

A QUALIDADE DO ENSINO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS - PORTO ALEGRE – RS – BRASIL

Maria Atenais C. Pibernat*
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Este artigo revela o resultado da investigação realizada em duas instituições públicas que desenvolvem o curso de formação de docentes para as séries iniciais, de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. O problema objetivou verificar “o que entendem os formadores por ensino de qualidade na formação de futuros professores”. Neste trabalho, partiu-se do marco conceptual determinado pela teoria da qualidade na educação e no ensino na formação de docentes. Para embasar o estudo, buscou-se referenciais teóricos sobre a Legislação vigente na realidade brasileira; a filosofia da qualidade, as instituições de qualidade e as características pessoais e profissionais dos professores (formadores). A abordagem metodológica apóia-se nos fundamentos qualitativos. O foco da investigação envolve dois estudos de casos, configurando-se como estudo de caso dual, onde utilizou-se o método quantitativo descritivo através do emprego de um questionário tipo Likert e, qualitativo utilizando-se a entrevista semi-estruturada, através de análise de conteúdos, baseada nas idéias de Bardin, Cohen e Manion e Yin. Os resultados da fase quantitativa apontam para quatro dimensões, onde surgem as variáveis mais significativas e menos significativas, que se encontram descritas no item que trata da análise. Na fase qualitativa, as percepções dos formadores sobre o processo de qualidade no ensino, constatou-se uma diversidade de opiniões, que caracteriza a real situação do ensino de formação de docentes. Abrange um leque de situações problemas que vêm interferindo nesse processo a ponto dos formadores evidenciarem que as instituições, alvo da presente investigação, não se caracterizam como instituições de qualidade na formação de futuros docentes.

Palavras-chaves: processo de qualidade no ensino – instituição de qualidade na formação de professores – profissionais da educação.

RESUMEN

Este artículo revela el resultado de la investigación realizada en dos instituciones públicas que desenvuelven el curso de formación de docentes para los años iniciales, de 1er. a 4to. año de la enseñanza primaria, en la ciudad de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. El propósito básico de la investigación fué verificar “ qué entienden los formadores por enseñanza de calidad en la formación de los futuros profesores”. En este trabajo, se partió del marco conceptual determinado por la teoría de calidad en la educación y en la enseñanza en la formación de docentes. Para fundamentar el estudio, se buscaron referenciales teóricos sobre la legislación vigente en la realidad brasileña; la filosofía de la calidad, las instituciones de calidad y las características personales y profesionales de los profesores (formadores). El enfoque metodológico se apoya en los fundamentos cualitativos.

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

El foco de la investigación envuelve dos estudios de casos, configurándose como un estudio de caso dual. Se utilizó el método cuantitativo descriptivo a través de la elaboración de un cuestionario tipo Likert, y cualitativo en el que se utilizó la entrevista semiestructurada a través del análisis de contenidos, basado en las ideas de Bardin, Cohen y Manion y Yin. Los resultados de la fase cuantitativa señalan cuatro dimensiones, donde surgen las variables más significativas y menos significativas, que se describen en el apartado referido al análisis. En la fase cualitativa, las percepciones de los formadores sobre el proceso de calidad en la enseñanza, se constató diversidad de opiniones, lo que caracteriza la real situación de la enseñanza de formación de docentes. Abarca una gama de situaciones problemas que viene interfiriendo en ese proceso al punto de que los formadores evidenciaron que las instituciones, objeto de la presente investigación, no se caracterizan por ser instituciones de calidad en la formación de futuros docentes.

Palabras claves: proceso de calidad en la enseñanza - institución de calidad en la formación de profesores - profesionales de la educación.

ABSTRACT

This article reveals the result of the investigation conducted in two public institutions that develop teacher-training courses aimed at initial grade teachers, that is, 1st to 4th grade teachers of elementary education in the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The objective of the problem was to find out “what educators consider to be quality teaching for the education of future teachers.” This study is based on the conceptual milestone determined by the theory of quality education and quality teacher-training. In order to provide this study with foundation, one has searched for theoretical references in the current Brazilian legislation, the philosophy of quality, quality institutions and the personal and professional characteristics of teachers (educators). The methodological approach is based on qualitative foundations. The focus of the investigation involves two case studies, configuring itself as a dual case study, where one has utilized the quantitative-descriptive method by way of a Likert-like questionnaire and the qualitative method by way of the semi-structured interview through the analysis of content, which is based on the ideas of Bardin, Cohen, and Manion and Yin. The results of the quantitative stage indicate four dimensions, where there appear the most meaningful and least meaningful variables, which are described in the item dealing with the analysis. In the qualitative stage, as regards the educators’ perceptions about the process of quality teaching, a diversity of opinions has been found out, which characterizes the real situation of teacher-training. It comprises a wide range of problem situations that have been interfering with this process in such a way that educators themselves regard these institutions – the targets of the present investigation – as non-quality ones for the education of future teachers.

Keywords: process of quality teaching – quality institution for teacher-training – education professionals

INTRODUÇÃO

A ciência é um processo sério demais para se deixar só nas mãos dos cientistas [...]

A ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos [...], é inadmissível que esses problemas permaneçam entre quatro paredes [...]. O que podemos fazer é levantar os problemas, formular contradições, propor a moral provisória (MORIN, 1998).

A partir das considerações que faz Morin, acredito que o presente artigo poderá contribuir para acrescer o conhecimento de todas as pessoas compromissadas e interessadas com as causas da educação em nosso país.

A presente investigação buscou verificar “o que entendem os formadores por ensino de qualidade na formação de futuros docentes”.

A qualidade na educação e no ensino, nas instituições de formação de docentes, na realidade brasileira se constitui, hoje, assunto polêmico e complexo, pois é um tema extremamente novo que parece ainda não ter sido definido e entendido pelos órgãos responsáveis pela educação e o ensino e, conseqüentemente, pelo próprio corpo de administração, professores e, por que não dizer, pela sociedade em geral.

Entender a qualidade na educação requer desenvolver o conhecimento sobre seu significado. O que se quer eleger como qualidade no aqui e no agora, pois a “qualidade” depende da época, do contexto e dos objetivos que se pretende atingir. Portanto, a qualidade em educação e no ensino faz parte de inúmeras concepções, incluindo inovações nos paradigmas tradicionais da educação e do ensino.

As reflexões, desta Tese Doutoral, contemplam um amplo leque de questões relacionadas à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), em específico em duas instituições da rede de ensino público estadual na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

Nessas instituições funcionam os cursos caracterizados como “Curso Normal ou de Magistério”, em nível de ensino médio profissionalizante.

Nóvoa (1998) diz que as escolas numa nova visão, podem ser consideradas como aquelas que, de certa maneira, se constituem em um contexto propício para disciplinar os professores, transformá-los em agentes do projeto social e político da modernidade. Neste sentido, Nóvoa refere que a escola precisa repensar, de forma radical, suas relações com a sociedade, pois ela faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro da sociedade. Tem que ser capaz e se dar conta de que a nova inserção dessa escola na sociedade atual exige ser mais medida, mais comedida, mais modesta, deixando de considerar os professores como bodes expiatórios dos males sociais. Mas, por outro lado, os professores precisam firmar sua profissionalidade sem abdicar de uma definição ética, sem alimentar utopias excessivas, que venham em prejuízo de sua própria imagem.

Na nossa realidade, hoje, os professores se deparam com uma defasagem entre a imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas no seu dia-a-dia. Sem compreender esta situação é praticamente impossível encontrar novos caminhos para a educação e professores de qualidade. Por isso, a análise realizada procurou questionar os formadores de docentes e captar suas percepções sobre como a entendem e o que significa qualidade na formação de futuros profissionais, identificando quais os aspectos que interferem numa instituição de qualidade.

1. MARCO TEÓRICO

O marco teórico referenda três pressupostos básicos, que foram fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado, refere-se ao processo de qualidade no ensino, a instituição de qualidade e o docente como profissional da educação.

Para embasar os resultados do estudo, inicialmente, buscou-se entender os antecedentes do ensino de qualidade, tendo como foco principal a interpretação da Lei 9394/96, que rege o ensino no contexto brasileiro. Logo, examinou-se o posicionamento de autores da área. Entre os diferentes autores consultados cita-se: Demo (1998a-b; 2000b); Gentili e Silva (1995); Gomes (1995); Barbosa et al. (1995); Mezomo (1997a); Zabalza (1998); Espinosa (1999) e Assmann (2000).

Das interpretações da fala desses autores, extraiu-se que o processo de qualidade envolve aspectos diversificados e complexos, controversos e inseridos nas mudanças pelas quais passa a sociedade atual. Essa complexidade é fruto de fatores que confluem para diferentes campos ou áreas como as sociais, as econômicas, a cultural e educacional. No campo educacional, a qualidade se alicerça em juízos de valores que variam segundo a época, o contexto e as próprias pessoas envolvidas; o conhecimento como base e a responsabilidade de todos os envolvidos, sejam esses dirigentes, professores, alunos e/ou familiares.

Quanto à instituição de qualidade, autores como Vygotsky (1989, 1989a); Arroyo (1992); Ramos (1994); Perrenoud (2000); López-Rupérez (1999); Veiga (1998); Nevado (1996); Stenhouse (1987); Moreira e Silva (1997); Appel (1995); Mezomo (1997a) e Zabalza (1998). Afirmam que as instituições de formação de docentes devem se adequar às suas necessidades e às políticas pedagógicas para os tempos atuais e compromissar-se com a qualidade na formação, tendo como ponto fundamental a “capacitação do docente”. Indicam como diretrizes o emprego da filosofia da qualidade para gerenciar a instituição com competência inovadora e humanizadora. Seus dirigentes devem saber manejar e produzir conhecimento, preocupando-se com a competência construtiva e participativa de seus dirigentes. Ter presente que sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico da coletividade. Para tanto, o gerenciador deve avaliar a participação dos professores e alunos, o conteúdo do programa, as técnicas de ensino, a relação professor-aluno, a disciplina, a produtividade e a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Apoiar e estimular o professor, oferecendo condições para que ele possa buscar formação contínua fora ou dentro da própria instituição. Ser vínculo de união entre escola e a comunidade, garantindo plena integração de interesses e objetivos.

Outra questão vinculada à qualidade na instituição são os aspectos organizacionais e de funcionamento, principalmente os relacionados ao planejamento das situações de aprendizagem, recursos utilizados e sistema de controle, incorporados ao processo, entre outros, pois é essa dimensão que fornece o *feedback*. Se os resultados foram positivos, de alto nível de qualidade ou, se os resultados foram de baixo nível de qualidade, deve-se buscar as causas dos erros e, então, retificá-los e adequá-los, alterando procedimentos e reelaborando todo o processo.

Ramos (1994) destaca, como importante, o gerenciamento que deve planejar estrategicamente, de forma sistemática, a partir de estágios que busquem ver a escola e a sua missão, estratégias, recursos e seus resultados; organizando-se para atuar, montar uma estrutura dinâmica e reflexiva, coerente com o processo de administrar democraticamente, utilizando-se o modelo de organização descentralizada. Considerando-se “o agir para transformar”, implanta-se um conjunto de estratégias definidas no plano global da escola, onde o trabalho da comunidade escolar deve ser executado como um todo, no sentido de aperfeiçoar os processos críticos e solucionar problemas que possam infundir a consecução dos objetivos educacionais. Refere ainda Ramos a questão da avaliação que tem a ver com a verificação do progresso alcançado pela instituição, englobando uma série de operações concatenadas e interrelacionadas. Por isso, é preciso estabelecer os padrões ou indicadores

de qualidade, elaborar instrumentos para o controle estatístico dos resultados; controlar permanentemente o trabalho realizado; introduzir passo-a-passo ações corretivas, visando aperfeiçoar o que fixou abaixo dos níveis estabelecidos.

Seguindo esta linha de pressupostos, que embasam um ensino de qualidade, está inserida a questão do docente e a sua profissionalização, abordados por Nóvoa (1999; 2000); Montero (2001); Gimeno Sacristán (1999); Perrenoud et al. (2001); Assmann (2000); Pérez Gómez (2001); Perrenoud (1993); Moita (2000); Gil Villa (1998); Len Sperry (1977); Marin (1998); Fullan e Hargreaves (2000); Campos (1992); Gadotti (1999); González Blasco e González-Anleo (1993); Menezes (1996), entre outros, salientando que o professor não representa, hoje, somente o valor do conhecimento histórico determinado, mas é muito mais, pois implica em rever criteriosamente aspectos relacionados à área econômica e às políticas educativas do país, que determinam como deve ser um professor para desenvolver um ensino de qualidade. Porém, essas mesmas políticas educativas vêm sistematicamente desprestigiando o professor, pois não passam de discurso teórico implantado na Lei, mas que na prática não acontece.

É evidente que o trabalho docente na formação de futuros professores necessita primar pela qualidade, mas para que isso se concretize há que se considerar o professor desde às suas condições pessoais. Quais são suas expectativas, suas motivações, suas satisfações, pois destas dependem sua maneira de agir e interagir no contexto profissional.

Uma das características marcantes dos professores é a tendência ao isolamento e o individualismo profissional, em que os professores tendem a igualar autonomia e individualismo profissional como forma de proteção, defendendo sua privacidade em sala de aula. Esse isolamento permite a preservação da sua privacidade, evitando interferências externas, o que ao mesmo tempo diminui as oportunidades de receber informações sobre seu próprio valor e competência (Montero, 2001).

Profissionalmente os professores, em relação à carreira, desejam o progresso profissional, mas muitas vezes precisam abandonar seu lugar de trabalho educativo para ascender a outro nível em que melhore suas condições de trabalho e de salário. Pois, o papel do professor é difuso, não está definido com clareza, principalmente por ser uma profissão que requer conhecimentos básicos reconhecidos e normas técnicas aceitáveis (Hargreaves, 1996).

Assim, a profissão se caracteriza como por induzir riscos psicológicos tais como: mal-estar, *stress*, esgotamento, ansiedade e desgastes, como consequência das reações psicológicas resultantes do desempenho profissional, onde os aspectos pessoais e profissionais se entrelaçam. E não há perspectiva de ascensão, a não ser o acúmulo de triênios, a provável mudança de nível e o esperar pela aposentadoria, ou ainda, o abandono da profissão.

Desta forma, percebe-se que o professor precisa ser visto, antes do ser profissional, como pessoa que é e, assim sendo, se faz necessário buscar uma base comum nacional que se centre no docente, que estabeleça um corpo conceitual adequado para os nossos dias, em que se articule a dimensão profissional, a dimensão pessoal, as dimensões epistemológicas da ação educativa e a dimensão política. Uma vez que esses profissionais agem sob a influência do seu eu, das condições de sua história (formação), do contexto em que atua em instituição, onde desenvolve e utiliza sua metodologia de ensino, a qual depende de políticas educativas, muitas vezes dissociadas da própria realidade e, na qual o professor é esquecido, causando a alienação do principal agente do processo educativo.

Para que se compreenda o profissionalismo docente é necessário relacioná-lo a todos os contextos que definem a prática educativa. Ao professor compete modelar a prática, pois é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. Assim, a essência da profissionalidade reside nessa relação dialética entre tudo o que através delas se pode difundir: conhecimento e destrezas profissionais, nos diferentes contextos práticos. A qualidade profissional se configura na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de idéias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para estratégias de ação. A capacidade de manter isso vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante, identifica-se com o desenvolvimento e o crescimento da profissionalidade. Implica na forma de entender a “técnica” do ensino. Metodologicamente, isso significa que a formação de professores precisa procurar dotar-se desses componentes, dos métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico.

É nesta contextualização que o estudo mostra como os formadores entendem a qualidade na formação de futuros docentes, seus argumentos e, a identificação das interferências para o desenvolvimento efetivo de um ensino de qualidade.

Isto nos leva a compactuar com as idéias de Montero (1996; 2001), quando enfatiza que com freqüência desconhecemos o que sucede no interior das instituições, que práticas são desenvolvidas, suas características, suas percepções.

Como decorrência dessas reflexões, conclui-se que, na formação dos futuros professores para o ensino fundamental das séries iniciais nesses centros de formação, ainda perduram certas inconcluências, sobretudo na forma como vem se desenvolvendo o ensino, atrelado a paradigmas, hoje, já superados.

2. METODOLOGIA

Para desenvolver a investigação utilizou-se o dualismo metodológico, configurado como “estudo de caso” dual, porque aborda duas técnicas diferenciadas: o questionário para os dados quantitativos e a entrevista para os dados qualitativos.

A abordagem quantitativa constou de aspectos relacionados à Lei 9394/96, subdividida em dimensões sobre padrões de qualidade, identificadas por cinco variáveis. Aspectos relacionados às características docentes subdivididas pelas dimensões condições pessoais e profissionais identificadas através de treze variáveis. Por último, selecionou-se aspectos sobre a instituição de formação divididas em duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito à qualidade do ensino na instituição, identificadas por nove variáveis e a segunda dimensão diz respeito à cultura organizacional, identificadas por treze variáveis.

A abordagem qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas, constou dos mesmos aspectos e dimensões da abordagem quantitativa, no entanto as variáveis foram transformadas em categorias. Assim, para a dimensão padrões de qualidade foram agrupadas em seis categorias, para a dimensão condições pessoais e profissionais dos professores foram agrupadas em treze categorias. Para a dimensão qualidade do ensino na instituição, agrupou-se em seis categorias e, finalmente, na dimensão cultura organizacional as categorias foram agrupadas em oito.

Os dados coletados, pelo questionário, foram analisados através do emprego da técnica de estatística descritiva, utilizando-se o programa SPSS e MS Excel 2000.

Os dados coletados, pelas entrevistas, foram analisados através da técnica de análise de conteúdos, de acordo com as idéias de Bardin.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A amostra participante foi tomada de um total de 40 docentes que desenvolvem suas atividades profissionais no curso Normal, habilitação Magistério, para as séries iniciais (1ª a 4ª). Cada instituição conta com 20 formadores, atuando no curso. Desta população selecionou-se 7 formadores de cada instituição, perfazendo um total de 14 participantes.

3.1 Análise de caráter quantitativo

A análise dos resultados propiciou extrair-se a média, frequência e desvio padrão, segundo os valores atribuídos às questões, que correspondem: ao maior número de significância - valores de 1 a 2, ao menor número de significância - valores de 3 a 4.

Desde uma ótica mais abrangente, analisou-se as dimensões relativas à Lei 9394/96; às concepções pessoais e profissionais dos docentes; à qualidade de ensino na instituição e à cultura organizacional da instituição, de onde extraiu-se uma média de comparação entre elas.

Com base nas orientações de Bardin (1979), analisou-se, também, as justificativas das respostas obtidas através das questões respondidas.

A análise das intervenções dos entrevistados, das duas instituições de ensino (casos 1 e 2), refletem algumas diferenças de opiniões, embora as falas apresentem alguma conclusividade. Desta forma, em ambos os casos estudados é ponto comum a difícil situação econômica dos professores, gerando insatisfação e baixa auto-estima; críticas acirradas à Lei 9394/96, quanto à proposta de valorização da carreira, que não se efetiva na prática; a falta de critérios adequados, por parte do governo, sobre a destinação de verbas para a instituição. Os formadores de ambos os casos não consideram relevante a integração entre professores, alunos e família para que se efetive o ensino de qualidade; a organização do ensino apresenta muitas falhas, onde a avaliação é considerada o ponto mais crítico; além da completa ausência de planos de formação continuada. Da mesma forma, constata-se que o significado da qualidade está centrado na figura do professor, na sua competência e conhecimento.

A prática docente é vista como aspecto significativo, representando fator de realização para os formadores. Quanto às aspirações e satisfação com a carreira, demonstram-se satisfeitos, sem no entanto, alimentar expectativas em relação a mesma.

Os formadores foram unânimes em afirmar que as instituições não estão preparadas para realizar um ensino de qualidade, pois necessitam de reestruturação, tanto nos aspectos administrativos quanto nos pedagógicos, além do fato dos formadores desconhecerem, quase que totalmente, o conteúdo da Lei 9394/96.

Por outro lado, observa-se como pontos divergentes, entre os dois casos analisados, os aspectos relacionados ao quase total desconhecimento do que são padrões de qualidade (caso 1), embora no 2º caso exista um conhecimento maior.

Os respondentes do 1º caso apontam sua insatisfação com o tipo de administração adotada pela instituição, enquanto que os do 2º caso, apesar de insatisfeitos, apontam caminhos para reverter esse quadro, além de destacarem a existência de problemas éticos no corpo docente. No 1º caso é confirmada a existência de proposta pedagógica, porém a mesma não foi construída por todo o coletivo de formadores e, sim, por apenas um grupo de especialista e direção. No 2º caso, a maioria dos formadores desconhece a proposta pedagógica da escola.

Interpretando-se as respostas dos questionamentos, tem-se, em termos de média como principal ponto negativo a “ausência de recursos tecnológicos” (material de apoio); seguido pela “insatisfação do professor em relação à carreira”, que não propicia o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

A incoerência dos professores é detectada com o desconhecimento da norma legal que estabelece as diretrizes e bases nacionais do ensino (Lei 9394/96), bem como, a forma como o currículo do curso de formação de docentes está construído. Esses dados reforçam a irresponsabilidade dos docentes, quando não consideram a base curricular como fator de significância para a qualidade no ensino.

As lacunas observadas nos cursos de licenciatura dos formadores não são consideradas relevantes, pois, segundo os mesmos, não são significativas para o ensino de qualidade.

No que se refere às dimensões mais significativas, verificou-se maior incidência no que diz respeito à Lei, à cultura e organização da instituição, à qualidade do ensino e, por último, às concepções pessoais e profissionais. Dados que demonstram duras críticas à Lei por ser vista como desestimulante, sem seriedade, de difícil interpretação, distante da realidade brasileira, demasiadamente teórica e dual – confirmando as situações detectadas na primeira parte do instrumento.

Da mesma forma, quanto às questões referentes aos aspectos pessoais e profissionais dos docentes, os dados demonstram a preocupação dos mesmos e a insatisfação com a profissão; o não atendimento às suas expectativas, em especial à questão salarial; ao conhecimento do professor para lecionar, que é precário; ao descomprometimento do professor com a ação docente; a falta de responsabilidade de alguns professores com o aluno; a inabilidade didática e a ausência de formação continuada na instituição, o que fere os preceitos da Lei.

Quanto à cultura institucional, observa-se que cinco itens são marcantes para a qualidade do ensino na formação de docentes, caracterizados pelas lacunas existentes, tanto em termos de estrutura como na sua organização pedagógica, e também, a respeito do profissional que nelas atuam, além da situação do aluno e família. Pode-se inferir, dessas situações, que não existe condições para que a instituição realize um ensino de qualidade.

Finalmente, em relação às concepções sobre a qualidade do ensino na instituição, constata-se que os formadores concordam que as instituições, nas quais exercem suas atividades profissionais, estão muito longe de serem caracterizados como instituições que priorizam a qualidade na formação de docentes, pois carecem de uma reestruturação geral para sanar suas deficiências internas, corpo docente e outros aspectos.

Da análise das perguntas abertas sobre o significado da qualidade no ensino, infere-se que os formadores dão maior importância e significado aos recursos; logo vem a capacitação docente e projeto político; planejamento do ensino e envolvimento do professor.

Em relação à instituição de qualidade, infere-se que a atualização do docente e o comprometimento é significativo para que a instituição se caracterize como de qualidade.

Ao perguntar-se sobre a valorização da carreira docente, os respondentes foram unânimes em apontar a política salarial como fator preponderante, seguido pela formação continuada do professor, pela proposta política, pelas condições de trabalho do professor e a própria atuação da sociedade, como fatores que poderão contribuir para uma provável valorização do docente.

Para os formadores, o que pode interferir no processo de ensino e de aprendizagem são as questões relativas ao projeto político, os salários dos professores e a desatualização dos profissionais de educação.

Ao perguntar-se sobre o processo de qualidade em sala de aula, observa-se que este tem relação com a atualização do docente, com a valorização e conscientização do mesmo.

Finalmente, ao perguntar-se sobre a formação que receberam na licenciatura, foi priorizada a qualidade, pois parece terem bem consciente que a formação não foi de qualidade, já que não tiveram número suficiente de aulas práticas e a estrutura do curso não oportunizou uma formação de qualidade.

3.2 Análise de caráter qualitativo

Nesta perspectiva, opta-se pela construção de um relato de onde emergem, de maneira indutiva, as categorias que foram analisadas e fundamentadas à luz do posicionamento de teóricos, abordados nos capítulos 2, 3 e 4 desse estudo. Este relato tem, fundamentalmente, a intenção de recolher a percepção dos entrevistados sobre a qualidade do ensino de formação docente, configurando-se, também, como uma fase complementar, já que busca reforçar os achados da primeira fase - quantitativa. Perspectivas e falas contribuem para aprofundar os questionamentos, objetivos e problema de pesquisa, inicialmente propostos.

3.2.1 Primeiro estudo de caso

Em linhas gerais, os formadores e coordenadores do primeiro caso, a despeito da consistência de suas afirmações, evidenciam quase total desconhecimento sobre aspectos importantes do ensino de qualidade na formação dos docentes. As percepções dos formadores apontam para a difícil situação econômica dos professores, das quais emergem a desmotivação e o descomprometimento com a ação docente. Não obstante, é manifestado, também, críticas acirradas à nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), onde observa-se a necessidade de canalizar e melhorar os recursos humanos e econômicos, destinados às instituições e à conseqüente valorização da carreira dos profissionais da educação.

A análise das percepções dos formadores sobre a instituição parece admitir que administrar não é somente manter o que existe, mais do que isso, significa promover o desenvolvimento com

uma visão a longo prazo; significa agregar todo o coletivo de professores, continuamente, ampliando seu potencial, valorizando-os e aprimorando suas condições pessoais e intelectuais para evoluir e melhorar sua ação docente.

Aspectos relacionados à comunicação e integração entre professores, alunos, família parecem não ser valorizados e, nem significativos para influenciar o ensino de qualidade. No tocante aos aspectos da organização do ensino, não restam dúvidas de que a situação é problemática.

Sobre as normas e diretrizes administrativas, nota-se uma ambivalência nas opiniões dos respondentes, que não deixam de tecer críticas à instituição em relação à forma de sua estrutura e organização, que deixa a desejar e que requer mudanças para que se caracterize como instituição de qualidade.

Em relação à qualidade do ensino de formação de docente, em linhas gerais, de suas falas emerge que a docência é centrada na crença de que o exercício da profissão é significativo para que se efetive um ensino de qualidade. No entanto, reaparece a questão dos salários precários dos professores, o que não ultrapassa o gostar da profissão, o gostar do que faz e ter vocação para ensinar.

Evidencia-se uma série de peculiaridades na caracterização da formação no curso de magistério. A cultura do individualismo, que rege em boa medida o comportamento dos professores; uma certa obsessão na transmissão de conteúdos aos alunos e a inclusão de professores de outras disciplinas para acompanhar o estagiário no seu fazer pedagógico.

Chama atenção o fato de que recai, novamente, na figura do professor a interferência no processo de ensino de qualidade, pela sua acomodação, formação e a falta de acompanhamento do estagiário por outros professores.

Para os formadores, o ponto mais crítico é a avaliação do ensino como vem sendo realizada, parece que cada professor faz o que quer e gosta, não há coerência nas suas ações. Embora exista uma proposta pedagógica, não é aceita, nem cumprida por todo o coletivo de professores.

Está claro que os professores não apresentam expectativas de aspirarem maiores satisfações e manterem uma perspectiva futura com a carreira docente, embora ainda manifestem satisfação por lecionar nesse tipo de curso. Apresentam um sentimento de desvalorização do seu fazer pedagógico, por parte da instituição.

Não parece haver dúvidas quanto à percepção dos formadores no que se relaciona à competência profissional, conhecimento da disciplina, responsabilidade e envolvimento, como aspectos importantíssimos no ensino de qualidade.

Observa-se que o significado da prática docente é, para os formadores, aspecto significativo por ser onde se sentem plenamente realizados, por terem a certeza de que estão ajudando os futuros docentes.

Para os formadores, a melhor ajuda para o professor melhorar sua prática é, sem dúvida, a mais decisiva e relevante, a própria troca de experiência entre seus pares e a atualização, seguida pelo intercâmbio com órgãos públicos e privados de ensino.

O significado da profissão, na percepção destes formadores, é de doação total e vocação, pois mesmo não sendo compensados economicamente é uma linda profissão.

Ao expressarem o sentido que tem hoje o ensino de qualidade, ele é centrado, mais uma vez, na pessoa do professor, como o principal responsável, significando maior abertura, comprometimento com a situação do aluno que envolve o atendimento às necessidades, interesses e expectativas dos mesmos. A administração deve ser um sistema bem estruturado, com professores bem preparados e capacitados. São unânimes as opiniões sobre a capacitação do docente para melhorar seu desempenho profissional.

Fazendo uma análise sumária das falas dos respondentes sobre a visão de uma instituição de qualidade é possível delinear que é importante que, primeiramente, haja conscientização sobre o que os espera na profissão. Envolve a tomada de decisão dos governos, promovendo mudanças de procedimentos práticos quanto às carências de recursos humanos nas escolas que absorvem os futuros docentes (estagiários), assim como envolve a estrutura e organização da instituição que devem oferecer um sistema de apoio pedagógico, com pessoal efetivamente preparado, eficiente e eficaz.

3.2.2 Segundo estudo de caso

A análise das falas dos formadores, deste segundo caso, leva a inferir que estes respondentes, comparados com os do primeiro caso, parecem ter maior conhecimento sobre os padrões de qualidade, pois apontam aspectos que os anteriores não apontaram; porém, da mesma forma, ainda não oferecem uma visão clara do seu significado. Há, por outro lado, críticas aos padrões de qualidade da Lei 9394/96, enfatizando que esses padrões ainda não foram atingidos na realidade brasileira. Permite, também, identificar que, segundo os respondentes, a valorização do professor só existe na teoria da Lei, pois na prática não é valorizada. Da mesma forma, no que se refere à carreira do docente.

A situação atual do professor, neste caso, parece estar centrada num sentimento de insatisfação, de baixa auto-estima provocada pela situação econômica que enfrenta o profissional da educação. Portanto, neste aspecto os dois casos apresentam plena concordância.

Em relação às questões referentes aos recursos financeiros, em ambos os casos, é claramente manifestada a insatisfação com a forma e critérios adotados, que não atendem às necessidades reais das instituições. Portanto, longe dos ditames que a Lei apregoa.

Pensar sobre uma instituição de qualidade, para esses formadores, significa o comprometimento da instituição com a missão do magistério, preocupar-se com o corpo docente, oportunizar melhores condições de trabalho, padrões de higiene, recursos pedagógicos disponíveis, professores bem mais preparados tecnicamente, remunerados condignamente, além de oferecer aos alunos condições de realizarem sua prática na própria instituição (curso de aplicação). A instituição deve primar por padrões de qualidade de forma sistemática.

Comparando essas considerações com as dos respondentes do primeiro estudo de caso, nota-se a aproximação de suas percepções, porém infere-se que os respondentes do segundo estudo de caso são mais reflexivos e mais críticos em relação à instituição.

Ante as colocações dos respondentes sobre a comunicação e integração de professores, alunos e família infere-se que não existe um consenso geral sobre sua validade no processo de

ensino, podendo se dizer que, em ambos os casos, parece não ter significância na formação de docentes, assim como parece representar um ponto negativo para a instituição.

Em nível de organização do ensino, parece também que ambos os estudos de caso comungam das mesmas idéias, quando manifestam currículo arcaico, com muitas falhas e lacunas, carentes de recursos humanos e materiais, além da despreocupação com o futuro dos professores do magistério que ficarão sem poder preencher os ditames da Lei (curso superior). Assim sendo, não haverá mercado de trabalho para os formandos. Suas normas, para uns, parecem viáveis e, para outros é um aspecto que não depende só da instituição, mas de outros fatores que fogem à alçada da instituição. Como exemplo citam a contratação de professores com carga horária insuficiente para atender às necessidades da realidade institucional.

Para os formadores, parece claro que o significado do exercício está relacionado à satisfação em lecionar, sentem-se gratificados tanto profissionalmente como pessoalmente, embora manifestem também angústias pela situação difícil pela qual todos os professores passam.

Analisando-se as intervenções dos formadores, de ambos os estudos de caso, verifica-se que existe uma série de situações que envolvem o corpo docente e sua qualificação; condições não ideais para que se processe um ensino de qualidade a ponto de sugerir mudança total na instituição, para realmente formar profissionais capazes.

Para esses formadores, a falta de coerência de alguns professores, a situação financeira do professor, a questão didática e emocional, entre outras situações, interferem no processo de ensino de qualidade. Suas opiniões são, mais ou menos, parecidas com as dos formadores do primeiro estudo de caso.

Também é apontado, tal qual os respondentes do primeiro estudo de caso, o fato da avaliação ser considerada como o ponto mais crítico do processo de ensino de qualidade, pois ela não funciona como deveria, por várias razões da própria administração, que não é eficiente e eficaz para sanar as dificuldades inerentes à profissão. Essa situação pode ser confirmada a partir da situação de que não existe uma proposta pedagógica da instituição, os professores se sentem soltos, sem uma meta definida.

Em linhas gerais, os formadores de ambos os estudos de caso, consideram positivo e fundamental o estágio do curso de magistério, embora tenham algumas críticas quanto a alguns pontos que devem ser considerados, tanto pela instituição quanto pelos órgãos de ensino, na forma como vem sendo entendida a situação do estagiário.

Analisando-se as intervenções dos entrevistados, do segundo estudo de caso, o que chama a atenção são as aspirações, satisfações e expectativas dos respondentes, em que as idéias de ambos expressam um mesmo sentimento de satisfação na carreira porque se sentem úteis aos alunos, porque gostam de ensinar, porque se sentem felizes apesar das dificuldades que a profissão apresenta. Por outro lado, é manifestado que alguns ainda alimentam expectativas, enquanto outros estão descrentes da profissão.

A valorização do trabalho do professor, em ambos os estudos de caso, é sentida principalmente a partir dos alunos, logo pelos próprios pares de professores. Somente alguns sentem que são valorizados pelos diretores e coordenadores pedagógicos.

As falas dos respondentes, do segundo estudo de caso, refletem as mesmas idéias dos formadores do primeiro, quando se referem à competência e conhecimento que o professor deve ter para poder realizar um ensino de qualidade, afirmando que envolve diferentes aspectos, os quais devem ser perseguidos na carreira.

A respeito do significado da prática docente e da ajuda necessária para melhorar essa prática, parece representar ponto importante e significativo na realização de um ensino de qualidade, relacionando-se com os procedimentos dos professores nas áreas intelectual, pedagógica, afetiva e comportamental e, a melhor ajuda é a própria troca entre seus pares.

Na realidade atual, apesar da situação de dificuldades econômicas que enfrentam os professores, a profissão é considerada um ato de doação e de vocação, de muita responsabilidade e de gostar do que faz, com plena convicção de que seu papel social é muito importante. Nesse sentido, observa-se uma certa cumplicidade em ambos os estudos de caso.

Para os respondentes, o sentido de ensino de qualidade está relacionado às condições profissionais dos professores, na forma de atuação com coerência entre a prática e a teoria e ao atendimento das necessidades e interesses da clientela. Implica também na valorização profissional pela instituição. Parece que estes respondentes são mais incisivos nas suas opiniões, comparadas com as opiniões dos respondentes do primeiro estudo de caso.

Emergem valorizações positivas em relação à capacitação do professor. Para eles, este aspecto é fundamental para que os professores desenvolvam um ensino de qualidade, pois possibilita melhorar sua prática. De igual forma entendem os respondentes do primeiro estudo de caso.

Em resumo, quando se fala na qualidade do ensino nas instituições de formação de docentes, a capacitação do professor volta à tona e se constitui em ponto fundamental. Embora apontem também aspectos negativos, na sua realidade, com problemas relativos à própria instituição, que não providencia a busca de soluções para problemas éticos entre o corpo docente. Falta cumplicidade e parceria, assim como destaca o desconhecimento das universidades e órgãos públicos com a situação de formadores dos futuros professores, imposta pela Lei que deverá ser cumprida até o ano 2007. Essas falas parecem ser unânimes entre ambos os estudos de casos investigados.

CONCLUSÕES

Como reflexão final, com base na percepção dos formadores docentes sobre o significado da qualidade no ensino de formação, nos dois estudos de casos investigados, a análise permitiu concluir que quanto a **1ª Dimensão – Lei 9394/96**, Padrões de qualidade, seu significado é desconhecido pelos formadores.

Também em relação à Valorização do docente, prevista em Lei, como uma forma de valorizar a carreira do docente, não é efetivada, pois não oferece formação em serviço e atualização; não disponibiliza salários dignos e melhores condições para que o professor possa atualizar-se permanentemente, caracterizando uma proposta tipicamente teórica. O que já é um fato histórico na realidade brasileira.

Ainda em relação à Lei, os recursos financeiros previstos são inadequados, não atendem às necessidades de uma instituição de formação de docentes, não viabilizam recursos humanos tecnicamente preparados e material para sua manutenção.

Em relação à **2ª Dimensão - Instituição de qualidade**, conclui-se que a cultura vigente na instituição não satisfaz os respondentes, pois eles se ressentem da falta de apoio técnico e econômico para que os professores responsáveis pelos estágios possam envolver-se de forma positiva com o trabalho. Outro aspecto, claramente verificado, é sobre a comunicação que é negligenciada, tanto entre direção-professores quanto à família, embora o 1º caso investigado a caracterize como desintegrada e o 2º caso a considere boa, apesar de somente efetivar-se entre os professores do magistério, deixando de atender todo o coletivo de professores da instituição.

Em relação à organização do ensino, conclui-se que existe um processo de avaliação falho, há ausência de recursos humanos e materiais, lacunas na Lei e a inviabilidade das normas, para a realidade de Porto Alegre, que não oportuniza carga horária aos professores para atender às necessidades da instituição. O currículo é desorganizado e observa-se a ausência de disciplinas como Ética, inexistência de plano pedagógico e, quando há, é fruto apenas de uma parcela da equipe diretiva, sem o envolvimento de todo o corpo docente, o que é fundamental para o ensino de qualidade.

Esta dimensão mostrou que são muitos os aspectos que estão relacionados às instituições de qualidade, os quais são diversificados e complexos, pois envolvem:

1. Clareza, objetividade, cumprimento da Lei

Atender às necessidades das instituições, recursos humanos e materiais, peculiaridades do contexto e valorização efetiva do professor.

2. Instituição comprometida com o ensino

Cumprir a Lei; capacitar professor; melhorar condições dos docentes; organizar o ambiente e o ensino.

3. Docente - principal responsável pelo ensino de qualidade

Preparado intelectual e tecnicamente; comprometido/ competente; coerente (teoria/ prática); conhecedor da disciplina; reflexivo – pesquisador.

No que se refere à **3ª Dimensão - Concepções sobre qualidade**, ambos os casos estudados, apontam que essa qualidade no ensino só será viável se houver coerência entre teoria e prática; coerência na ação governamental entre o discurso e a prática para a sociedade; se houver modelos de avaliação com base na realidade de cada instituição; uma proposta pedagógica consciente e viável e um estágio que realmente verifique e capacite o docente. Desta forma, o significado da qualidade para os formadores está relacionado:

1) Aos aspectos da Lei, que é contraditória, gerando impotência institucional.

2) Às condições atuais dos professores, gerando insatisfação, baixa auto-estima e desinteresse, o que inviabiliza o trabalho cooperativo. O docente precisa buscar o conhecimento, desenvolver habilidades didáticas para efetivar o ensino galgado nos novos paradigmas – aprender-a-aprender. Sendo ele a base de todo o processo educativo, se não estiver comprometido com o ensino e não receber apoio didático pedagógico acaba interferindo de forma negativa em todo o processo.

3) As instituições são percebidas como desintegradas, soltas, o que leva à desestruturação do sistema educacional.

Em relação à 4ª Dimensão - Características pessoais e profissionais dos professores, constata-se que as expectativas dos respondentes, tendo como parâmetro as duas instituições, apresentam inconclusão, pois alguns acreditam na possibilidade de verem suas expectativas atendidas; enquanto outros estão desanimados e descrentes, pois não conseguem vislumbrar uma mudança no ensino e, o trabalho não é valorizado pela instituição.

Em relação à satisfação com a carreira, constata-se que o principal foco dessa satisfação é oriundo do aluno.

Quanto às características profissionais, constata-se que os formadores valorizam a competência para ensinar, através do conhecimento das novas Leis e dos conteúdos; professores capacitados, dinâmicos, intelectual e didaticamente preparados, psicologicamente equilibrados afetivamente e, coerentes no agir, inovadores, críticos, reflexivos e, em condições de se auto-avaliar.

Em relação à prática docente, verifica-se que é considerada significativa e valiosa, principalmente porque estabelece a relação aluno-professor, mas que os mesmos necessitam de ajuda e assessoria dos órgãos governamentais, fato que não ocorre.

Em relação à formação acadêmica recebida pelos formadores, constata-se que foi falha, pela falta de coerência entre a prática e a teoria e, que não priorizou a qualidade no ensino.

Essas constatações levam-me a afirmar que o Ensino de Formação de Docentes, com foco na filosofia da qualidade, é percebida, pelos formadores das duas instituições investigadas, como descaracterizado de qualidade.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1995): *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARROYO, M.G. (1992): *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ASSMAN, H. (2000): *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BARBOSA, F.E. et al. (1995): *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni.
- BARDIN, L. (1979): *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRASIL, PODER LEGISLATIVO. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 175º da Independência e 108 da República. Brasília, D.F.
- CAMPOS, V.F. (1992): *TQC Controle de Qualidade Total (No Estilo Japonês)*. 4.ed. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Engenharia. Fundação Christiano Ottoni. Belo Horizonte, MG: Bloch Editora S.A.
- DEMO, P. (1998a): *A Nova LDB: Ranços e avanços*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DEMO, P. (2000b): *Conhecer & Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- ESPINOSA, (1999): *El papel del docente en la calidad educativa*. Disponível em: <<http://nalejandria.com/akademeia/sdavila/docecal.html>> Acesso em: 10 jul. 1999.

- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000):** *A Escola como organização aprendente*. buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- GADOTTI, M. (1999).** *Perspectivas Atuais da Educação*. I Congresso Brasileiro de Dinâmica Interpessoal e V Semana de Dinâmica dos Grupos. Centro de Convenções da FIERGS-RS. Porto Alegre, RS, 16 de setembro.
- GENTILI, P.A.A.; Silva, T.T. (orgs.) (1995):** *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GIL VILLA, F. (1998):** O Professor em face das mudanças culturais e sociais. In Veiga, I. P. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999):** *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed
- GOMES, H. (1995):** *Qualidade Total na Escola. Fundamentos e Implantação*. Belo Horizonte, MG: Lê.
- GONZÁLEZ BLASCO, P.; GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993):** *El Profesorado en la España Actual* – Informe sociológico sobre el Profesorado no universitário. Madrid: Fundación Santa María/ Ediciones SM.
- HARGREAVES, A. (1996):** *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1999):** *Gestión de calidad en educación*. Ministério de Educación y Cultura. Disponível em: <http://www.pntic.mec.es/calidad/gestion_escolar.htm> Acesso em: 15 jul. 1999.
- MARIN, A.J. (1998):** Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- MENEZES, L.C. (org.). (1996):** *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: NUPES. (Coleção formação de professores).
- MEZOMO, J. C. (1997a):** *Educação e Qualidade Total*. A escola volta às aulas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MOITA, M.C. (2000):** Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. et al. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda
- MONTERO, L. (1996):** Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. In: VILLA (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Espanha: Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (2001):** *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- MOREIRA, A.F.; Silva, T.T. (orgs.). (1997):** *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. (1998):** *Ciência com consciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NEVADO, R.A. (1996):** Processos interativos e a construção de conhecimento por estudantes de Licenciatura em Contexto Telemático. In: MORAES, V.R.P. et al. (org.). *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente. Programa de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre, RS. Editora da Universidade/ UFRGS.

- NÓVOA, A. (1998):** Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. et al. (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. (Seminários e debates).
- NÓVOA, A. et al. (1999):** *Profissão Professor*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda.
- NÓVOA, A. et al. (2000):** *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda.
- PÉREZ GÓMEZ. (1992):** O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001):** *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (1993):** *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (2000):** *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). (2001):** *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, C. (1994):** *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- SPERRY, L. (org.). (1977).** *Desempenhos de aprendizagem & diferenças individuais*. Porto Alegre: Globo.
- STENHOUSE, L. (1987):** *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- VEIGA, I.P.A. (1998):** Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, I.P.A. (org.); ALARCÃO, I. et al. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- VYGOTSKY, L.S. (1989):** *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1989a):** *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALZA, M.A. (1998):** *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.