

## **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM MODELO EDUCATIVO E UM PROCESSO PEDAGÓGICO DE QUALIDADE**

*Roberto Valdés Puentes<sup>1</sup>*  
*Orlando Fernández Aquino<sup>2</sup>*  
*Maria Célia Borges<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O texto a seguir busca delimitar a concepção dos autores em relação à docência no ensino superior, sob a ótica da formulação de um modelo educativo e de um processo pedagógico de qualidade. Para tal, são definidos os conceitos de modelo educativo e de processo pedagógico de qualidade; analisam-se os componentes didáticos que integram esse processo pedagógico (o problema, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais), bem como as relações existentes entre eles. Discute-se o lugar que ocupa a formação de professores no estabelecimento e potencialização do modelo educativo defendido, tanto quanto a necessidade de uma estratégia adequada para se levar a efeito tal formação. Por fim, propõe-se um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Universidade. Processo pedagógico. Modelo educativo. Avaliação da qualidade.

**ABSTRACT:** The following paper seeks to define the authors' conception

---

<sup>1</sup> Doutor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor visitante da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM em Uberaba, MG, instituição onde coordena o Grupo de Trabalho para a implantação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGME) da UFTM. E-mail: ofaquino@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM em Uberaba-MG. E-mail: marcelbor@gmail.com

of higher education teaching from the perspective of formulating an educational model and a quality educational process. To achieve this goal, were defined the concepts of educational model and quality educational process; and were analyzed the educational components that constitute this pedagogical process (problem, objectives, contents, methods, evaluation, teaching organization, students, teachers and educational administrators) as well as the relationships between them. This paper discusses teachers formation *locus* in the establishment and enhancement of the educational model suggested, as much as the need for an appropriate strategy to carry out this formation. Finally, it proposes a set of dimensions and indicators for teaching-learning-research quality process evaluation in higher education.

**KEYWORDS:** Teaching. University. Educational process. Educational model. Quality evaluation.

## Introdução

O contexto econômico-social do mundo na virada do século XX para o XXI caracteriza-se pelo forte impacto da globalização, pela integralização do comércio, pelo aumento das relações econômico-financeiras em nível internacional, pela multiplicação dos saberes e pela crescente influência do papel do conhecimento na produção material e espiritual da sociedade.

Nesse sentido, a educação superior – compreendida como todo tipo de estudos, de formação ou formação para a pesquisa no nível pós-secundário oferecidos nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino –, ganhou grande relevância na sociedade do conhecimento.

Na medida em que a sociedade se sustenta cada vez mais nas ciências, a educação superior passa a ocupar um lugar fundamental no desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, das comunidades e das nações, por sua capacidade para preservar, gerar e promover novos conhecimentos, tecnologias e valores.

Nesse contexto, a instituição universitária está se deparando com uma nova transformação na sua estrutura de ensino, assim como na sua posi-

ção e responsabilidade social, ainda quando externamente transmita uma sensação de imobilismo. O relatório Universidade 2000, ao explicar os atuais desafios experimentados pela universidade, se refere ao fato de que as dificuldades financeiras que recaem sobre este tipo de instituição em todo o mundo, não têm feito mais que “por de releve um problema de raízes mais profundas”; ou seja, que “o novo marco de exigências depende da globalização e da aparição de novas relações sociais” (BRICALL, 2000, p. 6).

Por sua vez, Zabalza (2004, p. 20) enumera as seguintes transformações atualmente em curso nas universidades:

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir; a situação delas é, em alguns casos, bastante confusa: novas estruturas de tomadas de decisões políticas e técnicas sobre a universidade; revisão do status jurídico da universidade...; nova estrutura organizacional das universidades...; reconfiguração de centros acadêmicos com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamento de estruturas internas (como os departamentos, os institutos, as oficinas e os programas especializados, etc.); novos mecanismos internos de representação e participação dos diversos grupos no funcionamento da universidade; novos planos de estudo e assim por diante.

Hoje se reconhecem também, de modo geral, três grandes impactos de nosso tempo sobre a educação:

a emergência da sociedade da informação que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção; o fenômeno da mundialização que incide sobre as possibilidades de criação de emprego, e, finalmente, a revolução científica - técnica, que cria uma nova cultura e que coloca difíceis questões éticas e sociais. (BRICALL, 2000, p. 6).

Entende-se que a ação destes fatores tem influenciado radicalmente sobre a demanda e sobre a provisão dos serviços da educação superior. Do mesmo modo, compreende-se que na atualidade a formação profissio-

nal deve permitir uma renovação contínua dos conhecimentos a fim de favorecer os avanços científicos e sociais em andamento. O tipo de formação que hoje fornece a universidade deve ir além das tradicionais profissões de tipo liberal (Direito, Medicina) e se estender para dar resposta às demandas do setor empresarial, organizado segundo seus próprios procedimentos de direção e administração, o qual utiliza meios e recursos sofisticados para oferecer seus produtos e serviços em mercados cada vez mais competitivos.

Além disso, a aprendizagem especializada já não se obtém unicamente na universidade ou noutras instituições de educação superior, pois é necessário complementá-lo com a prática profissional. Espera-se que as instituições de educação superior ofereçam uma formação diferente da que se oferecia há algumas décadas, além de superar o caráter elitista do acesso e a capacitação. Diante disso, a Comissão Europeia formulou os novos objetivos da formação universitária nos seguintes termos:

O desenvolvimento da capacidade do emprego através da aquisição de competências necessárias para promover, a o longo de toda a vida, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a habilidade para aprender a aprender e a resolver problemas. (Apud BRICALL, 2000, p. 8)

Compreende-se, então, que o mundo universitário é hoje um foco de dinâmicas que se entrecruzam e complementam em um grau tal de complexidade que dificulta sua compreensão e estudo científico. Assim, parece que estamos vivendo uma nova e autêntica revolução na educação superior que passa pelo sentido social atribuído historicamente as universidades, pela massificação e democratização do acesso, pelo controle que a sociedade exerce sobre os padrões de qualidade da instituição, pela reformulação do conceito de formação contínua, pelas novas exigências aos professores e a carreira docente, dentre outros.<sup>4</sup>

---

4 Para uma análise mais detalhada destes aspetos, consulte *A universidade: cenário específico e especializado de formação*. In: ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-66.

Do mesmo modo, a sociedade brasileira tem demandado da educação superior enorme exigência em termos de diversificação, expansão e adaptação às novas circunstâncias. Por sua vez, as instituições de ensino superior têm explicitado seu compromisso de preservar, reforçar e fomentar a missão de contribuir com o desenvolvimento sustentável, em prol do melhoramento do conjunto da sociedade, por intermédio da formação de profissionais com novos modos de atuação, bem como com novos conhecimentos, atitudes e valores.

Essa missão demanda um novo paradigma de docência universitária, capaz de situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral no centro das preocupações de docentes e gestores. Para garantir a excelência desse processo é preciso formular e executar políticas e práticas adequadas de formação dos recursos humanos, em especial, dos professores, pela via de programas de desenvolvimento profissional docente com vista à melhoria das competências pedagógicas, investigativas e de promoção do saber e da cultura dos professores.

O texto a seguir busca delimitar a concepção dos autores em relação à docência no ensino superior, sob a ótica da formulação de um modelo educativo e de um processo pedagógico de qualidade. Para tal, são definidos os conceitos de modelo educativo e de processo pedagógico de qualidade; analisam-se os componentes didáticos que integram esse processo pedagógico (o problema, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais), bem como as relações existentes entre eles. Discute-se o lugar que ocupa a formação de professores no estabelecimento e potencialização do modelo educativo defendido, tanto quanto a necessidade de uma estratégia adequada para se levar a efeito tal formação. Por fim, propõe-se um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior.

## **Desenvolvimento**

Como vimos, no atual contexto de transformações da instituição, a docência universitária complicou-se muito, devido, sobretudo, ao aumento

das exigências aos professores. O *trabalho docente*<sup>5</sup> dos professores tem-se redimensionado de maneira notável, pois se têm ampliado as funções tradicionais de explicação dos conteúdos,

para outras mais amplas, nas quais se integram atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, coordenação da docência com outros colegas, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes de formação, preparação de materiais didáticos de apoio que possam ser utilizados pelos estudantes em ensino a distância, etc. (ZABALZA, 2004, p. 30-31).

Do mesmo jeito, têm crescido as exigências no planejamento, na elaboração de projetos e propostas docentes; também há uma tendência a estabilização da burocratização do trabalho didático (antigamente quase inexistente, ou no mínimo invisível nas universidades). A dimensão didática do compromisso docente dos professores e a formalização de sua exigência estão introduzindo uma ruptura no *status quo* tradicional do ensino universitário.

Desse modo, fica evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência universitária, adaptando-a as condições sempre variáveis dos estudantes. Segundo Zabalza (2004, p. 31):

Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua, a qual passará por diversas etapas); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que colocamos a disposição dos alunos a fim de que facilitem sua aprendizagem; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal.

---

<sup>5</sup> Entendemos o *trabalho docente* como uma categoria pedagógica; isto é, um conceito de máxima generalidade com o qual designamos uma vasta área da atividade universitária, que compreende todos os processos formativos, relativos tanto ao professor como ao estudante, bem como seu planejamento, organização, execução, controle e avaliação.

Entendemos que o *processo pedagógico* na universidade é uma dimensão do trabalho docente. Visto como tal é possível aprofundar nesse ângulo de visão, nessa magnitude do conjunto, sem perder de vista suas relações com outros aspectos de interesse, tais como: seus indicadores de qualidade, a formação dos professores e o trabalho metodológico. Considerar o *processo pedagógico*, simultaneamente, como *processo* e como *dimensão* do trabalho docente facilita sua conceituação e a determinação de seus componentes. Para isso, o enfoque histórico cultural da Psicologia e da Pedagogia pode ser um sustento de inestimável valor.

É importante lembrar-se de outro lugar (PUENTES e AQUINO, 2010) em que o *processo pedagógico*, observado na sua totalidade, projeta-se em três dimensões, com funções diferentes: o *processo instrutivo*, o *processo educativo* e o *processo desenvolvedor*. As três dimensões são concebidas como uma unidade dialética e integrativa do processo geral de formação, cujo objetivo é preparar o homem como ser social.

O *processo pedagógico* na universidade deve atingir o máximo de qualidade possível. Mas, cabe-nos perguntar o seguinte: Nos marcos de que modelo educativo se deve conceber o processo pedagógico? O que se entende por processo pedagógico de qualidade? Quando se fala em processo pedagógico de qualidade, tem-se a certeza de que os interlocutores concordam em sua conceituação? No transcurso da observação da aula de um professor não se está impondo um determinado conceito de qualidade do processo pedagógico? Quando se fala em elevar a qualidade do *processo pedagógico*, do que se está falando?

## **1. Para um modelo educativo de qualidade**

Existe um consenso bastante generalizado sobre a necessidade de situar os problemas de aprendizagem e de formação de valores no centro das preocupações de pedagogos, professores e políticos. Quase todos concordam que é na sala de aula que se encontra o princípio ou a extremidade fundamental do sistema educativo. É ali que se materializam ou não as políticas públicas, empregam-se ou não os recursos materiais e humanos, desenvolvem-se ou não as estratégias de aprendizagem; é na sala de aula onde as coisas mudam ou não mudam, é o espaço onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação.

A aspiração de formar profissionais cada vez mais cultos, informados, com sólida preparação científica e humanística, capazes de tomar parte ativa nos problemas que demanda o desenvolvimento social, científico, econômico, ambiental etc., passa, necessariamente, pelo processo pedagógico que tem lugar nas salas de aula universitárias.

A sociedade do conhecimento impôs uma nova cultura, uma nova forma de aprender. Com isso, as categorias de aprendizagem, autoaprendizagem, estratégias de aprendizagem e outros termos relacionados, cobraram um valor inusitado. Nesse novo modelo educativo, as estratégias de aprendizagem dos alunos condicionam as formas de direção e avaliação do processo pedagógico.

Na concepção que defendemos, o processo pedagógico na universidade é de ensino-aprendizagem-pesquisa. É quase obrigatório formar profissionais para resolver problemas da prática social ou natural mediante a aplicação de métodos próprios da investigação científica, a generalização e a inovação tecnológica. Na educação superior, os níveis de assimilação, tais como familiarização, reprodução, aplicação e de criação, estão, indissolúvelmente, unidos. À universidade se vai para desenvolver o talento e para aplicá-lo à realidade com o fim de transformá-la. Sem uma adequada formação no campo da pesquisa, a ser realizada desde a própria aula, os profissionais do presente século não poderão dar resposta às exigências de qualidade e de sustentação do desenvolvimento social e tecnológico. Daí que o processo pedagógico na universidade inclua, num todo dinâmico, o ensino, a aprendizagem e a pesquisa como aspectos essenciais da formação do profissional.

As relações intrínsecas entre o ensinar, o aprender e o pesquisar, numa dinâmica natural e consubstancial a todo o processo de aprendizagem, condicionam a base da qualidade do processo pedagógico nas Instituições de Educação Superior (IES). Em outras palavras, um processo de ensino que potencie a aprendizagem e a investigação por parte do aluno, situa-se no caminho de conseguir a eficácia e eficiência que caracterizam todo o processo pedagógico de qualidade.

A universidade tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos futuros profissionais. O que tem afirmado Libâneo (2004, p. 12) em relação à escola, de um modo geral, vale também para a universidade:



a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridas em contextos sócio-culturais e institucionais.

Ou seja, a fórmula é tão simples quanto complexa: a função principal da escola, incluída a universidade, é conseguir a eficiência do processo pedagógico, manifestada na promoção dos melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Segundo o próprio Libâneo (2004, p. 12):

A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidade de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

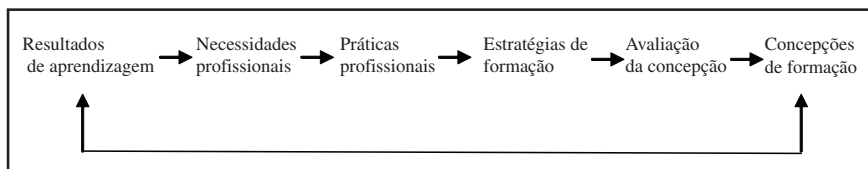
Sobre ideias expressadas com respeito ao comprometimento da instituição educativa com a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas, não significa que estejamos pensando num modelo educativo ainda centrado na memorização, mero transmissor de informações, com rasgos de autoritarismo. Sem dúvida, as IES continuam sendo espaços fundamentais para a sistematização do conhecimento, a formação moral, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. A universidade deve ser simultaneamente um lugar de construção e fortalecimento da subjetividade. O processo de aprendizagem universitário possui tanto um caráter intelectual quanto emocional, uma vez que implica a personalidade em sua totalidade. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001), no processo de aprendizagem constroem-se os conhecimentos, destrezas, capacidades, desenvolve-se a inteligência, mas de maneira inseparável, esse processo é a fonte do enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais, emergindo a própria pessoa e suas orientações ante a vida.

## **2. Qualidade do modelo educativo e formação dos professores**

Um modelo educativo focalizado na potenciação das aprendizagens tem caráter endógeno, isto é, desenvolve-se, essencialmente, de dentro para fora. Por isso, as estratégias de formação dos professores devem subordinar-se aos interesses do modelo educativo e à concepção do processo pedagógico por meio do qual esse se materializa. Isso leva a pensar a formação do corpo docente de dentro, de um ângulo interno. Sem perder de vista os contextos, esse tipo de formação estabelece, previamente, o diagnóstico de obstáculos e necessidades, os objetivos, os conteúdos, as vias, a metodologia, as ações administrativas e científicas, bem como a dimensão humana da formação. Ou seja, parte-se das condições por meio das quais um sujeito se torna um educador para dar resposta a um modelo educativo determinado.

Como são as práticas pedagógicas as que podem conferir qualidade ao ensino e à aprendizagem, são nelas que se procuram os critérios que devem reger a formação dos professores, tendo como base a observação do trabalho realizado pelo docente na sala de aula enquanto instrui e educa seus alunos. Núñez (2001, p. 9), ao fazer referência ao desenvolvimento profissional do professor no âmbito universitário, indica à análise das práticas como um de seus princípios fundamentais e afirma: “A formação tem que se centrar na prática profissional, desenvolvendo-se atitude de reflexão e crítica a respeito de seu próprio ensino. A pesquisa na ação sobre a docência [...] seria a melhor fórmula de formação.”

O que foi dito induz a pensar que não é possível definir uma concepção clara, uma política de formação do corpo docente, se não se parte, em primeiro lugar, dos resultados da aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, das necessidades que se originam nos professores ao enfrentarem os contextos em que ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e pesquisa; e, em terceiro lugar, das condições profissionais que asseguram os melhores resultados dos alunos. O circuito iria, como se mostra na Fig. 1, dos resultados da aprendizagem às necessidades profissionais, às práticas profissionais, às estratégias de formação, à concepção da formação, à avaliação do sistema. Outro ponto de vista dificilmente daria resposta às urgências de um modelo educativo de qualidade.



**FIGURA 1:** Circuito da formação do professor

Como regra, os problemas da formação pedagógica dos professores são essencialmente técnicos, “no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber-fazer, de saber agir moralmente etc.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

O trabalho metodológico ou didático converte-se numa via importante de formação do professorado universitário, porque, justamente, atende às demandas concretas, contextuais, às decisões que se deve tomar para garantir uma aprendizagem de qualidade de todos os alunos. Por isso, as necessidades que possui o docente para enfrentar sua atividade na universidade é a base para indagar o que deve conhecer e saber fazer um professor, o perfil ideal de sua formação.

A atividade profissional do docente tem sua base em saber organizar o ensino, em propiciar a interiorização dos conteúdos, as formas de se relacionar com os alunos, os modos de organização pedagógica e didática dos processos que dirige ou nos quais se encontra envolvido. O trabalho metodológico ou didático é uma via expressa para a orientação profissional e a formação dessas competências.

### 3. Conceito e caracterização do processo pedagógico

O *processo pedagógico* ou *processo de ensino-aprendizagem-pesquisa* representa para os autores a dimensão principal do trabalho docente na universidade, uma vez que se organiza e se concretiza com vistas a atingir a formação integral dos profissionais. Esse empenho é complementado por outras dimensões, como a docente-educativa e de extensão.

Na formação do professor é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico. Uma visão difusa

desse não permite que o docente projete de maneira consciente sua atividade profissional; entretanto, o conhecimento sobre como proceder no planejamento, na execução e na avaliação e controle do processo pedagógico converte-se em sustento medular das formas de atuação profissional.

Concebemos o processo pedagógico como uma atividade integral, como uma unidade em que interagem as ações e as operações do aluno em seu proceder para a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores (aprendizagem) e o acionar do docente para planejar, organizar, dirigir e controlar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de criar um sistema de interações mútuas sujeito-objeto e sujeito-sujeito, em que o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa serve de espaço por igual ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e à formação de valores, sentimentos, atitudes, qualidades. Isso é possível porque nessa concepção se revela como característica determinante a integração do cognitivo e o afetivo, do instrutivo e o educativo, como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais, tal como tem sido colocado por Rico e Silvestre (1997).

Entre as características gerais do processo devem-se assinalar as seguintes: tem caráter social (realiza-se em grupos, coletivamente); caráter individual (ocorre em cada estudante de maneira única e singular); caráter ativo (o aluno participa de maneira direta na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores); caráter comunicativo (baseia-se no diálogo e na relação aluno-aluno e aluno-professor); caráter motivador (responde a interesses dos alunos, produz satisfação e alegria); caráter significativo (o novo adquirido integra-se às experiências e aos conhecimentos anteriores mais completos); caráter cooperativo (é um processo de ajuda mútua e soluções conjuntas); caráter consciente (está orientado para objetivos precisos, permite a reflexão e a análise a respeito do que fazer e como atuar).

Infere-se que o processo pedagógico é uma das formas em que se realiza o processo educativo em geral, no contexto de cada uma das disciplinas do curso. Bem planejado, estruturado, dirigido e controlado, constitui-se na forma por excelência pela qual os estudantes apropriam-se de conhecimentos, habilidades, valores, formas de comportamento social, bem como de métodos e procedimentos de trabalho acumulados pela sociedade.

Nessa concepção do processo, é importante delinear os papéis que ocupam o professor e o aluno. Ao estudante, corresponde-lhe uma participação ativa na construção do conhecimento e na apropriação das habilidades gerais e específicas e dos valores, sentimentos e atitudes legados pela humanidade. Isso implica, além de um esforço intelectual, a orientação consciente para cada uma das tarefas docentes e investigativas que se realizam. Isso permite orientar-se melhor em cada situação, bem como valorizar, reflexionar, gerar estratégias de aprendizagem e alcançar conclusões por si mesmo. O papel ativo do estudante implica ademais a interação sistemática com o objeto de aprendizagem-pesquisa, bem como com o professor e com os alunos do grupo. O já citado permite cumprir tarefas de complexidade crescente, nas quais tenham que expressar uns a aos outros seus pontos de vista, explicações, interpretações e valorações de todo tipo, bem como prestar e receber ajuda não só do docente, como também dos colegas mais adiantados. A atitude consciente e reflexiva do aluno ante cada tarefa docente ou investigativa evita que ele se converta num executor mecânico. Dessa forma, os resultados da atividade do sujeito se traduzem em mudanças, transformações e no desenvolvimento da personalidade do aluno.

A função do docente é fundamental nesse processo. Sua figura torna-se insubstituível, já que não é possível prescindir de sua exemplaridade e influência educativa. Seu papel essencial é planejar, organizar, estimular e controlar a atividade cognitiva do aluno, tendo em conta as regularidades próprias do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa, bem como as exigências psicológicas e pedagógicas desse processo em cada uma das etapas do desenvolvimento dos estudantes.

Um elemento a se considerar na organização e direção do *processo pedagógico* é o emprego de formas diversas de colaboração e comunicação – seja de maneira coletiva ou criando pequenos grupos –, que permitam a interação aluno-aluno e professor-aluno. As formas de trabalho em grupo constituem um importante fator que medeia a apropriação dos conhecimentos e as habilidades, pois “as ações bilaterais e de grupo oferecem a possibilidade de que se translade de um aluno a outro, ou do professor ao aluno elementos do conhecimento que possam faltar-lhe (que) e o procedimento a seguir na realização da tarefa (como)” (RICO e SILVESTRE, 1997, p. 10).

No plano da comunicação e da aprendizagem, o trabalho conjunto permite conduzir critérios diferentes e alternativas diversas para a solução de tarefas, adequar pontos de vista, aperfeiçoar procedimentos e operações a aplicar. Do mesmo modo, facilita a formação de habilidades de valoração e autoavaliação; controle e autocontrole, reflexão e autorreflexão; correção e autocorreção. No plano educativo, o trabalho em grupo forma o aluno no respeito mútuo, na aceitação do outro, na tolerância, no reconhecimento das diferenças, o que não supõe a renúncia à sua autoestima, a seus pontos de vista nem ao reconhecimento de seu trabalho.

Consideramos que os aspectos expostos levam uma sólida base pedagógica à concepção do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa aqui desenvolvido, uma vez que conduzem a:

- Privilegiar o contato do estudante com o objeto de aprendizagem e com os meios necessários para seu conhecimento (bibliográficos, tecnológicos), a fim de que consiga sua apropriação, desfrute e representação mental;
- Conceber o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa conjugando acertadamente as funções cognitiva, afetiva e educativa, pela via do contato direto entre o aluno e o objeto de estudo;
- Propiciar a independência e a atuação consciente dos alunos no processo de ensinar, aprender e pesquisar;
- Pôr ênfase na identificação das particularidades que confirmam valor ao objeto de estudo e em que os estudantes avaliem a utilidade profissional e humana de seu exame científico;
- Ter em conta o desenvolvimento atual e perspectivo de cada estudante, propiciando que personalizem os conteúdos, métodos, meios e procedimentos necessários para sua recepção e análise, bem como prestar atenção à formação de estratégias cognitivas nos alunos;
- Cuidar da utilização da linguagem, o clima emocional, o respeito ao outro e o rigor científico em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa.

### 3.1 Os componentes do processo pedagógico. Suas relações

Como é possível observar na FIG. 2, o problema, junto com os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais integram o sistema de componentes (pessoais e não pessoais) do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa. O psicólogo espanhol Coll (2001), ainda quando não faz referência a todos, nem lhes dá os mesmos nomes, classifica-os simplesmente de “componentes do currículo”.

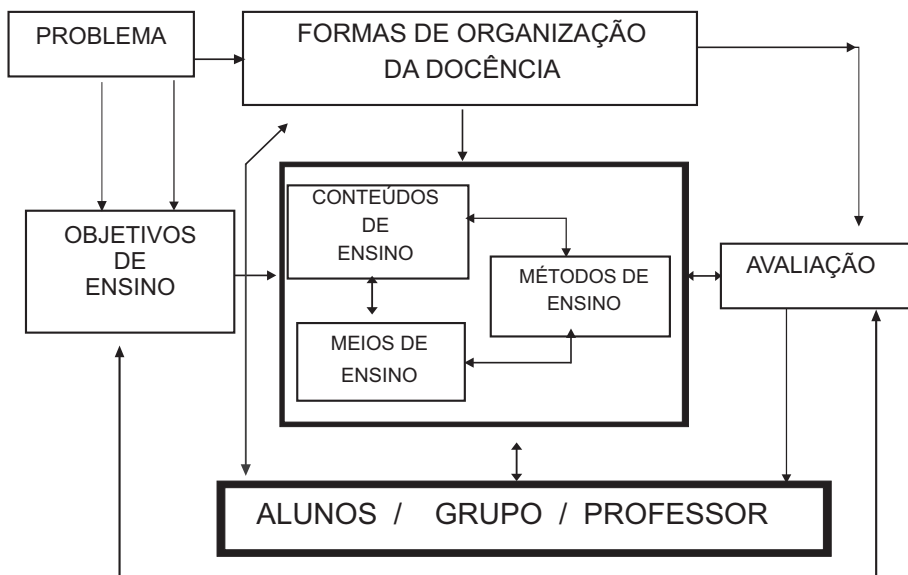


FIGURA 2: Componentes do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa

Uma concepção sistêmica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa nos obriga a levar em consideração cada um desses componentes, independentemente da inter-relação dialética existente entre eles. Somente por razões metodológicas e de esclarecimento teórico é possível distinguir um componente dos demais, porquanto, na prática, o êxito do processo está determinado, em boa medida, pela correta integração e funcionalidade dos elementos mencionados.

## **O problema**

O problema representa uma situação inerente a um objeto que provoca no sujeito uma necessidade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma determinada atividade no sentido de tentar transformar a situação mencionada. Álvarez (1999, p.16) tem afirmado que:

a sociedade gesta as instituições docentes com o fim de resolver um problema de enorme transcendência, problema este que se denomina encargo social e que consiste na necessidade de preparar os cidadãos dessa sociedade, tanto em seu pensamento (o desenvolvimento) como em seus sentimentos (a educação), junto com a preparação imediata para sua atividade profissional (a instrução), em correspondência com os valores mais importantes da mesma.

Ou seja, a incumbência que a sociedade coloca para a instituição educativa se apresenta na forma de problema, porque é nele que se concretiza a necessidade de preparação integral dos cidadãos.

O problema guarda estreita relação com o objeto, a parte da realidade portadora do problema, uma vez que

o objeto é um aspecto do processo produtivo ou de serviço, no qual se manifesta a necessidade de preparar ou capacitar operários ou profissionais para que participem na solução do problema, que é resolvido imerso no processo de formação do cidadão (ÁLVAREZ, 1999, p. 17).

De igual forma, o problema também se vincula a um importante componente: o objetivo.

## **O objetivo**

O objetivo constitui um dos componentes principais do processo pedagógico, daí que os demais componentes tenham um vínculo orgânico com ele. Definimo-lo como a representação ideal dos resultados possíveis a ser atingidos com a realização de uma ação concreta. A. N. Leontiev expressou que o objetivo é “a representação antecipada daquele resultado que terá



de ser atingido” (Apud BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 45). Do que já foi citado deriva-se o caráter subjetivo do objetivo, o qual faz parte e se modela pelo aluno na etapa de orientação, prévia à execução da atividade do sujeito. A imagem do resultado é o que constitui o objetivo, visto que o resultado já obtido é um fato. O objetivo toma forma concreta ao redigir-se.

O caráter subjetivo do objetivo o faz depender, em consequência, da pessoa que o concebe e elabora; daí a importância de sua personalização. A formulação do objetivo deve realizar-se em termos de ação concreta, o que pressupõe toda uma instrumentação metodológica para que possa ser atingido.

## **O método**

No plano didático, o método está subordinado ao objetivo, responde a este. O método é a via, o caminho que conduz ao objetivo prefigurado. “No contexto da instrumentação executora, a expressão concreta do método é a ação. Portanto, se o método é ação, terá uma dupla determinação. Por um lado, o objetivo, e, pelo outro, o sistema operacional” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 45).

Tanto o objetivo como o sistema operacional (procedimentos) devem ser personalizados – interiorizados – pelo aluno, para que este possa cumprir com êxito a tarefa docente. O trabalho sistemático, com métodos conducentes ao cumprimento de certos objetivos, proporciona o desenvolvimento de habilidades metodológicas. Por outra parte, o método não pode operar sem o conteúdo. Isto tem importância capital na formação de professores, pois tão relevante quanto o conhecimento e domínio do método é o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio de seu emprego regular. Existe um forte entrelaçamento objetivo-conteúdo-método, como se verá mais adiante.

## **O conteúdo**

O conteúdo do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa é composto por três dimensões: os conhecimentos, que reflete o objeto de estudo; as habilidades, que recolhem o modo como se relaciona o homem com o dito objeto; e os valores, que expressam a significação que

o homem atribui a ditos objetos (ÁLVAREZ, 1999). Essas dimensões do conteúdo constituem uma tríade dialética; ou seja, não existem independentemente umas de outras.

Resulta impossível o funcionamento de um método, como ação intelectual, no plano da abstração. Ou seja, todo método funciona valendo-se de um determinado conhecimento que constitui seu caráter objetivo, como se viu antes. Do mesmo modo, o conhecimento só é funcional mediante regras de implementação que todo método supõe. Por sua vez, como se recordará, o método está subordinado ao objetivo.

A relação entre a instrumentação prática do método com o conhecimento é de caráter dialético. Cada um desses conceitos conserva sua identidade, ainda que se apresentem de maneira simultânea. Assim, por exemplo, certas instrumentações motoras simples podem prescindir do conhecimento. Há grupos de instrumentações conceituais que podem realizar-se mediante conhecimentos elaborados por outras pessoas; e há casos em que a pessoa deve construir sua própria instrumentação do conhecimento, como quando os estudantes elaboram juízos, conclusões, valorações, comentários etc. Além disso, “o conhecimento se constrói como generalizações que têm lugar numa relação que não pode ser instrumentação em si mesma, isto é, não pode decompor-se em ações e operações, pois se subordina às leis da lógica formal” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 50).

Existe um vínculo essencial entre a habilidade e a atividade; a primeira se forma no acionar do sujeito com o objeto de aprendizagem e com os demais sujeitos, empregando, para isso, conhecimentos e instrumentos de representação e transformação da realidade com um propósito definido. Daí que a habilidade seja considerada uma dimensão do conteúdo, e “desde o ponto de vista psicológico, o sistema de ações e operações dominado pelo sujeito que responde a um objetivo” (ÁLVAREZ, 1999, p. 71). De acordo com isto, as habilidades manifestam-se na interação do aluno com o objeto de estudo para conhecê-lo, transformá-lo, humanizá-lo. No plano didático, as habilidades estão conectadas também com os objetivos, pois o aluno deve dominá-las para atingi-los.

O valor se define de acordo com o grau de importância e a significação que tem o objeto para o sujeito. Em tal sentido, todos os objetos

são potencialmente portadores de valores, sempre que tenham uma relevância para o sujeito e esse precise deles e os valorize. O valor é, ademais, uma dialética do objetivo e o subjetivo, e essa contradição se resolve no processo de ensino-aprendizagem-investigação. O aluno, imerso no processo, forma seus valores em interação com seu objeto de aprendizagem.

## **A forma de organização do processo**

Existe uma relação essencial entre o método e a forma de organização, já que o primeiro constitui a estruturação interna do processo, e a segunda é a conformação externa deste. “A forma está dialeticamente relacionada com o método, enquanto a forma atende à organização externa do processo, o método atende à organização interna. O método é a essência da forma, esta é o fenômeno daquele” (ÁLVAREZ, 1999, p. 31). Ou seja, a íntima relação entre estes componentes é expressão da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa.

Sendo consequentes com a concepção personalizada da atividade de aprendizagem, as ideias sobre sua organização adquirem notável atualidade. A apreensão que temos do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa parte de uma ruptura com as tradicionais “formas organizativas da docência”. A palestra, a aula prática, o seminário e outras, são formas de organização engendradas numa noção pedagógica centrada no papel principal do docente. Na posição assumida trata-se de procurar um equilíbrio interativo sujeito-sujeito e, com certeza, privilegiar a atuação da pessoa que aprende.

## **Os meios**

L. Vigotsky (1981, *passim*) sublinha a ideia de que o homem não só responde aos estímulos da realidade, mas que atua sobre eles, transformando-os, com a ajuda dos instrumentos que se interpõem entre o estímulo e a resposta. O autor adverte, ademais, sobre a existência de dois tipos de instrumentos empregados pelo sujeito em sua interação com o meio: os instrumentos propriamente ditos e os signos. A função mediadora de instrumentos e signos estabelece a analogia entre os dois

sistemas; e a diferença é, em essência, que o instrumento está voltado para fora, para a ação externa e a modificação do objeto; enquanto o signo se orienta para dentro, e é o meio da atividade interna, dirigida ao domínio do próprio sujeito. Disso se infere que os sistemas *sígnicos*, simbólicos (entre eles a linguagem, a modelação e outros sistemas de representação) constituem importantes meios de conhecimento e comunicação na realidade social.

Pode-se resumir assinalando que a concepção vigotskiana dos meios não só contempla a relação sujeito-objeto por meio do instrumento externo, mas também, sobretudo, a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, mediante sistemas semióticos de natureza inter e intrapsicológica. Isso tem importância fundamental para compreender a concepção ampla que temos dos meios, pois eles não são apenas os instrumentos externos, como habitualmente se pressupõe, mas também os sistemas *sígnicos* personalizados e interiorizados que o sujeito utiliza na comunicação social e na apropriação da realidade.

Daí que o meio possa ser definido como o conjunto de recursos “pessoais ou condições próprias da pessoa em função da instrumentação de um método” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 89). Essas potencialidades com que o aluno conta para operar constituem os meios de sua atuação e estão subordinados aos procedimentos e estes, por sua vez, ao método.

## **A avaliação**

A função de controle é parte integrante do processo pedagógico e deve estar presente não somente na fase final, mas também nos momentos de orientação e execução do mesmo. A concepção do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa como uma atividade integral, comunicativa e de interação mútua aluno-aluno e aluno-professor, presume que ao professor corresponde, principalmente, a função de controle da atividade em geral e de controle de seu desempenho profissional. Ao aluno corresponde o autocontrole de seu desenvolvimento cognitivo e instrumental, ao mesmo tempo em que exerce o autocontrole da gestão do professor e de seus colegas.

A avaliação se entende como uma ação específica, dentro do componente geral de controle da atividade docente. Sua particularidade reside

na necessidade que têm, tanto o professor como os alunos, de valorizar e apreciar em que medida vão se cumprindo os objetivos do processo pedagógico. Para superar as posturas tradicionais, a percepção do ato de avaliação coloca o acento na apreciação do processo mediante o qual aprende e se desenvolve a personalidade dos estudantes, deixando num segundo plano a estimação dos resultados, sem negar a importância relativa destes.

Já em outro momento e lugar temos afirmado que a avaliação é:

em primeiro lugar, um transcurso interativo mestre-aluno, de ampla identificação cognitivo-afetiva, pelo qual o docente põe no primeiro plano da relação o estímulo pelos resultados atingidos e a motivação para a obtenção dos vindouros, uma vez que exerce a crítica justa e devidamente fundamentada. Em segundo lugar, é um processo individualizado, que não se apóia num conjunto de pautas externas para classificar cada estudante num estrato determinado, mas na valoração dos avanços concretos de cada um, independentemente de seu lugar com respeito aos demais integrantes do grupo (AQUINO, 2000, p. 144).

A personalização e o caráter consciente da atividade constituem um requisito indispensável para que a avaliação possa considerar-se como uma ação ou como um conjunto de ações comunicativas, interativas e dinâmicas entre aluno-professor, e, ainda, entre aluno-aluno. Segundo González Rey (1995) a avaliação tem que converter-se num processo individualizado, no qual o professor segue o curso progressivo da lógica e das operações do aluno na aprendizagem, de maneira que a retroalimentação o motive para superar seus erros e o oriente no sentido da busca de novas aprendizagens.

Dado que a avaliação educacional está orientada para o controle do processo mediante o qual o aluno aprende e desenvolve sua personalidade, tal processo tem que efetuar-se, necessariamente, por meio do emprego individual de conhecimentos e instrumentações práticas exigidas pelo método, chegando a produzir uma relação intrínseca método-avaliação. Ainda assim, essa relação não exclui nem prejudica a presença nela de outros componentes personalizados, tais como os objetivos e os conhecimentos. O professor, tanto quanto os estudantes, tem que exercer seus juízos avaliativos, fundamentalmente, na prática

instrumental desenhada pelo método.

É difícil desentender-se do grau de subjetividade presente na avaliação, por se tratar do resultado do juízo emitido pelo professor e pelo aluno, necessariamente mediado pela consciência de ambos. Não obstante, é possível atingir o maior nível de objetividade da avaliação quando previamente se determina o conteúdo desta e se habilita os estudantes a manejar os indicadores sobre os quais terá lugar a valoração. Quando os juízos avaliativos do professor coincidem com as apreciações dos estudantes, pode-se conseguir um alto grau de objetividade.

O professor é quem define a determinação do conteúdo da avaliação e suas invariantes funcionais, ou seja, escassamente variável. Em realidade, cada docente deve ser um especialista no conteúdo que ensina e, pelo conhecimento específico e pela formação pedagógica, ser capaz também de conscientizar os estudantes sobre o sistema conceitual e os procedimentos de sua aplicação para que sirvam como indicadores de autoavaliação. O sistema teórico-instrumental a ser empregado como indicador da avaliação tem de cumprir alguns requisitos, como: a) corresponder-se com a natureza, tipologia e características do processo, objeto ou fenômeno estudado; b) estar integrado pelas invariantes do conhecimento (o que é mais estável e essencial), por aqueles conceitos que são essenciais e imprescindíveis, e pelos procedimentos que permitam sua implementação na prática, o que, por sua vez, propicia resolver as tarefas de aprendizagem.

### **3.2 Processo pedagógico de qualidade**

A qualidade do processo pedagógico é uma noção de valor, uma aspiração. Para atingi-la, devem-se vencer várias subjetividades. A qualidade está condicionada por fatores contextuais objetivos (instalações, meios técnicos etc.) e subjetivos (cultura organizacional, tradições, liderança etc.). O fator mais importante de todos é, sem dúvidas, a formação do professor para o desempenho de seu labor docente, sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso, sua ética. Não obstante, a qualidade do processo pedagógico é um conceito operacional, o que possibilita criar um conjunto de indicadores que, previamente estabelecidos, se convertem no referente para sua avaliação. Com o apoio dos indicadores de qualidade do processo pedagógico, elaboram-se instrumentos de avaliação que, adequadamente

concebidos e aplicados, permitem valorizar a quantia em que o serviço satisfaz às necessidades dos atores implicados – professores, alunos, gestores – num contexto universitário específico.

O método da observação continua sendo o mais rentável para tais fins. O trabalho metodológico ou didático, como processo estratégico de formação do professorado, tem que insistir de maneira sistemática na elevação da qualidade do processo pedagógico.

#### **4. Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior**

O sistema de dimensões e indicadores que exporemos a seguir é o resultado da operacionalização do conceito: qualidade do *processo de ensino-aprendizagem-pesquisa* ou *qualidade do processo pedagógico*. Tem sido amplamente validado nas pesquisas dos autores durante os últimos cinco anos em diferentes variantes e combinações (Cf. GONZÁLEZ; AQUINO; PADILLA e PUENTES, 2006; PUENTES e AQUINO, 2010). Trata-se de um sistema aberto, susceptível de ser melhorado *ad infinitum*. Sua adequada aplicação na observação do processo pedagógico permite a avaliação sistemática de tal percurso. Para sua utilização prática, esse instrumento deve ser convertido criadoramente em Roteiro de Observação das Atividades Acadêmicas (aulas, sessões de tutoria, entre outras). Além disso, deve ser pensado como um referente da medição ao qual nos acercamos passo a passo, mediante um processo democrático e negociado entre os avaliados e os avaliadores.

Tal aplicação, quando é realizada com o profissionalismo devido, pode contribuir na melhoria contínua do desempenho dos docentes e ajudar a elevar a qualidade da aprendizagem dos egressos, no mais amplo sentido.

##### **Dimensão I: Cumprimento dos objetivos.**

1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula.
2. Corresponhem-se com as exigências da disciplina e do período do curso.
3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem.
4. Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos.

### **Dimensão II: Seleção e tratamento dos conteúdos.**

5. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional.
6. Estabelecem-se relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão.
7. Não se cometem erros de conteúdo, nem se incorre em imprecisões e inseguranças.
8. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos.
9. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos.
10. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos.
11. Brinda-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, e realizem resumos e conclusões parciais.
12. Indica-se adequadamente a bibliografia e outras fontes de informação.
13. Orienta-se corretamente o estudo independente.

### **Dimensão III: Integração dos conteúdos**

14. Integram-se os conteúdos com as demais matérias da disciplina.
15. Integram-se os conteúdos com outras disciplinas do currículo.
16. Integram-se os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, computação, cuidado do meio ambiente, outras.
17. Integram-se os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais.

### **Dimensão IV: Métodos e procedimentos de trabalho.**

18. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula.
19. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes.
20. Assume-se a aprendizagem do método como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional.
21. Dirige-se o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos.



22. Estimula-se a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação.

#### **Dimensão V: Utilização de meios de ensino.**

- 23. Os meios são adequados às exigências do conteúdo da aula.
- 24. Apóia-se o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, *software*, *Power Point*, *Páginas Web*, outros.
- 25. Utilizam-se corretamente o texto principal e outras fontes de informação.

#### **Dimensão VI: Formas de organização da docência.**

- 26. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes.
- 27. A forma organizativa permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis.
- 28. A forma organizativa propicia um adequado clima psicológico na aula.
- 29. Atende-se às diferenças individuais.

#### **Dimensão VII: Controle e avaliação da aprendizagem.**

- 30. Controlam-se as tarefas de aprendizagem por parte do docente.
- 31. Guiam-se os alunos para o autocontrole e a auto-avaliação dos resultados.
- 32. Exige-se correção nas respostas dos alunos.
- 33. Analisam-se, com os alunos, os resultados da avaliação.
- 34. Propõem-se atividades em função de resultados e dificuldades detectadas.

#### **Considerações finais**

Como se tem afirmado, a nova conjuntura histórica que vive a sociedade globalizada e sua influência nos ambientes formativos da universidade vem impactando nas últimas décadas as funções docentes dos professores. Isso nos obriga a repensar a área do trabalho docente universitário na sua integralidade. Refletir sobre o complexo mundo da docência universitária tem nos obrigado a meditar, em primeiro lugar,

sobre o modelo educativo que a instituição docente e a sociedade têm como fim e meta; em segundo lugar, tem nos conduzido a modelar a forma de conceber o processo de formação didática continuada dos professores por meio do trabalho metodológico; em terceiro lugar, tem nos instigado a definir que entendemos por um processo pedagógico de qualidade, capaz de dar resposta as exigências da sociedade atual; em quarto lugar, tem nos impelido a estudar as categorias didáticas que compõem o processo pedagógico ou de ensino-aprendizagem-pesquisa na universidade (problema, objetivo, conteúdo, métodos, meios, formas organizativas, avaliação), bem como nas relações dinâmicas existentes entre elas.

Mas, esse estudo teórico do que consideramos deve ser a essência do trabalho docente universitário, ou seja, o processo pedagógico de qualidade não teria sustentação se não fosse operacionalizado num sistema de dimensões e indicadores capazes de servir como instrumentos para sua avaliação e aperfeiçoamento na prática educativa. Ditas categorias, assim como o sistema de dimensões e indicadores para a avaliação do processo pedagógico, se bem concebido de forma aberta e perfectível, tem rendido os melhores frutos nas pesquisas empíricas levadas a cabo pelos autores do presente artigo.

Estamos cientes de quanto nos falta por fazer nessa complexa área do trabalho científico educacional na universidade. Mas, como temos um começo, colocamo-nos num apaixonante e desafiante caminho.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, C. M. *Didáctica*. La escuela en la vida. 3ª edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

AQUINO, O. F. Comunicación, lengua materna: un modelo holístico para su desarrollo. *Caderno Comunicações*, Ano 7, n. 2., nov. 2000. p. 151-163.

BATISTA, G. G.; DELGADO, E. C. El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. In: FERNÁNDEZ, F. A. et. al. (Org.). *Di-*

*dáctica: teoría y práctica*. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007. p. 239-255.

BERMÚDEZ, R.; RODRÍGUEZ, M. *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

BRICALL, Jofep M. *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, España, marzo, 2000. Disponible en: <<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>>. Acceso en: 08 de mayo de 2010.

COLL, C. *Psicología e currículo*. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GONZÁLEZ, J. M. R.; AQUINO, O.F; PADILLA, S.Y.B; PUENTES R.V. Propuesta de dimensiones e indicadores para Evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos de Cuba. *Educação e Filosofia*, V. 20, p. 187-218 X 2006

GONZÁLEZ REY, F. *Personalidad, comunicación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ, J. C. P.; CANO, J. C. G.; FERNÁNDEZ, I. P. Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad CO. Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste. 09 a 11 de junho de 2004, Goiânia – GO, *Anais do VII EPECP*. 13 p.

NÚÑEZ, J. A S. El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidad*, México, n. 22, Julio-Diciembre, 2001. p. 1-16.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. O trabalho docente na universidade: Precisoões conceituais. *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste*, Uberlândia, 2010, p. 1-11.

RICO, P.; SILVESTRE, M. *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Material impreso. La Habana: ICCP, 1997.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Curso Pre-evento. Pedagogía 2001. La Habana, 19 p.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em dezembro de 2009*  
*Aprovado em fevereiro de 2010*