

MASSIFICAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR RELACIONADA ÀS SINGULARIDADES DOS EDUCANDOS

Edir Aparecido Morato

Mestre em Educação (PUC-SP)

Bacharel em Teologia, Licenciado em Pedagogia,

Especializado em Ensino Religioso (UNISAL)

edirmorato@gmail.com

Resumo

“*Nos esforsamos au macimu para aprender*”, afirma o Henrique, aluno no 9º ano do ensino fundamental, modalidade regular, de uma escola pública do município de São Paulo, na qual realizei pesquisa bibliográfica e empírica, com o objetivo de analisar a massificação do ensino escolar e seus possíveis efeitos em educandos nesta etapa da escolaridade básica. Entende-se por massificação deste ensino a expansão quantitativa da escolarização (ENGUITA, 1989), no intuito de ensinar muitos alunos com poucos professores. Nesse sentido, o objeto deste estudo (extraído de pesquisa de mestrado de mesmo título, apresentada à PUC-SP em 2016) são os procedimentos de ensino, que estabelecem “posições escolares” aos alunos conforme suas condições de apropriação de conhecimentos (CHARLOT, 2013). A metodologia adotada partiu da observação de aulas com base na seguinte questão de pesquisa: quais procedimentos de ensino um professor utiliza em vista da aprendizagem de cada educando? Ao final dessas observações, prossegui com questionários e grupos de discussão com professores e alunos. As informações obtidas nestes recursos foram organizadas em tabelas para posterior análise. Os resultados da pesquisa indicam que os efeitos oriundos da massificação comprometem o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades quando não correspondem às singularidades dos educandos e, por consequência, às suas necessidades básicas de aprendizagem.

Palavras-chave: massificação; procedimentos ensino; singularidades educandos.

INTRODUÇÃO

Na sociedade moderna, a educação escolar se tornou preponderante no que se refere a sua função legítima como reproduutora sociocultural, não obstante às ineficiências dos sistemas de ensino.¹ Com a proliferação industrial surgiu um novo tipo de trabalhador e para capacitá-lo a escola se configurou como uma instituição ideal

¹ Conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão, entre as gerações, da cultura herdada do passado, do qual o sistema de ensino não é o produtor mas

para esse fim – ainda que essa não fosse sua função precípua. A partir daí o objetivo geral da escola passou a ser o de educar a massa (trabalhadora), ensinando-a a ler e escrever, disciplinando-a em valores e, por conseguinte, adaptando-a para o trabalho. Assim, à medida que a demanda por trabalhadores na indústria crescia, a formação deste contingente se tornou imperativo às escolas.

A instituição e o processo escolares foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989, p. 30).

No Brasil, o processo de urbanização industrial contribuiu para desencadear a expansão das matrículas no ensino fundamental até as últimas décadas do século XX (vide Tabela 1).

Tabela 1 – Alunos matriculados no Ensino Fundamental (Brasil)

Ano	1945	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1984	1991	1994	1996	2000
Quantidade de alunos (em milhões)	3,3	5,6	8,4	11,6	15,9	19,5	22,5	24,5	29,2	32	33,1	35,7

Fontes: BRASIL, MEC/INEP/DEEP, 2015; PAIVA, V., et al., 1998.

Esse fenômeno, no entanto, não se restringiu a dimensões quantitativas. Somente a partir dos anos 1960, a escolaridade básica, até então disponível aos segmentos acima das camadas médias da sociedade, passou a ser condição para a formação de mão de obra e a vivência nos espaços urbanos letrados. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que visou reformar a educação básica, eliminando-se, por exemplo, os exames de admissão ao até então ginásio, possibilitou maior acesso das camadas populares às escolas. Em contrapartida, ao alterar as demandas, métodos e técnicas de ensinar, essa lei obrigou os sistemas de ensino, especificamente, as escolas e os professores, a obter resultados de aprendizagem satisfatórios para esta população (BRASIL, 1971).

reprodutor, cuja reprodução contribui para a reprodução social. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 31; 76.

Porém, a qualidade do ensino, no que concerne aos conteúdos e modos de educar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, permaneceu um problema...²

Isto porque educar os estudantes para o progresso da nação não se limita a ensinar-lhes conteúdos específicos, como tampouco exclui a função de prover o desenvolvimento de suas competências e habilidades para o exercício usual de cada dia. Educar o povo sem torná-lo consciente da realidade significa resigná-lo aos padrões dominantes que o cercam. “Quanto mais ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos ou pelos charlatães de todo gênero que o assediam” (ENGUITA, 1989). Nesse sentido, a massificação do ensino escolar pode contribuir para adaptar os educandos ao *status quo*, sem seu consentimento deliberado e/ou senso crítico. Para um aluno não emancipado de condições sociais opressoras, a realidade não se transforma, pois adaptar-se ao mundo lhe basta. Para “transformar a realidade”, antes é preciso saber interpretá-la (Id., Ibid.).

A escola, por sua vez, é um campo propício para “interpretar a realidade”, pois nela se ensina e aprende diversos conhecimentos e valores humanos. Apesar de a instituição escolar se caracterizar como um grupo social específico, regido por normas, concomitantemente, a escola compõe uma interação interna não estabelecida em leis ou documentos. Esta “interação interna” refere-se, sobretudo, às relações entre professores e educandos durante as aulas, de onde derivam as possíveis aprendizagens.

Todavia, haja vista que a massificação do ensino escolar consiste na expansão quantitativa da escolarização, no intuito de ensinar inúmeros alunos com poucos professores (ENGUITA, 1989), é preciso ter presente que por mais semelhantes que os alunos sejam, são também singulares, diferentes, insubstituíveis (CHARLOT, 2013).

Sou singular não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo numa sociedade, porém nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (Id., 2000, p. 82).

Nessa perspectiva, a apropriação de conhecimentos por parte de cada educando depende do ensino escolar oferecido, em especial, dos professores que se relacionam diretamente com esses educandos. Se por um lado o ensino escolar não pode deixar de

² As “conquistas” da reforma educacional a partir da década de 1990 ficaram reduzidas à possibilidade de colocar as crianças na escola, sem, contudo, assegurar-lhes sua permanência e tampouco a qualidade do ensino escolar. KRAWCZYK, N.; et.al. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3.

ser universal, porque sua especificidade é a de divulgar conhecimentos gerais sistematizados, o que não depende da interpretação de cada aluno; por outro, a universalização e a especificidade da escola são legítimos na medida em que contribuem para esclarecer o mundo singular do educando e, assim, ampliá-lo (Id. 2013).

Contudo, considerando a média de educandos numa sala de aula – 30 alunos/turma nos anos finais do ensino fundamental – (BRASIL, MEC/INEP/DEEP, 2015), quais procedimentos de ensino um professor utiliza em vista da “apropriação de conhecimentos” de cada educando?

Diante desse problema, optei por desenvolver esta pesquisa em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, especificamente, em turmas no 9º ano do ensino fundamental. Tive como base legal para minhas análises iniciais, a proposta curricular da rede de ensino paulistana e o planejamento de ensino dos professores das turmas referidas. Observei aulas, nas quais, além do conteúdo específico a que se dedicava o professor (o que ensinava), atentei principalmente a seu(s) procedimento(s) de ensino e avaliação (como ensinava e avaliava). Após estas observações, prossegui com questionários e grupos de discussão com professores e educandos.

Sendo este o eixo do presente trabalho, de caráter qualitativo, esta pesquisa bibliográfica e empírica analisa a massificação do ensino escolar, do ponto de vista dos procedimentos de ensino de professores, a fim de explicitar seus possíveis efeitos, sobretudo nos educandos.

1. OS DADOS DA PESQUISA

Os dados coletados na pesquisa partiram de 77 aulas presenciais, observadas 1 vez por semana desde o início do 2º semestre do ano letivo de 2015. Trata-se das aulas de quatro professores (de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências da Natureza e Educação Física,) a estudantes de duas turmas (27 alunos/cada) no 9º ano do Ensino Fundamental.

1.1 Perspectiva dos professores acerca da massificação do ensino escolar

Quando perguntados se a quantidade de alunos em sala de aula interfere no modo de ensinar, os professores são unâimes em concordar que muitos alunos juntos dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Conforme a profª. Glória³ e o prof.

³ Os nomes de professores e alunos mencionados nesta pesquisa são fictícios.

Vidal, o excesso de alunos contribui para a “desordem e a dispersão” destes e para a “perda do controle” da aula pelos docentes. De modo semelhante afirmam os professores Paulo e Lourdes. Segundo ele, “com um número reduzido de alunos [...] talvez seria possível um trabalho mais próximo e com a atenção necessária que alguns precisam”; e para ela, “com menos alunos teria como assistir melhor a cada um”.

Portanto, de acordo com estes quatro professores a “quantidade” de alunos numa sala de aula compromete a “qualidade do ensino” oferecido.

De fato, o termo “qualidade de ensino” é amplo, complexo, pois abarca uma série de critérios considerados essenciais para sua garantia. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define como padrões mínimos de qualidade de ensino, “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). No contexto desta pesquisa, este conceito qualitativo consiste em propiciar condições favoráveis aos procedimentos de ensino dos professores segundo a capacidade de assimilação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências e habilidades de cada educando/a. Acerca disto, analisemos dois fatores: um humano outro material.

Entendemos que o primeiro fator diz respeito ao ensino escolar voltado para inúmeras pessoas, dito “universal”, paradoxalmente homogêneo, pouco democrático. É um ensino direcionado para a massa de educandos em detrimento às suas singularidades, que compromete, portanto, a qualidade de ensino. Não obstante a lei supracitada determinar que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996), o escopo deste trabalho, no entanto, não é o de especular um número “x” de alunos ou de professores por turma considerados ideais numa sala de aula. Conforme nosso objetivo, esta pesquisa não é propositiva, mas visa discutir possíveis consequências que este modelo atual de ensino gera (ou deixa de gerar), sobretudo aos educandos. Afinal, “sem regredir do ponto de vista quantitativo, a escola tem que proceder a uma espécie de mutação qualitativa [em vista de] uma educação de qualidade para todos” (HUTMACHER, 1995).

Quanto ao segundo dado pertinente desta análise – as condições materiais de trabalho dos professores – este fator certamente extrapola os limites deste trabalho, pois inevitavelmente entraríamos no campo das políticas públicas ligadas aos investimentos econômicos educacionais. Entretanto, a carência destes recursos “é produto da democratização do ensino sem investimento adequado” (PAIVA, et. al., 1998) e uma vez

que os subsídios materiais (desde as mesas e cadeiras utilizadas em sala de aula às Tecnologias da Informação e Comunicação atuais) tornam-se indispensáveis aos procedimentos de ensino dos professores, tal fator não pode ser excluído de nossas discussões. Retomemos então o que dizem os professores acerca deste assunto.

“Faço milagre sem quadra!”, reclama o prof. Paulo ao referir-se às aulas normalmente ocorridas no pátio ou em áreas livres no interior da escola, que têm duas quadras sem equipamentos necessários à prática poliesportiva. Razão pela qual ficavam comprometidos seus procedimentos de ensino previstos (como o de desenvolver habilidades motoras e a de ensinar regras e táticas de certas modalidades esportivas a seus alunos). Porém estas dificuldades não lhe impediam de desenvolver atividades alternativas, como aulas de ioga e de xadrez.

“Atualmente é preciso improvisar para conseguir desenvolver as atividades práticas e dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas,” afirma Glória. Essa professora leciona Física e Química, cujas aulas requeriam constantes experimentos científicos. Todavia a escola não possui laboratório para esse fim, por isso Glória “improvisava”. Às vezes trazia materiais próprios ou delegava aos alunos a tarefa de fazer em casa determinadas atividades. Desse modo a “participação” exigida pela professora aos alunos geralmente restringia-se em copiar conteúdos expostos na lousa ou em pesquisá-los na internet.

Mas apesar de as condições de trabalho não serem tão favoráveis, o prof. Vidal considera-se “um bom guia”. Ele atribui a si esta qualidade devido a sua “interação” com os alunos durante as aulas, que incluem pesquisas, produção textual, confecção de cartazes/pôsteres, apresentações orais e seminários. Para tanto, Vidal solicitava trabalhos individuais ou grupais mediante o uso de um livro didático e/ou dos livros dispostos na “Sala de Leitura” da escola. Porém, alguns alunos sempre preferiam “ficar batendo papo” a fazer as atividades propostas pelo professor.

Desafios como esses enfrentados por Vidal, também eram encarados pela profª. Lourdes, mas com um acréscimo: suas aulas eram “expositivas, porém com um foco mais animado”, afirma ela. Com o objetivo de desenvolver habilidades críticas nos alunos mediante a compreensão dos espaços geográficos, Lourdes procurava alcançar este desafio com ânimo. No entanto, sua “interação descontraída” e seu estímulo a mudanças de hábitos eram dificultados pela falta de recursos didáticos nas salas de aula, que não dispunham de mídias eletrônicas. Por conta deste e de outros condicionantes, a professora via-se “impedida de dar o seu melhor” aos alunos.

Portanto, conforme estas alegações vemos que os professores vinculam “procedimentos de ensino” a “materiais didáticos”.

Não há dúvidas de que para a prática de esportes é necessário quadras, bolas, redes etc., assim como toda sala de aula, na atual configuração, haveria de ter mesas, cadeiras, lousa, mídias eletrônicas etc., suficientes para atender a demanda escolar. Porém, é interessante notar que “procedimentos de ensino”, segundo eles, não se vinculam a teorias metodológicas, e sim a subsídios materiais considerados fundamentais para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos. Tudo indica que a carência destes não estimule a prática efetiva daquelas. Charlot atribui este problema ao embate de concepções metodológicas em voga, pois segundo ele:

Os professores ensinam em escolas cuja formação básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar contradiz com a pedagogia tradicional. É nela que o professor é convidado a ser construtivista e a usar o computador e a internet (CHARLOT, 2013, p. 114).

De fato, era notória a preocupação de alguns professores em tornar sua aula “mais atrativa”, “animada”, “melhore”... Conforme dizem, não basta uma aula em que eles ensinem e que os alunos aprendam, mas é necessário um “plus”, um algo a mais para ser considerado “um bom guia”, como afirma o prof. Vidal.

1.2 Perspectiva dos educandos sobre o ensino e a aprendizagem escolar atuais

Analisemos agora alguns pareceres dos educandos, os principais sujeitos deste processo de ensino e aprendizagem escolar. Os estudantes participaram de grupos de discussão (7 grupos/8 alunos em média) e responderam a um questionário individual. Para a condução da discussão foi organizado um roteiro a fim de apreender a representação que os jovens têm sobre o ensino e sua aprendizagem escolar. Este método visou “dar voz aos alunos” sem que as perguntas do questionário influenciassem suas opiniões sobre o assunto tratado. Assim, o questionário ajudou a coletar informações discutidas mediante perguntas e respostas objetivas. No intuito de criar uma visão simplificada das respostas dos alunos envolvidos (54 ao todo), a Tabela 2 quantifica os resultados apresentados nos grupos de discussão e nos questionários relacionados à pauta em análise: o ensino docente e a aprendizagem discente no âmbito

escolar massificado, sob o ponto de vista dos próprios estudantes, que se baseiam, principalmente, em dois critérios, a saber: a *interação* entre professor e alunos e a *explicação* de conteúdos.

Tabela 2: Perspectiva dos educandos sobre o ensino e a aprendizagem escolar atuais

A respeito do ensino dos professores, a maioria dos grupos o considera “satisfatório”. De um modo geral, os alunos avaliam o ensino docente positivamente, mas é interessante notar a maneira como alguns qualificam seus mestres: são “esforçados”, “tentam ensinar o que sabem”, “fazem o que podem”, “amam a profissão”. Estes alunos parecem atribuir certo heroísmo aos seus docentes. Este reconhecimento, além dos méritos peculiares dos professores, pode estar vinculado à queixa de muitos em relação a “certos alunos indisciplinados que só atrapalham as aulas”. Houve quem contrariasse os “bagunceiros” alegando que “só algumas pessoas não querem aprender”; outros acrescentam: “Nosso ensino é bom, mas têm alunos que além de não se interessar em aprender, só atrapalham a gente”. Por este motivo um dos grupos classifica o ensino aprendido como “insatisfatório”. Outros alunos ainda, por esta mesma razão, qualificam alguns professores como “acomodados”.

Sobre o ensino dos professores	Disciplina que aprende com mais facilidade			Sobre a própria aprendizagem
Satisfatório: 6 grupos	disciplina	nº de votos	justificativa	
	Geografia	28		
	História	9	<i>Interação com professor/a</i>	Satisfatória: 29 alunos
	Matemática	5		
Insatisfatório: 1 grupo	Geografia	4		
	Matemática	4	<i>Explicação do/a professor/a</i>	Regular: 17 alunos
	História	2		
	Geografia	3		
	Matemática	3		
	Química	2	<i>Diversas</i>	
	Português	2		
OBS: O total de votos (62) supera o número de alunos participantes (54) porque alguns escolheram mais de uma disciplina.				

Ainda a respeito do ensino dos professores, cada aluno foi questionado sobre a disciplina que julga aprender com mais facilidade. A maioria atribuiu sua preferência à determinada “matéria” por conta do professor que a leciona. Para estes alunos, o critério da *interação* estabelecida com os professores é determinante para a apropriação de

conhecimentos, pois desta relação advém o “desejo” e/ou o “prazer” de aprender (tal como afirma CHARLOT, 2000). Outros, porém, atribuem sua facilidade em aprender certas disciplinas devido às *explicações* dos professores. Segundo este grupo de alunos, dentre os procedimentos de ensino utilizados pelos professores, a *explicação* de conteúdos é fundamental para seu aprendizado. Entretanto, segundo Enguita (1989), este método educacional tende a limitar o ensino escolar a um ato mecânico. Conforme esse autor, é próprio de um sistema massificado aderir a formas homogêneas de ensino, como a transmissão e/ou a explicação de conteúdos ante ao debate, a troca de ideias, a análise de problemas – o que certamente implica pensar, falar, discutir etc. ao invés de ser mero ouvinte.

A propósito, quando perguntei aos alunos sobre como cada um avalia sua própria aprendizagem como um todo, a maioria deles a avalia de maneira “satisfatória”, embora com ressalvas. O Matheus, por exemplo, avalia que “por estar numa escola pública” sua aprendizagem, ainda assim, é boa. Sua crítica indica uma comparação com o ensino privado em detrimento à qualidade de ensino do sistema público. Alguns alunos reiteram o problema da indisciplina como desafio a superar. Para estes, sua aprendizagem “seria melhor se certos alunos não atrapalhassem”. A Jéssica, por sua vez, diz retribuir ao ensino oferecido “esforçando-se e tirando nota”. Sua fala evidencia a proposição final exigida há tempos aos alunos: “tirar nota para passar de ano”. Por essa razão, o Fernando alega que suas “notas” não correspondem a seu aprendizado efetivo. Já o José afirma que os professores lhe ajudam a aprender, mas segundo ele “tem uns [professores] que desistem muito fácil” de lhe ensinar.

Outros alunos apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, não restritas a erros gramaticais.

De um modo geral, como você avalia sua aprendizagem? Justifique sua resposta.

Mes se esforçamos au maxime

Estas últimas considerações evidenciam o grau de satisfação dos alunos em relação ao ensino escolar público em vigor. Desde as origens da escolarização de massas, a ideologia escolar acerca da igualdade de oportunidades esteve associada à ideologia meritocrática. Tratando a todos de modo formalmente igual, mas individualizando avaliações, a escola faz com que cada educando sinta o único

responsável por seu desempenho (ENGUITA, 1989). Por isso, “tirar nota para passar de ano” ainda parece ser uma finalidade educacional compulsória ante a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades – talvez este seja o motivo de a Mariana reclamar da “hora/aula” efetiva para este fim; ou a razão de a Adriana “esquecer rápido o que aprendeu”; ou a causa de alunos como o Henrique ter de “esforsar au macimu” para aprender.

Se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem compreende tanto os instrumentos essenciais, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (UNESCO, 1990), e se o principal objetivo de aprendizagem do *Ciclo Autoral* (SÃO PAULO, 2014) é formar alunos comprometidos com seu meio social, oxalá estes alunos prossigam em seus estudos com professores que “nunca desistam” de lhes ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa indica que a massificação do ensino escolar resulta no excesso de educandos por sala de aula que, por consequência, propicia a dispersão da turma e a indisciplina por parte de alguns alunos. Em decorrência deste problema quantitativo o trabalho docente fica comprometido, também, devido à falta de recursos didáticos, que em tese facilitaria o modo de ensinar conhecimentos diversos a diversos alunos. Este fator contribui para o predomínio de procedimentos de ensino padronizados durante as aulas, tais como: atividades de transcrever muita “lição na lousa”, de explicar (mas não discutir) conteúdos preestabelecidos, de considerar a “prova escrita” como principal recurso avaliativo etc.

Portanto estes efeitos oriundos da massificação sinalizam que o ensino escolar público atual não atende a totalidade dos alunos, sobretudo no que diz respeito às suas expectativas educacionais. De fato este problema não é novo, na medida em que remonta ao princípio da democratização do sistema educacional brasileiro, todavia, é ainda vigente. Assim manifestaram os professores Paulo, Lourdes, Vidal e Glória, bem como os alunos Henrique, Mariana, Francisco, Fernando, Juliana, Tiago, Júlio, Karol, Giovanna, Pedro, Kelly, João, dentre outros membros desta escola pesquisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6^aed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Indicadores Educacionais.** Brasília: MEC/INEP/DEED. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 1º set. 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- HUTMACHER, W. **A escola em todos os seus estados:** das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** Reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 14 jul.2015.
- PAIVA, V.; et. al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Educação & Contemporaneidade (III)**, 1998.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo:** subsídios para a implantação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1>. Acesso em: 13 jan. 2015.