




Acercando el pensamiento de Paulo Freire al profesorado universitario de ingeniería. El caso de la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil)

Bringing Paulo Freire's thinking closer to university engineering faculty. The case of the Pernambuco Polytechnic School (Brazil)

Anna Lucia Miranda Costa 
e-mail: annalucia@poli.br
Escola Politécnica de Pernambuco, Brasil

Maria Teresa Vizcarra-Morales 
e-mail: mariate.bizkarra@ehu.eus
Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Itziar Rekalde-Rodríguez 
e-mail: itziar.rekalde@ehu.eus
Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre la evaluación del aprendizaje que se realizó en una institución de Enseñanza Superior de ingeniería: la *Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco*, Brasil. Se hace referencia a tres fases del estudio y su objetivo es describir aquellas fases en las que más claramente han interactuado las ideas de Paulo Freire en la formación del profesorado, y recoger los efectos que las mismas han tenido sobre su acción. En el estudio han participado 5 docentes, cuya inquietud les dispuso a construir y poner en práctica una metodología de evaluación del aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora, a través de la investigación-acción en la que se han utilizado diferentes técnicas, tales como: entrevistas, diario de la investigadora, cuestionario, y análisis documental. Los resultados subrayan tres fases claves en las que se ha podido identificar con claridad la influencia de las ideas freireanas, a saber: durante el abordaje de la cultura institucional y evaluativa de la Universidad, al dialogar sobre el nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación y, finalmente, al tratar la evaluación formativa y emancipadora en la actualidad en la escuela politécnica. Las conclusiones sugieren que la iniciativa llevada por el grupo de docentes dispuesto a promover la mejora del aprendizaje de su alumnado, ha transformado la institución en un espacio favorable a la innovación educativa. La institucionalización de encuentros pedagógicos promovidos por el grupo investigador se asume como un efecto de las ideas de Freire sobre la acción del profesorado.

Palabras clave: evaluación; formación del profesorado; mejora educativa; educación superior; investigación-acción.

Abstract

This article presents a research about learning assessment that was conducted at an institution of higher education in engineering: the *Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco*, Brazil. The work refers to three phases of the study and aims to describe the action-research phases in which Paulo Freire's ideas have most clearly interacted in teacher training, and to record the effects that these have had on his action. Five teachers participated in the study, who built and implemented a methodology for evaluating learning from a training and emancipatory perspective. All of this has carried through action-research using different techniques, such as: interviews, the researcher's diary, a questionnaire and documentary analysis. The results highlight three key phases in which it has been possible to clearly identify the influence of Freirean ideas: tackling with the institutional and evaluative culture of the University, discussing the new formative and emancipatory approach to evaluation practices and, finally, dealing with formative and emancipatory evaluation at present in the polytechnic. The conclusions suggest that the initiative taken by the group of teachers willing to promote the improvement of their students' learning has transformed the institution into a favourable space for educational innovation. The institutionalisation of pedagogical meetings promoted by the research group is assumed to be an effect of Freire's ideas on the action of teachers.

Keywords: assessment; teacher education; educational improvement; higher education; action research.

Recibido / Received: 07-01-2021

Aceptado / Accepted: 07-06-2021

Publicación en línea / Published online: 28-07-2021

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Costa, A.L.M., Rekalde-Rodríguez, I., & Vizcarra-Morales, M.T. (2021). Acercando el pensamiento de Paulo Freire al profesorado universitario de ingeniería. El caso de la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil). *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 160-174. doi: 10.15366.tp2021.38.014.

1. Introducción

Alguna de nosotras tuvimos el privilegio de participar de los ‘Círculos de Cultura’ coordinados por Paulo Freire en la región de Recife (Brasil). En aquellos días, mientras dialogábamos sobre las prácticas pedagógicas que llevábamos a cabo en las clases para personas adultas, reflexionábamos críticamente respecto a la distancia que existía entre los discursos que proferíamos y las acciones que realizábamos. Como profesoras y profesores herederos de una educación bancaria, para nosotras era difícil alcanzar el significado de la educación liberadora proporcionada por Freire. No obstante, los principios aprendidos y vivenciados en aquellos Círculos en la década de 1990, difícilmente los hemos podido abandonar dado que se han mantenido en nuestra acción educativa en los diferentes contextos en los que hemos intervenido.

De ahí que, no hemos perdido la oportunidad de concretar los principios freireanos en las más diversas oportunidades y espacios educativos donde hemos actuado y lo seguimos haciendo. Ese compromiso justifica esta investigación que se ha desarrollado en una escuela pública de Enseñanza Superior de Ingeniería de Brasil. Como la mayoría de las instituciones brasileñas dedicadas a la formación de estos profesionales, presenta un profesorado con un perfil técnico y poca, o ninguna, formación pedagógica. Sin embargo, abriga a un número de docentes inconformistas con sus respectivas prácticas evaluativas hasta tal punto que se han mostrado proclives a participar de un movimiento en favor de un cambio educativo en su propio centro.

La razón que se encuentra en el origen de este artículo tiene que ver con la inquietud de algunas de estas y estos docentes que se dispusieron a construir y a poner en práctica una metodología de evaluación del aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora. Durante años (2013-2018) se ha llevado a cabo esta iniciativa innovadora en su contexto de actuación, y en los múltiples encuentros con este profesorado se ha tenido la oportunidad de experimentar algunos de los principios propuestos por Paulo Freire y defendidos aquí como ejes del estudio realizado. Las vivencias que generaron el diálogo con los principios freireanos es lo que se recoge en este trabajo.

1.1. *Acercamiento al pensamiento de Paulo Freire*

Paulo Reglus Neves Freire, conocido mundialmente por Paulo Freire, ha dejado un vasto legado en el campo de la educación. En vida, actuó en diferentes cargos acumulando a lo largo de esas experiencias homenajes y títulos que fueron el resultado de sus contribuciones académicas. Su notoriedad fue inicialmente reconocida con la participación en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en Brasil en julio de 1958, donde defendió una educación para personas adultas que estimulase la colaboración, y basada en la toma de decisiones de responsabilidad social y política. En sus tesis argumentaba sobre el respeto al conocimiento popular, a los saberes que comportan aquellas mujeres y hombres haciéndoles personas de derecho para actuar en la vida pública, confrontándose con la problemática que les marcaban como personas menos favorecidas (Gadotti, 1996).

Su voz se unió a otras voces de ideales progresistas como las de operarios, campesinos, alumnado y docentes universitarios dispuestos a romper con los determinismos elitistas y opresores. Freire indignado con esa situación luchaba contra el analfabetismo, reconocido históricamente como uno de los marcos de exclusión social y falta de respeto al ejercicio pleno de la ciudadanía (Lima y Rosas, 2006). A través del desarrollo de su ‘método de alfabetización’ creado para optimizar la ‘lectura del mundo y lectura de las palabras’, defendía que el papel que cabe a la persona en el mundo no es de constatación de lo que ocurre, mucho menos ser un ‘objeto pasivo de la historia’, era mucho más que eso, a las personas les cambia, justamente, el derecho de constatar la realidad para cambiarla (Freire, 2000).

La experiencia vivenciada en la ciudad de Angicos (provincia de Rio Grande del Norte, región nordeste de Brasil) con la alfabetización de 300 trabajadoras y trabadores rurales reafirmaría su teoría. La disposición de las personas en círculos preparaba para el dialogo. Allí descubrían sus propios saberes, ya existentes, pero no reconocidos como tal. Rosas (2003) aclara: “el ‘movimiento’ de la consciencia intransitiva a la transitivo-ingenua y, de ésta a la consciencia ‘fanatizada’ (masificación) o la consciencia crítica fue, de hecho, uno de los puntos de partida para las construcciones futuras de la pedagogía freireana” (p. 25).

Es con ese modo de ‘pensar’ que Paulo Freire definió que un acto educativo para ser efectivo

deba ser precedido de una reflexión respecto a la ‘vocación ontológica’ de la persona. Su vocación ha de ser constituida a partir de las condiciones en las que vive, de su lugar y de cómo se vive ahí. La educación se comprende como válida cuando establece una relación dialéctica entre la persona y el contexto donde se encuentra, de forma que esa persona se instrumentaliza para transformar ese contexto cuando sea preciso (Freire, 2004).

La decisión de promover o no esta reflexión necesaria define el carácter político del acto educativo. Se puede optar por aprovechar o no la oportunidad de comprender la realidad con fines de intervenir en favor de su mejora. Para configurarse efectivamente como tal, el acto exige la actuación de personas ‘lectoras críticas’ de esta realidad, conscientes de la capacidad de asumirse como productoras de sus respectivas historias, como personas en el mundo y con el mundo (Gadotti, 1996). Ese es uno de los principios fundamentales de su pensamiento y un importante constructo para el desarrollo de la investigación presentada en este artículo.

Para Freire (2005) esta reflexión necesaria se concreta en un concepto de educación que denominó como ‘problematizadora o liberadora’, contraria al modelo ‘opresor y bancario’ que reduce el acto educativo a una mera transmisión de conocimiento, cuyo efecto toma al alumnado por una persona pasiva y no ‘pensante’, exaltando la figura del profesorado como único responsable del acto educativo. «El antagonismo entre las dos concepciones, la ‘bancaria’, que sirve a la dominación, y la ‘problematizadora’, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación» (Freire, 2005, p. 91).

De ahí también emerge otro principio freireano: la dialogicidad, como esencia de la educación. La ruptura de los esquemas verticales característicos de una educación bancaria se da a través del diálogo,

«El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus interlocutores» (Freire, 2005, p. 107).

Y cómo el diálogo se concreta en clase, comenta (...)

«Su dialogicidad empieza, no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud respecto al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación» (Freire, 2005, p. 113).

Estas palabras de Paulo Freire generan reflexiones respecto al quehacer del profesorado, que es invitado a transformar en objeto de atención y estudio a todos los elementos constituyentes del acto educativo. Las preguntas que se refieren al quehacer docente son básicas y orientadoras de la propuesta pedagógica a ser desarrollada: ¿Para qué las clases? ¿Cómo hacer que sean participativas y problematizadoras? ¿Quiénes son las personas participantes?, ¿El profesorado y alumnado? ¿Cuáles son sus intereses y necesidades? Preocuparse en obtener las respuestas a estas cuestiones es propio de un profesorado que se rige por los principios de la educación problematizadora.

Este modelo de educación, al estar fundado en la teoría de la acción dialógica, pone en práctica el diálogo democrático en los diversos espacios de aprendizaje, sustituyendo el autoritarismo marcado por la escuela tradicional, por diálogo democrático. Se entiende la asunción de una actitud frente al reconocimiento de la condición de las personas de ser capaces de analizar, criticar y problematizar la realidad en la que se encuentran. Aquí las voces son oídas por emitir reflexiones críticas resultantes de las diferentes lecturas de los mundos, “la clase liberadora es exigente, y no es permisiva. Exige que se piensen las cuestiones, que se escriba sobre ellas, que se discutan seriamente” (Freire & Short, 2014, p. 48).

Sin embargo, para que el diálogo sea efectivo en clase a partir de la perspectiva propuesta por Paulo Freire, las personas implicadas en el acto educativo (profesorado y alumnado) deben asumir el protagonismo en el lugar del acto didáctico. Por tanto, además de reconocerse capaces de responsabilizarse por el desarrollo del proceso, importa también reconocerse como personas dispues-

tas a escuchar. Sobre esa escucha, se trata de disponer de forma permanente de la ‘palabra del otro’, de sus gestos y diferencias y eso no le quita el derecho de estar en desacuerdo, de oponerse, pero, lo hará sin prejuicio ni autoritarismo. De ahí se rescata una idea muy extendida en sus obras: «el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa» (Freire, 2005, p. 92).

Posicionarse en cuanto aprendiz es propio de un profesorado que valora el acto educativo como oportunidad de construcción de conocimiento junto al alumnado. Para Freire (2004, p. 64), ese valor es resultante del «querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa (...). Esta apertura del *querer bien* significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos en una práctica específica del ser humano». Y para no dejar dudas en cuanto a la relación entre la seriedad y la afectividad en la tarea, aclara que, «la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el compromiso ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad» (2004, p.64).

No es novedad que el tema de la afectividad es objeto de interés de estudiosos de la psicología y de la educación. Citando las contribuciones del psicólogo francés Henri Wallon (1879-1962) respecto al tema, Lima-Ferrera y Acioly-Régner (2010) destacan que la teoría walloniana comprende a la persona desde una ‘síntesis de los conjuntos funcionales (afectivo, motor y cognitivo)’. Ese concepto de integración es un punto diferenciador en la teoría de Wallon que pasa por influenciar a educadores y sus respectivas teorías pedagógicas de forma que comprendan que, «tenemos el afecto influenciando la cognición y a veces hasta ‘escandalizándola’, el trabajo cognitivo también puede ofrecer a la persona la posibilidad de integrar la afectividad» (p.30).

Los estudios de los también expertos en el desarrollo humano, Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vygotsky (1896-1934) son de igual forma de suma importancia para fortalecer el principio defendido por Paulo Freire. De modo muy contundente, Piaget (1991) afirma que la «afectividad e inteligencia son indisociables y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana» (p.26). Mientras Vygotsky (1991) resalta que «todas las funciones en el desarrollo de la niña y el niño aparecen dos veces: primero, en el plano social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y luego dentro del niño o la niña (intrapsicológico)» (p.41).

Rubem Alves (2004), educador y psicoanalista brasileño, contribuye a la discusión respecto a la importancia de la ‘presencia’ de la afectividad en clase: «cuando se admira a un maestro, el corazón da órdenes a la inteligencia para aprender las cosas que el maestro sabe. Saber lo que él sabe pasa a ser una forma de estar con él» (p.35). Eso es lo que defendió Paulo Freire: la afectividad constituye a las personas, les posibilita leer el mundo con otros códigos, con otras herramientas. No se les puede negar este derecho.

Después de las reflexiones promovidas por los párrafos anteriores, se finaliza este acercamiento al pensamiento de Paulo Freire rescatando una conversación que él mantuvo con Ira Shor. Se preguntaban en torno a qué se le puede decir a aquel profesorado que decide empezar un lunes a hacer una educación problematizadora. Entre tantas sugerencias se destaca: «un ejemplo de un educador que empezó haciendo con los estudiantes y no haciendo para los estudiantes. Es decir que él también era un sujeto del proceso de conocimiento, que aprendió en la práctica lo que fue posible» (Freire & Shor, 1986, p. 269).

1.2. *La educación bancaria o liberadora del profesorado universitario*

Una revisión de la historia de la educación formal brasileña nos lleva al modelo instituido por los primeros profesores, los religiosos jesuitas, en el inicio de la colonización de Brasil por Portugal, en el siglo XVI. De estas primeras experiencias, siglos después, no es difícil encontrar prácticas donde la enseñanza es comprendida como un espacio destinado a la transmisión de informaciones por un profesorado que asume el total protagonismo del acto educativo, relegando al alumnado a la pasividad y la obediencia.

Esa conducta revela un modelo educativo de carácter tradicional y conservador. Para Saviani (2007), se trata de una tendencia pedagógica centrada en la transmisión de los saberes históricamente acumulados por la humanidad, determinando que el profesorado es garante de que el alumnado se apropie de este saber a través de la utilización de técnicas de fijación y memorización. En otras palabras: se caracteriza por una práctica de la ‘educación bancaria’, que fue vehementemente criticada por Paulo Freire por, entre otras razones, reducir la persona del alumnado a la condición de

receptor o depósito de informaciones descontextualizadas.

Se muestran contrarias a este modelo, Anastasiou y Alves (2004), al abordar la enseñanza. Resaltan que el verbo enseñar está cargado de dos dimensiones que no se pueden perder de vista: una de carácter intencional, relacionada con la intención que se le asigna al acto y, la otra, de resultado, que corresponde al alcance del objetivo que orienta el acto educativo. Para estas autoras, un profesorado consciente de estas dimensiones y preocupado con la calidad del aprendizaje, debe preguntarse continuamente lo siguiente: expliqué todo el contenido, pero el estudiante no ha aprendido, luego entonces, ¿Puedo afirmar que he enseñado?

Querer o no cuestionarse, como se sugiere en el párrafo anterior, es una decisión del profesorado. Es esa posibilidad la que configura la educación en cuanto a acto político (Freire, 2004). Cada decisión está basada en presupuestos epistemológicos que la fundamentan y retratan la visión del mundo, de la persona, de la educación... de la sociedad, aunque el propio profesorado reproduzca una práctica en la que no reflexiona críticamente sobre lo que está haciendo (Silva-Cunha, 2011).

La ausencia de esta reflexión, para algunos expertos, está relacionada con la construcción de la identidad docente del profesorado universitario, la forma como él o ella percibe su práctica y como se desarrolla profesionalmente. Medeiros (2019), que buscó responder si el profesorado de ingeniería entendía su identidad como profesional de ingeniería o como profesorado, concluyó que pocos consiguen conciliar las dos funciones y, en consecuencia, tampoco consiguen identificarse como profesorado. Sugiere que estos profesionales 'están' ejerciendo de docentes por no tener salida en el mercado laboral como ingenieros, pero para ellos esta última es una profesión más atractiva que la docencia.

Para Araujo (2013) el ejercicio de dos profesiones provoca un doble desafío: mientras el profesorado-profesional es convocado para compartir sus saberes técnicos en favor de la formación de nuevas y nuevos profesionales; debaten sobre los cambios sugeridos por una nueva cultura profesional docente que les exige una actitud de aprendizaje permanente. Sugiere que estas personas abandonan una práctica caracterizada por el aislamiento en la profesión pasando a interactuar con las otras personas docentes de la universidad. Silva (2015) buscó identificar las razones que justifican la inserción del profesional de la enfermería en la actividad docente. Constató que las personas entrevistadas se remitieron a las experiencias estudiantiles en las diferentes fases, entendiendo las dos profesiones como acciones indisociables.

Para Pimenta y Anastasiou (2002), la ausencia de exigencia de una formación pedagógica en la docencia de la Enseñanza Superior se justifica aparentemente porque este profesorado posee el dominio de conocimientos específicos y por su habilidad en la investigación de su campo de conocimiento. Para compensar esta ausencia las instituciones imponen más rigor en la contratación de su profesorado exigiendo la titulación máxima. Para Cunha (2010), el profesorado universitario se construye mientras se desarrolla en la profesión que ejerce paralelamente. Esta 'lógica' orienta la práctica de la contratación de profesionales de la ingeniería, medicina, abogacía, arquitectura, etc., para dar clases y muchas veces, para sugerir la organización de los currículos de los cursos equivalentes.

Con esta perspectiva y de acuerdo con Cunha (2010), se apunta que la carrera docente en la Enseñanza Superior pasa a estar comprendida como una acción formativa constituida por diferentes oportunidades de aprendizaje que se concretan durante el propio ejercicio de las nuevas atribuciones. En cuanto a la preparación para estos ejercicios, los intercambios de ideas y conocimientos entre pares se basan en procesos de interacción que generan los aprendizajes que se necesitan para ejercer los roles asumidos.

Unido al resto de los presupuestos presentados a lo largo del texto, los aportes presentados por Cunha (2010) en el párrafo anterior representan con claridad la importancia de la investigación en cuestión. El profesorado que ha asumido el protagonismo de este estudio lo ha comprendido como una oportunidad de aprendizaje compartida entre pares. Más que un proceso de investigación, el estudio ha promovido que ese profesorado tenga la posibilidad de reflexionar sobre su respectiva práctica a la luz de los principios freireanos, concretando lo que este autor denominaba educación dialógica.

Por lo tanto, el objetivo del estudio que se presenta es rescatar la interacción que el profesorado participante ha tenido con los principios freireanos al intentar construir y poner en práctica una metodología de evaluación del aprendizaje dialógica y emancipadora. Los objetivos específicos son:

- Describir en cada una de las fases de la investigación-acción cómo han interactuado las ideas de

Freire.

- Recoger los efectos que las ideas de Freire han tenido sobre la acción del profesorado.

2. Aspectos metodológicos

Puesto que la investigación se centró en describir los efectos de la puesta en práctica de una metodología de evaluación del aprendizaje llevada a cabo por un profesorado dispuesto a conocer la realidad a partir de la 'praxis', nos posicionamos en el paradigma investigativo socio crítico. Al estar sumergidas en la situación investigada, y reconocernos personas corresponsables con los cambios producidos en las prácticas educativas no cabía otro posicionamiento investigador. Además, este enfoque nos ha ayudado a lograr una consciencia emancipadora que se deriva del propio proceso reflexivo crítico (Calderón & Borges, 2013; Freire, 2004).

2.1. Método

Se utilizó el método de la investigación-acción por considerarse que este estudio se concreta en estrecha asociación con una acción. Optamos por el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) por definir la investigación-acción como «emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar» (p. 9). La relación entre los términos 'investigación' y 'acción' da una particularidad a esta metodología que se caracteriza por ser participativa y colaborativa. En el contexto escolar, se convierte en una oportunidad de «traducir ideas en desarrollo en una acción críticamente informada (...) para lograr un aumento de la armonía entre las ideas educativas y la acción educativa» (p.12).

La investigación-acción se constituye como un proceso cíclico que contempla las fases de la planificación, acción, observación y reflexión. Es un proceso sistemático de aprendizaje en favor de una «acción educativa que se convierte en una praxis (acción críticamente informada y comprometida)» (Kemmis y McTaggart, 1988, p.31). También induce a la teorización sobre la práctica; es un proceso político para promover cambios capaces de afectar a las personas, «implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre» (p.32). Los estudios que se abordan con este método parten de una preocupación temática identificada por el grupo que «define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora (...)». Debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa» (p.14).

Además, el hecho de optar por este método está íntimamente relacionado con uno de los principios difundidos por Freire: la posibilidad de identificar en la acción educativa situaciones problematizadoras dispuestas a ser analizadas críticamente por personas protagonistas del acto educativo (Freire, 2004).

2.2. Participantes

Las personas participantes han sido cinco docentes de una escuela de ingeniería superior de Brasil. Ellos y ellas libremente han querido mejorar su práctica profesional docente a través del diálogo y la reflexión siguiendo los principios freireanos. En este sentido, han recibido la debida atención en la investigación para atender a dos presupuestos básicos. El primero tiene que ver con un principio de Freire como es: que la reflexión sobre el acto educativo debe ser protagonizada por las personas implicadas en el propio acto. El segundo, tiene que ver con el objetivo general de la investigación que está comprometida con describir la construcción y puesta en práctica de una metodología de evaluación del aprendizaje dialógica y emancipadora llevada a cabo por el profesorado participante del estudio. A través de la literatura se han tejido algunas consideraciones respecto a los roles académicos de este profesional para aclarar la naturaleza de su quehacer docente.

Por lo tanto, las personas participantes han sido seleccionadas de manera intencional, en función de la 'representatividad social', nombradas en función de la relevancia que representaban para el desarrollo del tema que fue juzgado y decidido a partir del 'consenso' de la persona investigadora y participantes. A lo largo de la investigación la colaboración fue un elemento preponderante a la hora de constituir el 'grupo investigador' (Kemmis & McTaggart, 1988).

2.3. Instrumentos

Los instrumentos de investigación utilizados fueron coherentes con el enfoque metodológico socio crítico para el desarrollo del proceso colaborativo y participativo propuesto. Además, son apropiados en investigaciones cuyo método es la investigación-acción en función de la construcción, ejecución y evaluación del diseño del plan de acción (Bisquerra-Alzina, 2009; Latorre, 2005; Lüdke & André, 2004; Kemmis & McTaggart, 1988). Estos instrumentos fueron: la observación participante; el diario de la investigadora; la entrevista en profundidad, y el análisis documental.

Respecto a la observación participante ha permitido tener un contacto directo con el fenómeno observado, y obtener información sobre la realidad del profesorado participante en su propio contexto de trabajo (Minayo, 2001). En cuanto al diario ha tenido el propósito de ser el resguardo del recorrido formativo del equipo investigador y permitir la reflexión respecto a los resultados del trabajo de campo (Latorre, 2005). En cuanto a las entrevistas, éstas han sido conversaciones con los y las cinco docentes participantes que han constituido el grupo investigador (Manzini, 2012). Finalmente, el análisis documental de escritos oficiales y personales también ha tenido su relevancia en este estudio para poder identificar las prácticas evaluativas de la institución y sus integrantes, y poder marcar un diálogo con el pensamiento y las ideas de Freire al respecto.

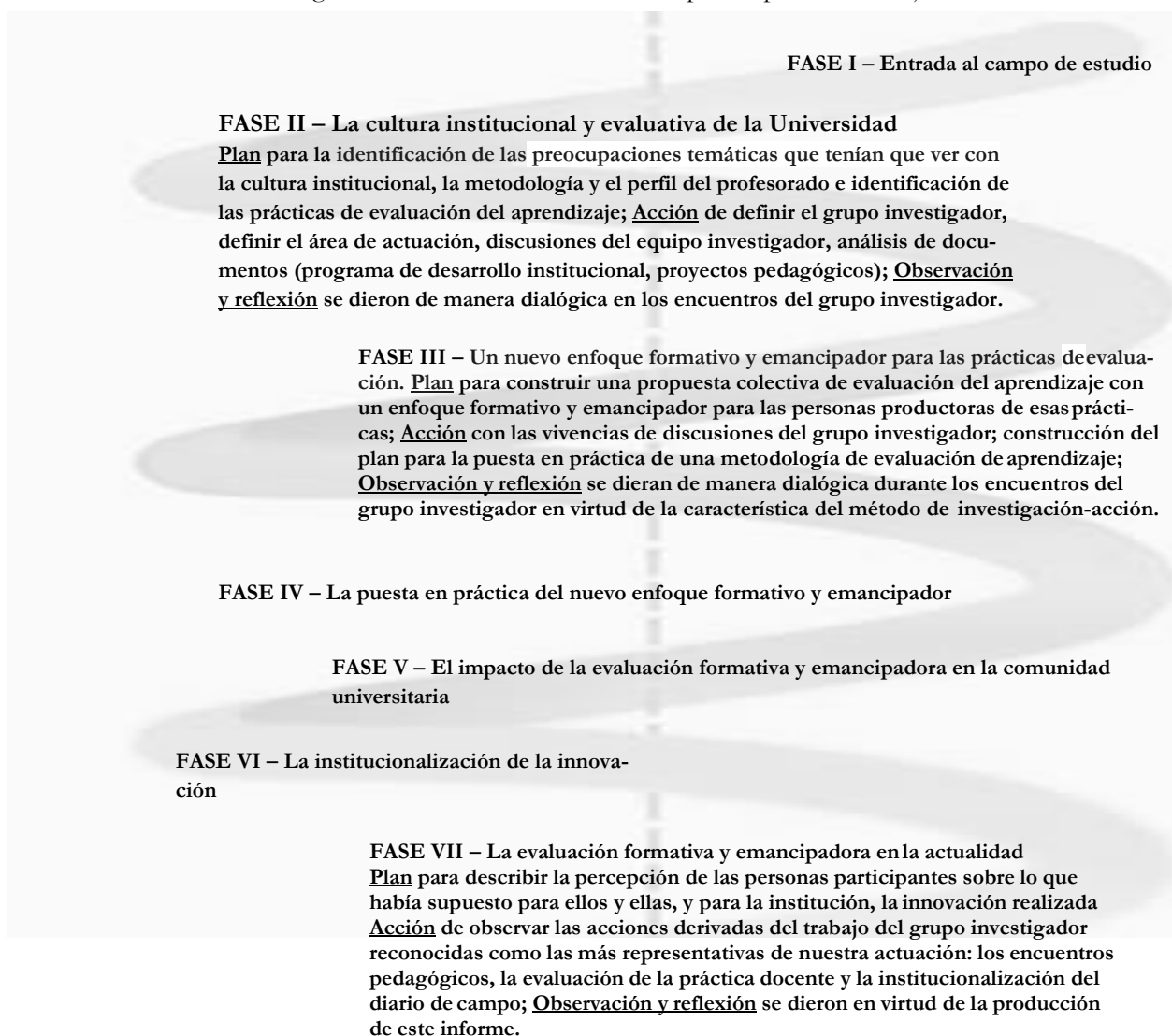
2.4. Diseño de investigación

Siguiendo el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), el diseño metodológico del estudio ha sido organizado en fases de investigación. El estudio se realizó entre los meses de junio de 2013 a diciembre de 2018. Quien ejercía de investigadora asumió el rol de facilitadora e integrante del grupo investigador, junto con el resto del profesorado, durante todo el desarrollo del proceso.

A continuación, la figura 1 sintetiza las fases de la investigación y se destacan aquellos momentos claves en los que el diálogo con los principios freireanos han direccionado su desarrollo y constituido un hito en el presente trabajo.

Figura 1

Fases de la investigación. Se destacan las fases claves para el presente trabajo



Fuente: elaboración propia.

2.5. Procedimiento analítico

Desde las primeras lecturas y el acercamiento al problema temático se recogió una cantidad significativa de información que exigió la elaboración de un esquema de codificación que objetivó cómo relacionar los datos obtenidos desde las respectivas fuentes de origen. Haciendo uso del software MAXQDA Analytics-Pro12.3.1 (análisis de datos cualitativos) se ha tendido al análisis cualitativo de la información derivada de los instrumentos de investigación en cada una de las fases por las que ha transcurrido la investigación.

2.6. Cuestiones éticas

Las cuestiones de orden ético que han regido la investigación se justifican por el cuidado en no causar daños a las personas participantes y por la preocupación en transformar el resultado del estudio en algo que contribuyera al cambio de la cultura evaluativa y a la mejora de la educación ofertada por la institución. Nos preocupamos tanto del profesorado como alumnado y, especialmente del profesorado que ha compuesto el grupo investigador con el que se ha tenido una estrecha relación. La investigación-acción, en cuanto a proceso metodológico adoptado por este estudio de por sí ya nos sugiere el diálogo respetuoso y ético como eje básico de toda la recopilación investigadora.

De los aportes estudiados sobre el tema de la ética, entre otros referentes, seguimos las recomendaciones de Kemmis y McTaggart (1988) respecto a los principios éticos que guían la investigación-acción: implicación de las personas participantes, involucrándoles efectivamente en las acciones pensadas en favor de la mejora; información sobre los progresos del trabajo durante los continuos encuentros del grupo de forma que ha sido posible oír las sugerencias y promover las necesarias correcciones; negociación de los informes en los diferentes niveles de difusión; claridad, desde el principio, de los objetivos básicos del estudio y de los principios metodológicos sobre los que se asienta la investigación, así como de los derechos de las personas participantes.

3. Resultados y discusiones

Los resultados se presentan en función de algunas de las fases por las que se ha transitado a lo largo del desarrollo metodológico de esta investigación que, como ya se ha comentado, se ha basado en la investigación-acción. Para este artículo se han destacado las tres fases donde las discusiones junto al grupo investigador se pautaran inicialmente a partir de los presupuestos defendidos por Freire respecto a: la cultura institucional y evaluativa de la Universidad, el nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación en la escuela de ingeniería y, finalmente la fase sobre la evaluación formativa y emancipadora en la actualidad.

3.1. La cultura institucional y evaluativa de la Universidad

La fase fue promovida bajo el objetivo de identificar las prácticas de evaluación de aprendizaje que residían en la institución objeto de estudio: la Escuela Politécnica de Pernambuco. Empezamos por buscar información en los documentos oficiales porque creíamos que ahí estarían recogidos los principios que orientaban las prácticas educativas vivenciadas. El documento consultado, desde una perspectiva jerárquica, fue el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que fue publicado en 2013 y correspondía al período 2014-2018.

En su texto introductorio se decía que estaba conforme con las metas definidas por el *Plan Nacional de Educação* para la Educación Superior en Brasil (Ley 13.005/2014). Se denominaba instrumento de planificación y gestión para retratar el proceso de expansión de la universidad, gestión institucional, organización académica y su infraestructura. Sabíamos que el PDI sería un documento representativo de las más diferentes unidades educativas que formaban la UPE.

Empezamos por identificar la definición de política de enseñanza a partir de lo que se presentaba en el PDI. Para ser más precisos, en el epígrafe de política de enseñanza, la palabra ‘consideración’, fue entendida como un presupuesto básico. Son tres las ‘consideraciones’ que cimientan la política de enseñanza de la UPE:

«La formación humana y profesional del profesorado se constituye como una tarea compleja, que exige constante actualización y adecuación de los conocimientos y las prácticas con una educación continuada. Las expectativas relativas a la formación profesional solicitan la pervivencia del saber ser, saber hacer, saber convivir y aprender a aprender en los procesos didáctico-ciudadanos; Formar profesionales-ciudadanos». (UPE, 2013).

La primera hace referencia a la formación del profesorado desde una perspectiva humanizadora, resaltando la necesaria adecuación de los conocimientos y las prácticas a partir de la realización de una educación continua. Esta perspectiva se decía estar respaldada por uno de los presupuestos teórico-metodológicos señalados: la persona docente es alguien en formación constante.

Desde Freire, estas consideraciones revelan un pensamiento pedagógico liberador. Diferentes principios están ahí implicados, entre ellos: ‘enseñar exige consciencia de lo inacabado’. Con esta premisa, Freire (2004) resalta la condición de lo inacabado del ser humano y su consciencia sobre tal. Visto desde una perspectiva histórica, esa condición permite que experiencias pasadas, con sus resultados, se tornen referencias para que otras personas las repitan o no. Para el profesorado implicado en esta investigación, este principio tenía todo el sentido: a pesar de haber vivenciado una educación opresora en su trayectoria como estudiantes de ingeniería, pudieron elegir romper con los determinismos opresores y transformarse en docentes liberadores. De acuerdo con Freire (2004), eso ocurre porque «la Historia que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un

tiempo de posibilidades y no de determinismo» (p.25).

Por su parte, identificamos otro principio freireano implicado en los presupuestos metodológicos presentado por el PDI: 'enseñar exige la convicción de que el cambio es posible'. Freire (2004), además de reforzar nuestra condición de lo inacabado, nos permite la posibilidad de reflejar en el ejercicio de la docencia lo que se ha vivenciado durante el cambio educativo en función de la toma de decisiones asumidas por las personas implicadas. Al proclamar en el PDI que la formación de profesionales-ciudadanos es una política de enseñanza, se entiende que la Universidad se compromete en vivenciar ese tipo de cambio educativo, considerando que ejercer ciudadanía implica actuar efectivamente en todos los procesos que reclaman participación.

Sin embargo, a partir de las voces identificadas en las entrevistas en profundidad que realizamos, los preceptos presentados en el PDI no se concretizaban en el cotidiano de la institución. Identificamos con esas voces que la educación bancaria anunciada por Freire era ilustrada, por ejemplo, con la ausencia del diálogo entre profesorado y alumnado respecto a los altos índices de suspensos en las asignaturas. Este es un tema de suma importancia dado que la reprobación no asumía ese lugar en los encuentros promovidos por los coordinadores de curso. Mucho menos entraba en las pautas de los seminarios convocados por la entidad estudiantil representativa. Las voces que oímos apuntaban la 'naturalización del fracaso'. En cuanto al diálogo que debería ocurrir, escuchamos: «Aquí en la Escuela es así: el profesor habla, el alumno obedece (...)» (Diario de la investigadora, 2014).

Por fin, a partir del PDI, la forma en cómo se 'piensa' la cultura evaluativa en la institución se expresa a través de las recomendaciones en cuanto al significado del concepto. La evaluación del aprendizaje es señalada como la estrategia relacionada con la directriz 'fortalecimiento de la gestión académica y pedagógica' que determina que la evaluación del aprendizaje está basada en el desarrollo de competencias. Para esto, se resalta en sus metas y estrategias la inclusión de la evaluación del desempeño de cada estudiante en todos los proyectos pedagógicos de curso y la articulación entre los proyectos y las herramientas utilizadas en la autoevaluación institucional.

Así mismo, las demás orientaciones definidas en el documento poco se observaba en el cotidiano de las clases: « ¿El estudiante? no intercambia nada, acepta lo que el profesorado ofrece (...)» (Diario de la investigadora, 2014). Percibimos, a través de las declaraciones de un estudiante, que estas prácticas educativas no se corresponden con lo que está determinado en el PDI. No podíamos generalizar lo que sabíamos al respecto, pero sabíamos que eso era lo que ocurría. Ya que, todos los indicios nos apuntaban a una práctica evaluativa contraria a lo que señalaba el PDI. Y vemos, a través de esta voz del alumnado citada anteriormente, que podría ser cierto.

3.2. Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación

Para esta fase de la investigación, se ha establecido el objetivo de construir una propuesta colectiva de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador con las personas productoras de estas prácticas. Por tanto, sabíamos que era necesario estudiar las implicaciones teóricas y metodológicas que iban a fundamentar estos cambios.

Estábamos frente a un desafío porque reconocíamos que aquellos profesionales poseían excelencia técnica en sus respectivas áreas de actuación (diversas ingenierías), pero carecían de conocimientos de naturaleza pedagógica. Desde los primeros encuentros del grupo ya comentábamos los presupuestos teóricos que podrían orientarnos. Empezamos por reflexionar sobre algunas ideas de Paulo Freire. Creíamos que a partir de sus principios nos acercaríamos a la comprensión de lo que debería ser una educación emancipadora que, a su vez resultaría de una práctica evaluativa con la misma perspectiva. Fue a partir de estas pistas que estructuramos un material para orientar nuestros diálogos teóricos. Empezamos buscando fragmentos del libro *Pedagogía de la Autonomía* (2004). El primer fragmento usado para iniciar nuestro diálogo fue:

«Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción» (Freire, 2004, p.8).

Comentamos sobre la importancia de saber cuál es la finalidad de la acción docente y cómo se daba nuestra actuación siendo uno de los sujetos del acto educativo. Cada persona fue comentando lo que había comprendido del texto. Intentamos usar las prácticas evaluativas identificadas como ejemplo de prácticas contrarias a los principios freireanos. Nos pareció más fácil comprender lo leído a partir de esta estrategia.

Retomando algunas de las lecturas respecto a la educación emancipadora presentadas por Saul (2010), se recogió que: pensar y hacer evaluación implica la toma de decisiones que incide sobre la enseñanza-aprendizaje objetivando su corrección y mejora. Sin embargo, desde la perspectiva del paradigma de la evaluación emancipadora, la toma de decisiones no es de exclusividad del profesorado porque esta perspectiva considera que el profesorado comparte con el alumnado el protagonismo del acto educativo. Nos parece que aquí se encuentra su mayor valor: permitir que sus actores y actrices se liberen de condicionantes deterministas identificándose efectivamente con los papeles que les compete.

Las personas que allí actuaban estaban acostumbradas a pensar en cómo transformar a una persona para convertirla en excelente profesional de la ingeniería. Y hacían esto, usando la metodología que conocían y que vivenciaron como estudiantes. Como la percepción de estas necesidades no era exclusiva, para cada necesidad identificada, se exponía una idea: la implantación de una herramienta para la evaluación docente; la creación de otra herramienta para la identificación del perfil socio-económico del alumnado; el estudio sobre las justificaciones usadas por el alumnado para abandonar las asignaturas; invitar al alumnado a estar con nosotros en algunas de estas acciones. No sabemos si se consiguió hacer mucho en términos cuantitativos, considerando que no había adhesión de un número representativo de participantes, pero sí que se consiguió en términos cualitativos en cuanto al cambio y la transformación que experimentaron los que allí participaron.

Aquellas personas sabían de los desafíos que encontraríamos. Pero, sabían también que nos encontrábamos en un contexto favorable. Algunas de estas ideas no se desarrollaron y otras, en cambio, se transformaron creando el escenario para la construcción del plan de la puesta en práctica. En cuanto a la construcción de esta propuesta, cada una de las personas participantes había asumido una estrategia que parecía innovadora, tal y como se muestra en la Tabla 1. Sabíamos que algunas de estas estrategias eran conocidas, e incluso a veces ya aplicadas. Sin embargo, también sabíamos que sus actrices y actores no sabían que estas estrategias podían asumir una perspectiva formativa y emancipadora en función de la actuación de las personas implicadas.

Tabla 1

Estrategias evaluativas de perspectiva formativa y emancipadora planteadas por el grupo investigador

Estrategias	Objetivos establecidos por el propio docente
Diario de campo	Posibilitar el proceso de autoevaluación por parte de cada estudiante Posibilitar el protagonismo estudiantil permitiéndole que plantee sus acciones, evaluar continuamente esas acciones planteadas (realizadas o no) y replantee lo que cree que es necesario.
Gráfico del desempeño	Posibilitar que el alumnado acompañe su proceso de aprendizaje, identificando los aspectos internos y externos que comprometen ese proceso
Actividades integradas	Posibilitar el reconocimiento del 'error' como oportunidad de aprendizaje
Diálogo pedagógico	Construir estrategias evaluativas de acuerdo con el perfil del alumnado y el suyo propio
Proyectos didácticos	Promover el protagonismo de las y los actores implicados en el acto educativo y en la toma de decisiones en cuanto al programa de contenidos a ser desarrollado en función de la elaboración y aplicación de un proyecto

Fuente: elaboración propia.

Los diálogos teóricos que alimentaron los encuentros posibilitaron resignificar las prácticas de evaluación. Oír al profesorado reconocer esa posibilidad fue el resultado de un indicio de cambio en su cultura evaluativa. Esos encuentros pautados en la construcción de las estrategias señaladas

podían caracterizarse como auténticos ‘Círculos de Cultura’, haciéndonos recordar aquellos primeros círculos en los que participamos con el propio Paulo Freire. Aquí, tampoco faltaba el respeto por el saber de cada una y cada uno porque compartíamos un mismo propósito.

3.3. La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad

La última fase de la investigación ha sido pensada para cumplir con el objetivo de describir la percepción de las personas participantes sobre lo que ha supuesto para ellos y ellas, y lo que supone para la institución la innovación realizada. Por tanto, conferimos valor a la descripción de algunas estrategias que entendemos han derivado de la puesta en práctica de esta innovación y que han sido desarrolladas después.

Resaltamos que la coordinación de algunas de estas acciones no ha sido de exclusividad del grupo investigador porque pasamos por el proceso natural de dispersión después de haber cumplido con el cronograma planteado para este estudio. Sin embargo, algunos de nosotros seguimos juntos y hemos implicado a otras personas (profesorado y alumnado) para asegurar la institucionalización de las estrategias que fueron inauguradas por el grupo investigador, como por ejemplo, los encuentros pedagógicos. La continuidad de estas acciones es reconocida como la constatación de que nuestro trabajo promovió cambios en el funcionamiento cotidiano de la Escuela. Algunos cambios más sutiles como, por ejemplo, la intensificación de la participación en reuniones de los plenos por invitación de los coordinadores de curso, y otros más representativos, como la acción dirigida a la evaluación docente y la realización de los encuentros pedagógicos.

Se cierra esta última fase de la investigación con la sensación de haber cumplido con el objetivo propuesto de describir la percepción de las personas participantes sobre lo que supuso para ellos y ellas, y para la institución la innovación realizada. A pesar de no haber registros directos y oficiales de sus voces (debido a la natural dispersión del grupo), la permanencia de algunos de ellos junto a estas acciones es prueba confiable de la validación de un trabajo construido colectivamente.

Investigar la respectiva práctica de forma crítica y colaborativa con finalidad de mejora, ha movido a un grupo de profesoras y profesores de ingeniería acercarse al pensamiento de Paulo Freire. Haciendo referencia a una de sus más notables obras, *Pedagogía del Oprimido* (2005), es posible afirmar que ese profesorado ha roto con las amarras opresoras y vivenciado la plenitud de la praxis. Sobre eso, dice

«Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra, distante, de acción. Acción y reflexión, y acción se dan simultáneamente. Al ejercer un análisis crítico y reflexivo, sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma determinada de acción o a su inadecuación al movimiento» (Freire, 2005, p. 166).

Entre los cambios considerados como resultantes de nuestros trabajos, se presentaron aquellos que fueron los más representativos de nuestra actuación: los encuentros pedagógicos, la evaluación de la práctica docente y la institucionalización del diario de campo. Al elegir estas acciones no se ha querido disminuir la importancia de los otros cambios que de forma más sutil también contribuyeron en favor de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Pero es de resaltar, que se creó una convocatoria permanente de una beca de auxilio estudiantil para la comisión de evaluación; las invitaciones para participar de los plenos de curso y, la participación en congresos sobre evaluación con la presentación de ponencias y la socialización de experiencias. En definitiva, una apertura al diálogo dentro y fuera de la institución.

4. Conclusiones

«Enseñar exige investigar la realidad», concluye Paulo Freire en su obra *Pedagogía de la Autonomía* (2004). De acuerdo con él, a pesar de conocer solamente sus ideas a raíz de este estudio, el profesorado de ingeniería participante decidió indagar en sus respectivas prácticas evaluativas, pero ¿por qué? Por reconocerse como un profesorado dispuesto al cambio en favor de la mejora del aprendizaje del alumnado. Entre otras cuestiones, esta es una de las razones que justifican el título de este

estudio que ha promovido un efectivo y afectivo acercamiento al ‘pensar freireano’. Efectivo, por la oportunidad de vivenciar lo que significa la educación liberadora, y afectivo, por ser esa misma una premisa asumida por el grupo de docentes participantes: enseñar exige querer bien aquellas y aquellos que están con nosotros.

A modo de conclusión rescatamos los objetivos del artículo que nos sirven para poner de relieve las siguientes cuestiones.

Las ideas de Freire han interactuado constantemente en las diferentes fases por las que ha transitado esta investigación, pero en las tres donde la presencia de Freire ha sido clave han sido en las siguientes:

a) fase dedicada a la caracterización de la cultura institucional y evaluativa de la Universidad, en la que se identifica que el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) que orientaban las acciones educativas, presentaba conceptos y directrices definidas como freireanas. Además, las voces declaradas a través de las entrevistas revelaron un quehacer cotidiano contrario a los principios anunciados en el documento. «Aquí en la Escuela es así: el profesor habla, el alumno obedece. Intercambiar nada. (...) No se puede ser demasiado permisivo para con el alumno porque no debe sentir que está dominando» (Ent. Nerea). Ese análisis crítico se dio en los ‘Círculos de diálogo’ del grupo investigador que, mientras problematizaba la situación, se permitía protagonizar las iniciativas de cambio;

b) pensar estrategias en función del cambio fue posible a partir de un acercamiento más efectivo a los principios que orientan una educación liberadora y la identificación de las prácticas que caracterizan la educación bancaria. Este propósito marcó la fase dedicada a la aplicación de un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación llevadas por el grupo de profesorado implicado en el estudio. En esta fase, el profesorado ya reconocía la importancia de los presupuestos freireanos para la práctica pedagógica: «las cuestiones sobre la afectividad que él defiende mucho; la importancia del alumnado; la relación que menciona que no existe docencia sin discencia; aprender enseñando y enseñar aprendiendo» (Ent. Javier);

c) fase en la que se presenta la evaluación formativa y emancipadora en la actualidad, la comprensión de que la práctica docente exige curiosidad, investigación y convicción de que el cambio es posible (Freire, 2004). Ésta ha justificado el compromiso del grupo con la institucionalización de las estrategias construidas durante el proceso del estudio, como se percibe en esta voz: «para nosotros es un crecimiento. Teníamos una idea de lo que queríamos hacer, pero, no teníamos este foco: de qué importante es la evaluación y de cómo puedo usar ese conocimiento para mi mejora» (Ent. Maite).

Los efectos que las ideas de Freire han tenido sobre la acción del profesorado de ingeniería de Pernambuco se identifican, por una parte, con la institucionalización de dichas prácticas y, por otra, con el hecho de que una parte del grupo ha decidido seguir al frente de las promociones de encuentros pedagógicos y del sistema evaluativo de la práctica docente, así como permanecer siempre que es posible en los círculos de diálogo.

No podemos terminar sin destacar que todas estas acciones han tenido lugar en una institución de formación de ingenieros e ingenieras que se ha transformado, aún con alguna resistencia, en un espacio favorable al cambio y a la innovación educativa, donde los círculos de cultura para la formación del profesorado llegaron para quedarse.

Como toda investigación ha tenido sus limitaciones: el reducido número de participantes en el grupo investigador, las resistencias del profesorado de ingeniería a participar de innovaciones educativas, ausencia de articulación entre el plan de desarrollo institucional y las innovaciones educativas, la falta de espacio institucionalizado de formación pedagógica continua del profesorado... entre otras.

Somos conscientes de que este estudio no termina aquí, la necesidad de seguir investigando y problematizando nuestra práctica pedagógica sólo acaba de empezar, porque a raíz del contacto con Freire, su pensamiento y su acción, nos ha hecho que nos replanteemos lo que somos y lo que hacemos todos los días. No obstante, la perspectiva del trabajo está ahora instaurada sobre el hecho de describir el impacto que la evaluación formativa y emancipadora tiene en la comunidad universitaria más allá de las personas participantes en este estudio.

5. Referencias

- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação Educar de Paschoal.
- Anastasiou, L.G.C. & Alves, L.P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille.
- Araujo, D. L. (2013). *Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de odontologia no interior do estado de Pernambuco* (Tese inédita de doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEGB8>
- Bisquerra- Alzina, R. & Sabariego Puig, M. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calderón, A. I. & Borges, R. M. (2013). La evaluación educacional en Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, 22(42), 77-95. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5292/5289>
- Cunha, M. I. Da (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (26), 81-90. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>
- Cunha, M.I. Da (2010). A docência como ação complexa. In M.I. da Cunha (ed.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço* (pp. 19-34). Brasília: Junqueira & Martins.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La Cotidianidad del Docente que se Arriesga a Practicar una Pedagogía Transformadora*. Madrid: Educación XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho Dágua.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido*. México, Siglo XXI
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire - uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima-Ferreira, A. & Acioly-Régnier, N.M (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar Curitiba*, 36, 21-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>
- Lima, M.N.S, & Rosas, A. (2006). *Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Lüdke, M. & André, M. E.D.A. (2004). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Manzani, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <http://hdl.handle.net/11449/114753>.
- Medeiros, E. (2019). *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores de um curso de Engenharia Civil de Santa Catarina* (Tese inédita de doutorado), Universidade do Sul de Santa Catarina. <https://riuni.unisul.br/handle/12345/23>.
- Minayo, M. C. S. (2001). (org.) *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudos de Psicologia*. Barcelona: Labor.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220. Recuperado el 5 de enero de 2021, de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10711>. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Rosas, P. (2003). *Papéis avulsos sobre Paulo Freire*. Recife. Ed. Universitária da UFPE.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas do Brasil*. São Paulo: Autores Associados
- Silva, S. S. O. (2015). *Docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro* (Tese inédita de doutora-

- do), Universidade Federal de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4714>
- Silva-Cunha, K. (2011). *O discurso da avaliação institucional – Trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso*. (Tese inédita de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4177>
- UPE, Universidade de Pernambuco. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Recife: UPE
- Vygotski, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.