

## QUALIDADE E APRENDIZAGEM QUE RELAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA DO SÉC. XXI

*António Pereira Pais \**

---

### RESUMO

Desde que (Kierser & Kubicek, 1977) defenderam a Teoria da Contigência, que muito se tem discutido acerca das influências externas sobre o acto educativo, e que se manifestam sob a forma de códigos expressos em duas classes de critérios hegemónicos na configuração do conhecimento e investigação educativa, e consequentemente na definição das formas de aceção semântica das questões da qualidade em educação:

·Critérios normativos com as correspondentes operações lógico-formais.

·Critérios e pressões ditadas e exercidas desde fora da prática sócio-escolar, no sentido de uma suposta melhoria em direcção à tão ambicionada qualidade da Educação e do Ensino.

Neste artigo propomos uma viagem retrospectiva sobre as formas de concepção semântica das aceções do termo qualidade em educação, relacionando-as com as diferentes formas sinópticas e retroactivas de concepção do processo aprendizagem e ensino, até chegar ao que hoje se denomina por "Arquitectura do Conhecimento" enquanto forma de desenhar e planificar o processo educativo e forma de conceber as questões da qualidade em educação.

---

### INTRODUÇÃO

Desde sempre as questões da qualidade e mais ainda da falta dela, "não-qualidade", foram uma preocupação da humanidade. Contudo foi nos últimos anos que essa preocupação mais se acentuou, tendo-se generalizado como fenómeno social e até cultural.

Esta preocupação pela qualidade estendeu-se ao campo educativo por influência, sobretudo dos movimentos de gestão educativa com forte cariz empresarial, e deve-se em grande parte aos problemas que a democratização do ensino e a massificação da escola trouxeram, enquanto determinantes de novas realidades sociais e educativas.

Na actualidade, na maior parte dos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, a educação enquanto fenómeno social e institucional passa por momentos de profunda reflexão, equacionando-se não só a questão da qualidade como a sua demonstração, consequência das pressões que socialmente se exercem sobre a escola.

### QUALIDADE E EDUCAÇÃO

Sendo o acto educativo uma actividade humana sujeita a muitas interpretações, dependentes sobretudo da posição epistemológica e dos níveis e âmbitos de formação de quem

---

\* C.P. Jaime Vera -Madrid

a ela se refere enquanto ideal, não estranha que o debate acerca do verdadeiro significado e alcance da palavra “qualidade” referida a educação na sua vertente institucional formal, se caracterize por um estado polissémico apreciável.

Os estudos<sup>1</sup> realizados ao longo de décadas (Rutter, 1979), (Edmonds, 1979), Phi Delta Kappa (1980), Purkey and Smith (1985), OCDE (1989), entre outros, permitem-nos identificar os grandes movimentos de abordagem às questões da qualidade em educação e no ensino: **movimento das escolas eficazes, indicadores de desempenho, rendimento e qualidade** e mais recentemente os movimentos ligados à **qualidade total**<sup>2</sup>, e **determinar as duas grandes acepções de aplicação do termo qualidade referido à educação e ao ensino. Por um lado uma aceção absolutista (carácter absoluto) reconhecida como procura da excelência no alcance de metas previamente definidas, e, por outro, a aceção relativista (carácter relativo) que advém da dificuldade de concertar posições em relação ao que se entende por excelência em educação.**

Esta ideia de relatividade está intimamente relacionada com as dificuldades verificadas nas últimas décadas para determinar quais os fins da educação<sup>3</sup> enquanto realidade institucional materializada pelas escolas, por intermédio dos professores através dos currícula, e conduziu à **globalização do fenómeno qualidade deixando esta de ser um factor de preocupação só dos elementos do Sistema Relacional**<sup>4</sup> das escolas, para passar a ser um fenómeno político e social em que os macro indicadores Quantitativos, que numa primeira fase se viram para determinar tanto a nível macro, como meso e micro a qualidade da educação e do ensino já não satisfaçam, e se procure explicar outros elementos, que dificilmente se explicam com números, como são os processos de ensino e aprendizagem.

Esta realidade teve influências profundas na determinação dos factores de qualidade da educação e conduziu a mudanças significativas nos processos e formas de análise da qualidade da educação. Surpreendentemente, ou talvez não, foi o movimento de abordagem às questões da qualidade através da definição e caracterização de indicadores que melhor resistiu às

1. Sendo a sua análise imprescindível à compreensão da evolução do fenómeno da qualidade em educação, mas impossível de explicar nas escassas páginas deste artigo, limitamo-nos a remeter o leitor para as publicações que consideramos mais representativas de cada estudo ou movimento:

**Rutter at al** (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools Effects on Children*, Open Books, London.

**Edmonds, R.** (1979). *Effective Schools for the Urban Poor, Educational Leadership*, Outubro.

**Purkey at al** (1984) *Investing in School Success*, Wadsworth, Belmonton

**OCDE** (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: ASA.

**Shargel, Y.** (1997). Como Transformar la Educación a través de *la Gestión de la Calidad Total -Guía Teórica y Práctica* Diaz Santos, Madrid.

2. O processo de evolução da abordagem às questões da **qualidade total** em educação tem dois referentes importantes que importa conhecer. Por um lado resulta da adaptação à realidade educativa da **Teoria do Ciclo de Showart e Dewing (modelo Japonês de Gestão da Qualidade)** e por outro, sobretudo na Europa, sofreu importantes influências do **modelo Europeu de Avaliação da Qualidade**, que por sua vez já tinha sofrido bastante influência do modelo japonês referido.
3. Na abordagem à problemática da determinação dos factores de qualidade da educação a partir da definição e caracterização de indicadores de desempenho **Landsheere, G. (1977) em Pilotagem dos Sistemas de Educação. Como garantir a qualidade da Educação?**, ASA; refere-se à questão das finalidades da educação como um dos mais sérios problemas gerais na definição e caracterização desses mesmos indicadores.
4. Entendendo por **Sistema Relacional** o conjunto das interações (ao nível da comunicação, participação e conflito, que se manifestam sob a forma de um clima e uma cultura) entrecada um dos sete elementos que compõem a organização da escola (alunos, professores e auxiliares de acção educativa, pais, órgãos de direcção, contexto, administração e poder político).

mudanças metodológicas verificadas através da reconversão das suas formas de utilização.

Como refere Landsheere (1997, 36), a ênfase na utilização dos indicadores passou a colocar-se no sistema de relações que se estabelece entre indicadores e grupos de indicadores, que permita explicar de forma coerente, através do recurso a modelos de avaliação desenhados a partir de uma relação estreita entre **modelos de avaliação quantitativos e qualitativos**<sup>5</sup>, as relações explicativas e de causa / efeito que se estabelecem entre os elementos de “input”, “throughput” e “output”<sup>6</sup>.

Apesar do grande interesse que o fenómeno da qualidade em educação desperta, os contributos para a clarificação do seu verdadeiro significado não são muitos, limitando-se a maioria dos autores a reflectir sobre a sua relatividade enquanto conceito.

Uma análise atenta a alguns dos trabalhos mais significativos realizados neste campo nos últimos anos [Beare, Caldwell e Millian (1989), Scheerens (1992), OCDE (1992), Palacios (1996)] podemos considerar a qualidade em educação como um fenómeno com cinco vertentes ou acepções fundamentais:

- a) A qualidade como fenómeno de excepção.
- b) A qualidade como acto de aperfeiçoamento e coerência.
- c) A qualidade como ajuste a um propósito.
- d) A qualidade como relação custo/benefício.
- e) A qualidade enquanto factor de inovação.

#### **a) A qualidade enquanto fenómeno excepcional**

Nesta acepção temos de partir do princípio que a qualidade é algo especial, que se manifesta em três variantes ou ideias: a ideia **tradicional**, a **qualidade como excelência** e a qualidade como forma de resposta a um conjunto de requisitos pré-estabelecidos (**níveis de satisfação**).

Na **ideia tradicional**, qualidade implica distinção, mérito, exclusividade e aparece como realidade inacessível à maioria. A ideia de qualidade referida desta forma não é passível de ser julgada, valorizada ou medida, apenas contrastada a partir da avaliação criterial ou normativa. Não se procura a qualidade, simplesmente se reconhece quando existe. Em termos educativos esta acepção não é válida uma vez que contraria o objectivo principal, que em nosso entender deve presidir à implantação metodológica do factor qualidade em educação - **a melhoria do sistema global e de cada escola ou instituição de ensino, a partir da reflexão e acção prática sobre o trabalho desenvolvido**.

A **qualidade enquanto excelência** implica alcance e superação das metas definidas por cada escola. A excelência é determinada pelos resultados obtidos, e uma “escola de qualidade ou excelência” é aquela que obtém bons resultados independentemente dos processos, atraindo os melhores recursos, os melhores alunos e os melhores profissionais da educação. Este

5. Casanova, M, (1997) em *“La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo”, Edelvives*; (págs 56 a 62) refere-se a esta realidade como fundamental para assegurar níveis de viabilidade e fidelidade aceitáveis na determinação dos factores de qualidade da escola.

6. Entendendo por **“Input”** os elementos de situação, contexto e recursos; **“Throughput”** os elementos sobre os quais o sistema opera e **“output”** os elementos de produto nos quais se incluem como determinantes os resultados, o impacto e a satisfação.

carácter absolutista da qualidade, em que excelência e reputação se confundem, marcou de forma determinante o movimento das escolas eficazes e sabemos hoje não representar mais que uma visão reducionista do fenómeno qualidade. A educação e o ensino como actividades humanas que são não se podem analisar só em função dos resultados obtidos, mas, e fundamentalmente, pela qualidade dos processos e das relações estabelecidas na sua consecução.

a) A **qualidade enquanto forma de satisfação** identifica-se normalmente com o controlo da qualidade dos produtos obtidos, através da comparação com um conjunto de requisitos pré-definidos. Esta visão determina que os níveis de qualidade subam na medida em que subirem os níveis de exigência subjacentes à definição dos pré-requisitos de qualidade e está em grande medida, enquanto processo de controlo, sujeita a verificações externas e a comparações. Em termos educativos temos que admitir como legítimos, oportunos e até imprescindíveis diferentes níveis de definição dos pré-requisitos de qualidade em cada escola, em função das suas realidades contextuais e situacionais. Este facto, se por um lado, relativiza o fenómeno qualidade, por outro, determina a não legitimidade e validade das comparações entre escolas com contextos, climas e culturas próprios. Uma das maiores críticas que se apontam a esta visão é o facto de ser questionável o seu impacto directo e efectivo sobre a melhoria da escola. Em educação todo o controlo por avaliação (auditoria), mais que processos de melhora, determina fenómenos de adaptação dos actores às exigências do avaliador, o que nos leva a concluir que nenhum processo de incentivos à qualidade é válido sem que nele estejam implicados os elementos do sistema relacional da escola como principais actores <sup>7</sup>.

#### b) A **qualidade como acto de aperfeiçoamento e coerência**

Esta vertente de aceção da qualidade abandona a ideia de excelência pela obtenção de excelentes resultados', para se centrar na ideia de **perfeição no desenvolvimento dos processos**. O Objectivo é a perfeição em cada etapa de trabalho desenvolvido. Corrigir defeitos observados durante o processo, através da obtenção de níveis de fiabilidade considerados aceitáveis, é a principal função da equipa implicada na sua consecução. Esta redefinição da aceção de excelência democratiza' bastante mais a aceção de qualidade, que agora é acessível a todos e não só privilégio dos melhores, desde que os processos de trabalho sejam adequadamente conduzidos. Implica níveis de envolvimento e interesse grandes, por parte de todos os elementos do sistema relacionar da escola, e não é possível equacionar sem o recurso a um fenómeno que aparece como a grande novidade desta aceção, "**a cultura da qualidade**".

Os diferentes movimentos de defesa da qualidade da educação sempre se preocuparam muito com o desenho de modelos e formas de avaliar a qualidade, poucas vezes pela criação de condições para o desenvolvimento de processos de implementação da cultura da qualidade no sistema, e em cada uma das escolas. É certo que nenhum tipo ou forma de cultura se impõe ou se fabrica, mas constrói-se e ganha-se. Estamos certos que, sem uma aposta forte na formação inicial e permanente dos professores, e no desenvolvimento de linhas de investigação que tenham impacto directo no funcionamento diário de cada escola e contribuam para aproximar as instituições de formação da escola, responsabilizando-as pelo apoio logístico e participação directa nas tarefas de investigação e avaliação da qualidade, não será possível estabelecer as bases de criação dessa cultura, factor imprescindível à análise do fenómeno qualidade.

---

7. Como mais adiante demonstraremos, nenhum sistema de avaliação da qualidade em educação é válido sem a criação de condições de equilíbrio entre métodos internos e externos de avaliação (autoavaliação contrastada).

### c) A qualidade como forma de ajuste a um propósito

Trata-se de uma concepção funcional da qualidade. Esta só existe na medida em que um produto ou serviço se ajusta às exigências de satisfação de, e para que foi concebido e realizado.

Em termos educativos isto significa que a qualidade está para além de processos e resultados, e que o objectivo de um sistema de ensino ou escola de qualidade é a satisfação dos elementos do seu sistema relacionar enquanto seus utilizadores e “clientes”. É a base filosófico-epistemológica dos recentes movimentos defensores da qualidade total’ em educação. As críticas que mais frequentemente lhe são apontadas prendem-se com a dificuldade em determinar os critérios de qualidade quando o “cliente”, como em parte acontece na educação, é a própria sociedade. Como o demonstram vários estudos, a relação entre satisfação e qualidade em educação não é directa, pois na determinação da variável satisfação interferem variáveis estranhas com forte poder de influência, segundo a que elementos do sistema nos referimos. A título exemplificativo referimos apenas o exemplo da variável alunos na qual a variável estranha aprovação exerce um poder decisivo na caracterização satisfação. Esta como é unanimemente reconhecido por todos, não é sinónimo de qualidade, por si mesma, pois fica por determinar a qualidade dessa mesma aprovação.

### d) A qualidade como relação custo/benefício

A ideia de eficiência económica está na base desta aceção. Se bem que as verbas gastas em educação são pela maioria dos países consideradas investimento mais que a despesa, há um número crescente de países, que sobretudo ao nível do ensino superior apostam nesta aceção da qualidade.

Esta perspectiva administrativo-economicista do fenómeno qualidade inclui como ideia central a **prestação de contas (“accountability”)**, e a qualidade ‘mede-se’ fundamentalmente através de **indicadores de desempenho ou rendimento (“performance indicators”)**. É uma perspectiva que devido ao crescente volume dos investimentos em educação, nos últimos anos, na maior parte dos países ganhou alguma importância.

São muitas as vozes que se levantam contra esta perspectiva, argumentando que segundo esta aceção a “medição” da qualidade por indicadores de rendimento privilegia fundamentalmente as questões da eficiência e da eficácia, nas quais a qualidade do processo educativo reside no seu valor instrumental como função de produção, e na qual “a relação entre processos e resultados se equaciona como casual sendo os alunos meros receptores, relativamente passivos de uma série de “tratamentos” destinada a produzir neles uns determinados efeitos”<sup>8</sup> (Elliott, 58).

Sendo como temos vindo a afirmar adeptos da qualidade, enquanto função de ajuda à melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, esta perspectiva está longe de poder ser considerada ideal merecendo a filosofia a ela inerente uma reflexão profunda, sobretudo se falamos de Ensino Básico obrigatório.

### e) A qualidade enquanto factor de inovação

A base epistemológica desta aceção assenta as suas raízes na noção de **“mudança qualitativa”**, que em termos educativos significa que os sistemas de educação e ensino, por intermédio das escolas e dos professores através dos curricula, não fazem “nada” **para** o aluno e a sociedade, senão que fazem algo **sobre** o aluno e a sociedade, tentando transformá-los.

8. Vide a este propósito Elliott, J. “¿Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?” in Cuadernos de Pedagogía, 206.

A qualidade significa então, por um lado, o desenvolvimento de capacidades nos alunos e, por outro, a criação de condições que lhes possibilitem influenciar a sua própria transformação, melhorando em termos reais a qualidade dos seus projectos individuais de vida. No primeiro caso trata-se de averiguar em que grau a acção educativa aumenta o conhecimento, as capacidades e as destrezas dos alunos. Uma das possíveis medidas da qualidade é a observação das diferenças dos níveis de desenvolvimento dos alunos à entrada e saída do sistema. O segundo implica o envolvimento dos alunos no processo de tomada de decisões que tenham uma relação directa com a sua progressão, que por sua vez lhes proporcionem a ampliação das suas possibilidades de participação nos processos nos quais está implicado (confiança em si mesmo, responsabilidade, pensamento crítico ...).

Como facilmente se pode verificar confirma-se o princípio exposto no início, que não há uma aceção senão aceções, que reflectem diferentes perspectivas dos indivíduos e da sociedade. Perante tal situação, às escolas e aos professores, enquanto elementos do sistema relacional e como principais interessados na observação da qualidade da escola, não restam mais possibilidades que adoptar do ponto de vista “técnico” um conceito pragmático de qualidade, que combine diferentes critérios de qualidade ou tentar definir a qualidade a um nível mais alto de abstracção, englobando as diferentes perspectivas, segundo a situação real de cada escola.

A adopção de uma perspectiva ou outra de qualidade em educação implica sempre a consideração das **realidades, propósitos ou necessidades** do sistema considerado (**variáveis de contexto e de “input”**), fornecidas pela avaliação inicial ou de diagnóstico, **o que se trabalha e a forma como se trabalha (variáveis de processo e “throughput”)** dadas pela avaliação processual ou de processos, e os **resultados obtidos (variáveis de “input”)** dados pela avaliação final. Só então poderemos **caracterizar** os níveis de **adequação de objectivos e metas, relação com o contexto, formas e tipos de comunicação, participação e resolução de conflitos, clima e cultura**, enquanto elementos base de identificação dessa mesma qualidade que estão em permanente interrelação entre si, e que derivam da identificação do princípio geral que deve presidir a qualquer observatório da qualidade da escola: **“a qualidade em educação define-se a partir de um conjunto de relações de coerência entre as componentes de um modelo sistematizado de observação da qualidade.”**

## **O IMPACTO DO FENÓMENO “QUALIDADE” NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO**

Consequência do crescente ganho de importância da questões da qualidade em educação aparece a problemática da definição do processo de aprendizagem e ensino, enquanto componente fundamental do processo educativo.

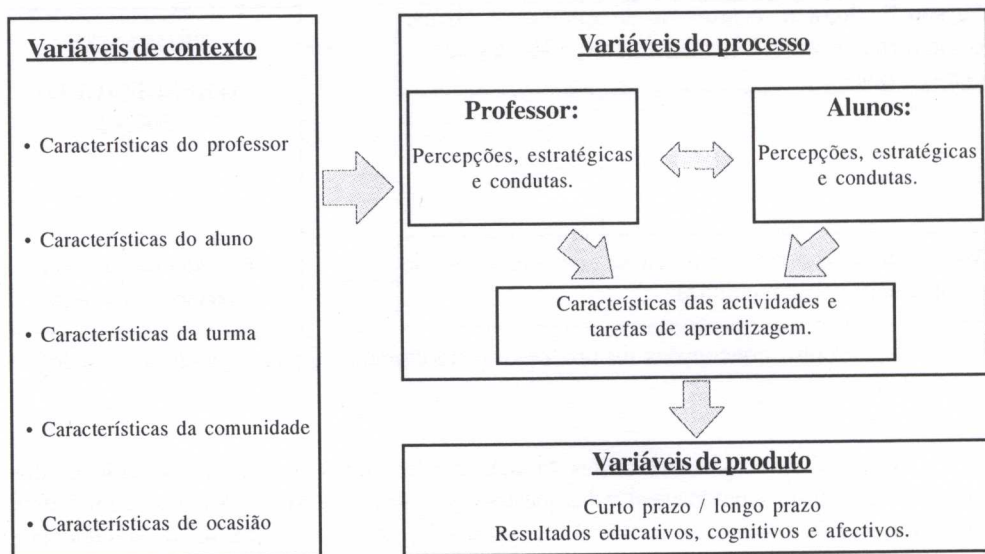
Como ficou demonstrado, a evolução nas formas de aceção das questões da qualidade em educação põem em evidência um crescente ganho de importância dos processos, em detrimento de uma análise centrada quase em regime de exclusividade nos resultados. A qualidade não é só uma questão de entradas (“inputs”) e saídas (“outputs”), mas também e fundamentalmente, do desenvolvimento processual em presença entre estas duas realidades. Várias têm sido ao longo dos anos as tentativas para explicar a questão da qualidade do fenómeno “processos” em educação, mas foram (Kierser & Kubicek, 1977) que melhor souberam

expressar, através da Teoria da Contingência o conjunto de relações e inter-relações complexas que se verificam numa organização e que permitem explicar, sem esquecer os aspectos éticos e de contexto, as formas de interpretação e selecção dos factores de qualidade que influem nos processos de aprendizagem e ensino.

Segundo esta teoria, na análise qualitativa a fazer do processo ensino/aprendizagem aparecem como vitais os factores de contingência que não são mais que um conjunto de condições heterogêneas, internas e externas à organização escolar, e que permitem explicar as ocorrências observadas e verificadas no acto educativo (contingência), mediante a influência de determinadas condições (contingente).

Como refere Scheerens (1995) a chave da determinação da qualidade processual em Educação reside na identificação destes factores de contingência que, embora como afirma, dependem do contexto próprio de cada instituição educativa pelo que só identificáveis a partir de um conhecimento profundo desta.

Num esforço para sistematizar os factores de contingência que determinam um processo ensino/ aprendizagem de qualidade, Kyriacou (1990) propõe três grandes agrupamentos de variáveis, considerados a partir dos diferentes paradigmas de investigação sobre qualidade e aprendizagem.

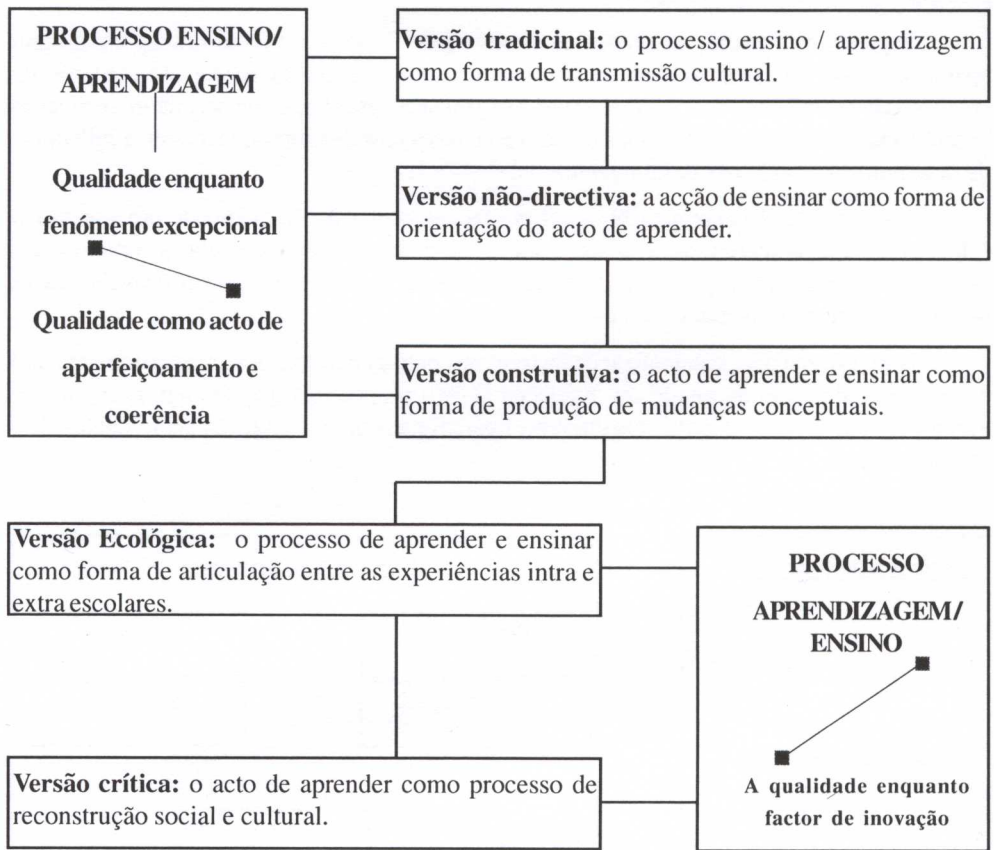


Esq. 1 – Factores de análise da qualidade do processo ensino/ aprendizagem segundo Kyriacou (1990, pág. 10).

Se tentarmos fazer uma análise ainda que sucinta da evolução histórica das formas de concepção do processo ensino/ aprendizagem verificamos que alguns desses factores, pela importância que assumem, trespassam todo o fenómeno educativo.

Segundo a opinião de Scardamalia e Bereiter (1989) podemos distinguir cinco versões fundamentais que nos permitem caracterizar as formas de evolução do processo ensino/ aprendizagem, até chegar à transformação mais importante verificada nas últimas décadas, a

mudança do denominado processo ensino/ aprendizagem ao processo aprendizagem/ ensino como se pode verificar no esquema a seguir apresentado:



Esq..2 – Diferentes concepções do processo ensino/aprendizagem segundo a perspectiva evolutiva.

Como dado importante a reter da análise relacionada das formas de evolução dos processos de ensino e aprendizagem, e das questões da qualidade, é o facto de ambas caminharem no mesmo sentido e direcção em relação à tese educativa de que são as formas de aprender que determinam as formas de ensinar, e não as formas que ensinar que determinam as condições de aprender.

À parte, as concepções economicistas da qualidade que tiveram e têm a sua importância face ao gigantesco crescimento dos sistemas educativos e são colaterais ao processo aprendizagem e ensino, a análise relacionada das duas questões é a prova de que as pressões sobre a escola no sentido de caminhar para a qualidade, são na maior parte das vezes afirmações gratuitas que encontram argumentos numa visão de escola e modelos de ensino do passado sem qualquer tipo de fundamento, que em vez de pugnar pela reinvenção educativa necessária se refugiam em posições de regresso ao passado e impeditivas dessa mesma reinvenção.

O fenómeno da qualidade da educação e do processo aprendizagem e ensino é um

fenómeno complexo que, apesar dos muitos debates e investigações, ainda não chegou a níveis suficientemente claros de análise epistemológica e prática.

A grande esperança para o novo milénio que se aproxima é a defesa de novas formas de concepção qualitativa do processo de aprender e ensinar, com base nos princípios educativos da denominada “Arquitectura do Conhecimento”<sup>9</sup>

## CONCLUSÃO

Sem a compreensão da forma como se actua, o acto educativo e a prática pedagógica são uma mera reprodução de hábitos e tentativas de adaptação às exigências, que administrativa e socialmente se exercem sobre as escolas.

O seguimento destas pressões apresenta-se em muitos casos como forma de legitimar actos sem respeitar as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e até profissionais dos factos e valores inerentes a cada Escola e a cada Sistema Educativo.

O aprofundamento do debate em torno das realidades herdadas em relação às questões da qualidade em educação e das formas de compreensão da evolução do processo ensino/aprendizagem impõem-se, entre outras razões, porque vivemos numa sociedade em que todos falam da qualidade da educação e a maior parte a invocam com tal convicção, que embora parecendo que sabem do que trata e que dominam o tema, mais não fazem que propor como modelo, o modelo de escola que frequentaram invocando o regresso ao passado trazendo à memória métodos e formas de organização educativa nada condizentes com as características das sociedades actuais.

O futuro de uma educação de qualidade está na capacidade criadora e criativa que exige a reinvenção da escola e dos processos de aprendizagem através da redefinição das formas de organização educativa e da busca de uma nova dimensão para o seu Sistema Relacional, e não nesta ideia errónea e gasta que, mais que ajudar, entrava a construção e o alcance de uma verdadeira Escola de Qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. et al (1983) *Psicologia Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Beare, H. et al (1989) *Creating an Excellent School* Londres: Routledge.
- Bereiter, C. e Scadarmalia, M. (1989). *Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems*. In Reynolds, M. (ed.) *Knowledge Base for Beginning Teacher*. Oxford, Pergamon Press. 37 - 46.

9. A “**Arquitectura do Conhecimento**” enquanto filosofia educativa tem os seus princípios epistemológicos de base no paradigma cognitivo – contextual e nos princípios metodológicos das teorias da aprendizagem significativa, nas quais os nomes de **Vigotsky**, com o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, **Ausubel** com a teoria das hierarquias conceptuais, **Cowin e Novack** com as técnicas do modelo V e mapas conceptuais, **Reigeluth** (1988) com a teoria da elaboração, **Sternberg** com as técnicas de análise de processos aplicados à solução de um problema analógico, **Piaget** com a aprendizagem por construção e **Bruner** com a aprendizagem por descobrimento, são as referências mais importantes.

- Bruner, J. (1969) *Hacia una Teoría de la Instrucción*. México: Uthea.
- Elliott, J. (1992) *Una Crítica del Currículum Nacional Británico*. Madrid, Cuadernos de Pedagogía, 200.
- Kierser, A. e Kubicek, H. (1977): *Organisation*. Berlin: De Gruyter Lehrbuch.
- Kyriacou, C. (1990) *Effective Teaching in Scholls*. Oxford: Basil Backwell.
- Landsheere, G. (1997) *A Pilotagem dos Sistemas de Educação. Como garantir a Qualidade da Educação?*. Porto: Edições ASA.
- Cantón Mayo, I. (1997) *La Calidad Total en los Centros Educativos*; In Cantón Mayo, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Oikos-tau.
- Novack, J. e Godwin, D. (1988) *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martinez Roca.
- Palacios, S. (1996) *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Róman Pérez, M. e Díez López, E. (1994) *Currículum y Enseñanza. Una Didáctica centrada en Procesos*. Madrid: Editorial ESO.
- Reigeluth, Ch. (1987) *Instructional Theories in Action*. London: Routledge.
- Scheerens, J. (1992) *Effective Schooling*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1995) *Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la Dirección de Centros?*, In *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Conclusiones del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: Universidade de Deusto.