documentos específicos elaborados por la SMEC, mostraron a los equipos escolares aspectos de sus proyectos pedagógicos que necesitaban ser analizados y mejorados. Estes deberían ser cruzados con los datos de la evaluación procesal del aprendizaje de los estudiantes realizada en cada escuela.

El año de 2007, la SMEC empieza un proceso de evaluación interna y estandarizado, en las áreas de Lengua Portuguesa y de Matemáticas, elaborada por sus profesionales, para los estudiantes de la 2^a etapa del Ciclo I, o 2^a serie. El año siguiente, la evaluación es aplicada en las 168 escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Curitiba (RMEC), para 21.850 estudiantes, con el objetivo de diagnosticar y mejorar sus condiciones académicas, todavía en el proceso de formación, antes del final del Ciclo II, cuando la mayoría comienza a estudiar en las



escuelas de la red estadual de enseñanza. Además de esta evaluación, estes estudiantes también realizaron la *Provinha Brasil*.

Los resultados de la evaluación escolar externa e interna, realizada el año de 2008, fueron presentados a los profesionales de la RMEC, con la finalidad de promover el análisis diagnóstica sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes en las áreas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, y las alternativas didáctico-pedagógicas para mejorar la calidad del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

El retorno a la escuela de documentos específicos² sobre los datos cuantitativos y cualitativos de la evaluación del aprendizaje de la *Prova Brasil*, el 2005, *Provinha Brasil*, el 2008 y 2009, y pruebas internas elaboradas y aplicadas por la SMEC el 2008 y 2009, desencadenaron para los equipos escolares la necesidad de comprender la producción de indicadores y que revelan sobre el desempeño escolar, es decir, la actitud investigativa ante las cuestiones de la práctica pedagógica.

Para Gatti (2004, p.14), la utilización por el profesor de datos cuantitativos como subsidios para contestar a las cuestiones cotidianas de su trabajo, requiere el conocimiento de habilidades de investigación, pues presupone el conocimiento sobre el contexto en que las informaciones fueron hechas, sobre los procedimientos de medida y de cogido de datos, como también el dominio teórico y el conocimiento profundizado sobre la área en que los problemas estudiados se sitúan.

En ese sentido, la presentación personalizada de relatorios a cada escuela, con informaciones sobre el resultado de las evaluaciones de desempeño de los estudiantes, realizadas desde el 2005, demandó a los equipos el ejercicio colectivo de la actitud investigativa, de la reflexión metódica y sistemática sobre los aprendizajes de cada estudiante y sobre las alternativas pedagógicas más apropiadas para sanar las dificultades detectadas.

Como razona Esteban (2005, p.79), la evaluación debe ser entendida como una “práctica investigativa en el intuito de comprender el movimiento del

²Documentos con directrices para el análisis de los distintos poderes evaluados en las áreas de Matemáticas y Lengua Portuguesa, elaborado por el equipo técnico - Departamento de Enseñanza Fundamental y el Departamento de tecnología y difundir educativo, realizadas sobre la base de los resultados de la actuación de cada estudiante de RMEC.



aprendizaje de los (las) alumnos(as) en su complejidad. Para colocar esta perspectiva en práctica, ha sido necesario discutir el papel desempeñado por la evaluación, el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la construcción de una escuela pública que proporciona la inclusión de todos los estudiantes y no solo de algunos.

En ese contexto, cupo al pedagogo escolar, como profesional del equipo que gerencía la escuela, la conducción del proceso colectivo de análisis y de interpretación de la evaluación y también promover el estudio de referencial para basar el análisis y definición de alternativas didáctico-metodológicas para mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Ha sido necesario en ese trabajo, desplazar el foco de los resultados para el proceso escolar vivenciado por los estudiantes y dedicar la atención al error, como elemento que indica los recorridos cognitivos, es decir, los saberes y los no saberes de cada niño y, a partir de estos, reorganizar el trabajo con los contenidos de enseñanza.

Las pruebas elaboradas por la SME tuvieron esta intención. Sin embargo, con el objetivo de orientar la práctica de la evaluación, en una perspectiva investigativa, fueron elaborados y enviados a los equipos escolares los puntos de corrección en las áreas valoradas y las sugerencias de actividades pedagógicas y metodológicas, para favorecer los avances en el conocimiento prospectivo de los niños.

Además de la investigación sobre el proceso de conocimiento construido por los niños, el análisis de los datos constituyó como importante estrategia para el diagnóstico de los objetivos del Proyecto Pedagógico de cada escuela para elegir las decisiones administrativas y pedagógicas a la mejoría del aprendizaje todos los estudiantes y, como consecuencia, de la calidad de la educación.

Se observa que los datos de desempeño de los estudiantes de las escuelas municipales de Curitiba superaron la proyección estimada y pusieron la ciudad entre las capitales de Brasil con índice de desempeño más grande en las áreas de Lengua Portuguesa y Matemáticas³.

³ El IDEB, Índice de Desarrollo de la Educación (Ideb), creado por el Inep el 2007, congrega en solo un indicador dos conceptos de la misma importancia para la calidad de la educación: flujo escolar, obtenidos en el Censo Escolar y medias de desempeño en las evaluaciones del INEP (Saeb - para las



Es posible inferir que la inversión que hubo desde el 2005 en la evaluación del desempeño de los estudiantes de la RME contribuyó para subsidiar el trabajo del pedagogo junto a los profesores y la comunidad escolar, en el análisis de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza y desencadenó la necesidad de estudios teóricos para la comprensión de los problemas observados.

Se sabe que este trabajo exige conocimientos sobre las prácticas de investigación y la constante relación teoría y práctica y que no todos los profesionales de la educación fueron preparados para esta actividad. Por eso, se comprende que compete al sistema de enseñanza ofrecer procesos de formación continuada para el desarrollo de la actitud investigativa de habilidades de investigativa ante las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje.

Esa nueva demanda para el trabajo del pedagogo en las escuelas de la RMEC confirma la importancia del curso de Pedagogía incluir en su currículo asignaturas de preparación de este profesional para el conocimiento y uso de habilidades de investigación, una mirada celosa, atenta y sensible a los problemas de la práctica pedagógica. Como defiende André (1998, p.264), preparar el profesor para investigar su práctica docente, para dar atención a los problemas cotidianos, aunque con una distancia más pequeña de ellos, logre desarrollar acciones para obtener éxito en el aprendizaje de los alumnos.

Es en ese ámbito de la superación de los problemas emergentes de la práctica educativa que se justifica preparar el pedagogo para el desarrollo de la actitud de investigación y de la reflexión teórico-práctica, basada en las teorías de la educación y demás ciencias. Así, como resalta Santos (2002), el profesor debe actuar como productor de conocimientos, y no solo consumidor, transmisor y el responsable de implementar el conocimiento producidos en las Universidad. Para Lüdke (2002, p.51), el profesor que no tenga acceso a la formación y a la práctica de investigación tendrá “menos recursos para cuestionar su práctica y todo el contexto en lo cual ella se insiere, llevándole en dirección a un profesionalismo autónomo y responsable”.

La conducción del trabajo pedagógico en la escuela democrática necesita del pedagogo y del equipo escolar una nueva condición teórico-práctica, para que se

unidades de la federación y para el país, y la *Prova Brasil*, para los municipios). El IDEB de las escuelas municipales de Curitiba 4ª série/5º año, el año 2009 es:5,7 y de 8ª série/9º año es: 4,4.



realicen procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la formación del pedagogo requiere una consistente formación basada en el pensamiento crítico, para que pueda construir y viabilizar, con el colectivo de profesionales de la escuela, la consecución de proyectos socioeducacionales que contribuyan a la superación de las desigualdades y de la exclusión social.

Por tanto, es función de las Instituciones formadoras preparar el pedagogo para la aplicación de los principios democráticos en la consecución de proyectos educacionales ante las realidades complejas, para contribuir con la superación de exclusiones sociales y trabajar para la promoción del aprendizaje de sujetos en distintas fases del desarrollo humano, distintos niveles y modalidades de enseñanza (BRASIL, 2006, p. 2).

La literatura y la legislación orientan para una nueva dirección escolar y demandan para el trabajo del pedagogo una condición de destaque para realizar los procesos democráticos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, no es suficiente el profesor tener competencia para interpretar críticamente los problemas de la práctica pedagógica, es importante que existan condiciones de tiempo y espacio de trabajo para que los procesos de estudio, diálogo y reflexión sean emprendidos por el colectivo de los profesionales de la escuela.

Los datos de la investigación realizada por la autora con 48 pedagogos de escuelas públicas del municipio de Curitiba, el año de 2009, cuando cuestionados sobre como siguen el proceso de evaluación, revelan dificultades. La mayoría admitió que reconocen la necesidad del trabajo, pero que no logran asesorar con mayor frecuencia los profesores en la proposición de alternativas pedagógicas individuales a los problemas de aprendizaje.

Las respuestas revelan que la evaluación de aprendizaje no es un tema resuelto en el cotidiano de la escuela. La falta de tiempo causada por el aumento de las funciones del pedagogo continúa siendo insuficiente para mejores direcciones del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, en lo cual, la evaluación tiene papel importante. En ese contexto, muchos profesores continúan desarrollando la evaluación clasificatoria.

Eses datos revelan los reflejos de la conyuntura político-económica en el contexto escolar, que exigen del pedagogo y demás profesionales, conocimientos y



la partición de responsabilidades con la gestión de la educación comprometida con los principios democráticos.

Sin embargo, la escuela pública precisa responder a las situaciones emergentes, advenidas de reflejos de las políticas de la globalización y de la injerencias de las organizaciones financieras que presionan y manipulan indicadores económicos, insistiendo en la reducción de custos entre otros, de la educación, cultura, producción científica y tecnológica, al mismo tiempo en que la escuela pública es responsable por el proceso de gestión democrática y participativa.

En ese contexto, explica Nosela (2010, p.537): “la cultura del desempeño escolar que mide resultados, establece estrategias, fija metas y estimula la producción, sin embargo, no se da cuenta de la realidad de la educación”. Deforma el concepto de educación como transferencia de técnicas para el aumento de productividad mercadológica. El autor contrapone a esta perspectiva el concepto de educación en la tradición humanista, es decir, “el sentido de posibilidad, de madurez, de acción dialógica, de complicidad entre el educador y el alumno; aún más, de libertad y opción. Por tanto, es una dimensión ética, no mecánica o técnica, por eso incluye también la posibilidad del fracaso y del éxito” (NOSELA, 2010, p.532).

La evaluación se torna inocente cuando el proceso de evaluación no refleja la elección de las decisiones que dependen de la acción sobre los resultados valorados, siendo estos datos poco explorados por el equipo escolar. En esa perspectiva es función del profesor y del pedagogo evaluar los procesos de aprendizaje construidos por los estudiantes e incluir las otras dimensiones del trabajo educacional para contribuir para la construcción del conocimiento científico-cultural, en una perspectiva transformadora y emancipatoria. Por tanto, hace falta ir allá de molestarse con los datos del desempeño del aprendizaje, es preciso avanzar para construir colectivamente medidas de transformación de la realidad. Se comprende que para procesos de evaluación democráticos ocurran en la escuela, se hace necesario la atención de las políticas públicas cuanto la formación y a las condiciones de trabajo del pedagogo y del profesor, para que puedan contribuir con la construcción de la escuela ciudadana, justa y democrática.



CONSIDERACIONES FINALES

Con este panorama breve sobre la relación de la investigación en la formación del pedagogo y las demandas para esta actividad en la escuela, en especial, en procesos de evaluación del aprendizaje, se concluye que las actuales Directrices para el curso de Pedagogía avanzan cuando indican que la organización curricular debe propiciar la iniciación a las prácticas de investigación, y alertan para esta actividad como obligatoria en las instituciones formadoras, favoreciendo la actitud investigativa ante a los problemas de la práctica pedagógica en una perspectiva democrática.

Esa propuesta contribuye para la formación del pedagogo que sepa trabajar con los presupuestos teórico-prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje y reconozca las contradicciones existentes en las relaciones que ocurren en la clase, determinadas por condicionantes socioeconómicos neoliberales, direccionando por la resistencia y/o transgresión prácticas democratizadoras.

Se entiende que la producción académica y la legislación orientan para una nueva dirección escolar y demandan para el trabajo del pedagogo una condición de destaque para realizar los procesos democráticos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, sobrepasando la preocupación limítrofe con los índices de desempeño escolar.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Desafios da pesquisa sobre a prática docente. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – IX ENDIPE. Anais II, volume 1/1. Águas de Lindóia/ SP, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5 de 13 de dezembro de 2005, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dez. de 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de



graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação (PMC). **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: volume 1. Curitiba, Pr, 2006, 94 p.

CURITIBA. **Relatório da avaliação da prova Brasil. Curitiba , Pr, 2006**

ESTEBAN, Maria T. (org). *Escola, Currículo e Avaliação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Mariana Muniz R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus currículos - Relatório Final: Pedagogia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

NOSELLA, Paolo. A escola e a cultura do desempenho. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - XV ENDIPE - 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.529-532.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

SORDI, Maria REGINA Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- XV ENDIPE- 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.22-35.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.