

FAMÍLIA E DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL¹

FAMILY AND PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN SOCIAL VULNERABILITY SITUATION

FÁBIO MARUCCI²
ANTONIO CARLOS MIRANDA³

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre o desempenho de alunos do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade social, tendo como foco uma escola pública estadual da periferia de um município localizado na região Centro-Leste do Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi evidenciar a relação entre a condição socioeconômica dos alunos e sua proficiência no Saresp. A análise dos resultados permitiu verificar que, de fato, a condição socioeconômica e a situação de vulnerabilidade social que vivenciam têm prejudicado a proficiência desses alunos, pois a escola obteve nota 1,37, numa escala de 0 a 10,0 no IDESP 2014. Os resultados foram verificados, por meio, de uma pesquisa quantitativa com a aplicação de um questionário aos alunos e observações diretas. É importante destacar que as políticas públicas, aplicadas para a educação básica LDB 9.394/96, principalmente em sua etapa final, não estão surtindo o efeito desejado que é a democratização com qualidade educacional. Com isso, apontamos neste artigo as fragilidades apresentadas pelos vínculos familiares e sua implicação no sucesso escolar desses jovens.

PALAVRAS-CHAVE: IDESP do Ensino Médio. Vulnerabilidade Social. Participação familiar.

ABSTRACT: This article presents a performance study of high school students in social vulnerability situations, focusing one of the State Public schools located in the Center-East region of the Sao Paulo State. The main objective of the research was to demonstrate the relationship between the socioeconomic condition of students and their proficiency in Saresp. This analysis allowed to confirm that, indeed, their socioeconomic condition and social vulnerability situation have been badly influenced the proficiency of these students, since the school obtained a grade 1.37, between a scale of 0 to 10.0 of IDESP 2014. The results were verified, through a quantitative research with the application of a questionnaire to the students and direct observations. It is important to highlight that the public policies applied to basic education LDB 9.394/96, mainly in the final stage, are not having the desired effect which is the democratization with educational quality. Hence, this article indicates the weaknesses presented by family ties and their implication in the success school of these young people.

KEYWORDS: High school of IDESP. Social vulnerability. Involvement of the Family.

¹ Este artigo tem como base a dissertação de mestrado intitulada “Participação da família e o desempenho de alunos do ensino médio em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso em escola pública de Rio Claro/SP” defendida por Fabio Marucci no Programa de Pós Graduação em Educação do UNISAL - Americana em dezembro de 2015 (MARUCCI, 2015).

² Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Diretor da Escola Estadual Prof. João Baptista Negrão Filho - Rio Claro/SP. Endereço eletrônico: f.marucci@ig.com.br

³ Professor Doutor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL. Endereço eletrônico: miranda.ac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar dos alunos do ensino médio no Brasil é o grande desafio das políticas educacionais na atualidade, pois há muitas controvérsias que se constituíram, ao longo das últimas décadas, acerca desse cenário educacional que envolve de forma peculiar a população de baixa renda que frequenta escola pública. Logo, se faz necessário entender quais os fatores que podem interferir no desempenho desses alunos oriundos de famílias de baixa renda, e que vivem em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum acesso aos bens educativos e culturais, como bibliotecas, museus, jornais, revistas, e entre eles, as condições gerais as quais os alunos estão submetidos na relação família-escola.

Sobre a participação da família na aprendizagem e na vida escolar do aluno, estudos realizados por Chechia e Andrade (2005) Polonia e Dessen (2005) e Varani e Silva (2010) abordam questões relacionadas à influência da família na aprendizagem, e apontam que a família pode ser vista como incentivadora do bom desempenho escolar, ou, caso não haja interesse por parte dos pais (e/ou responsáveis) quanto à vida acadêmica de crianças e jovens, estes podem ter prejudicada a sua produtividade, em decorrência de perceberem uma provável desvalorização da educação por parte da família.

Na visão de Chechia e Andrade (2005, p.432), a família deve fortalecer “o conhecimento e o significado da escola para a criança”. Além disso, Polonia e Dessen (2005, p.308) destacam “a importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável”.

No entanto, Polonia e Dessen (2005, p.309) pontuam que existe a crença de que “pais de nível socioeconômico inferior não estão preocupados com seus filhos, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa”. Devido à postura pouco participativa, pode-se entender que, talvez, não haja preocupação evidente no sentido de incentivar os filhos a estudar, a ler e a realizar as tarefas escolares. Contudo, as autoras ressaltam que nem sempre isso ocorre, pois alguns pais, a despeito das barreiras culturais, baixa escolaridade e baixo padrão econômico, se interessam pela aprendizagem dos filhos.

A pesquisa de Varani e Silva (2010) mostra que embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento integral do aluno, ela não pode assumir sozinha a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, pois segundo as autoras, inúmeros fatores sociais, políticos, econômicos e culturais influenciam neste desempenho.

Castro, Torres e França (2013, p.17) ainda apontam que, muitas vezes, famílias de baixa renda acabam anuindo que os filhos, adolescentes e jovens, deixem os estudos para trabalhar, isto é “as condições de pobreza forçariam o jovem a desistir dos estudos para trabalhar”.

É indiscutível que o Brasil tem sido apontado como um dos países com as menores taxas de escolarização do mundo. Uma retrospectiva histórica revela que, na primeira metade do século XX, o país empreendeu esforços para institucionalizar a primeira etapa do ensino fundamental, que, então, perfazia quatro anos de estudos. Na segunda metade do mesmo século, após a promulgação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que se ocupou especificamente da educação, os esforços se difundiram no sentido de ampliar a oferta da educação obrigatória para oito anos de escolaridade⁴, atingindo a população de até catorze anos de idade (GOUVEIA *et al.*, 2009).

A princípio, sugere-se que o Brasil avançou significativamente no âmbito educacional, no que concerne à universalização do ensino fundamental, após a promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Pois, nesse ano, a média de escolarização da população economicamente ativa attingia, apenas 3,8 anos de ensino (isto é, ensino fundamental incompleto). Além disso, naquele momento histórico, os brasileiros demandavam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries do ensino fundamental e, hoje, decorridas quase duas décadas, o país alcançou o percentual de 98% de acesso aos nove anos da referida etapa da Educação Básica (GOUVEIA *et al.*, 2009).

Contudo, tais conquistas são consideradas insuficientes, pois não basta ter acesso à escola, é preciso alcançar os níveis desejáveis de aprendizagem relativos aos anos de estudo acumulados pelos adolescentes e jovens brasileiros.

O que se impõe ao Brasil, na atualidade, é o desafio de universalizar o ensino médio, o que se pretendeu concretizar até o ano de 2016, conforme disposto pela Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009: Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, foi promulgada a Lei Nº 13.005, de 25 de junho, instituindo o Plano Nacional de Educação – PNE, decenal (BRASIL, 2014). Esta legislação trouxe ao país, vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias, com força constitucional, e entre os objetivos estão: o de universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior. Ressaltamos que, a Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), não se concretizou, o que se comprovou, na época, pelos índices anuais apresentados à sociedade.

Entretanto, em 2015, quando o prazo está quase esgotado, o acesso dos jovens entre 15 e 17 anos a um ensino médio de qualidade continuava sendo uma questão não resolvida pela sociedade brasileira. Segundo Castro, Torres e França (2013, p.4),

⁴ Hoje, o Ensino Fundamental se constitui de nove anos de estudos.

essa etapa educacional “dá claros sinais de estagnação em cobertura e qualidade”. O documento aponta, ainda que:

Apenas metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, e mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola na última década. Aqueles que nem trabalham, nem estudam chegam a 24% da população com 18 anos e a 25% daquela com 20 anos de idade. Além disso, a maior parte dos que não estudam e não trabalham está entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013, p.3).

De acordo com a análise supracitada, 58,3% dos jovens que não trabalham, nem estudam, pertencem a famílias de baixa renda (menos de dois salários mínimos), implicando uma ligação da renda com a ausência desses jovens nas salas de aula. Além disso, “os indicadores do *baixo desempenho escolar* praticamente não se alteraram na comparação entre 1999 e 2011, apesar dos esforços realizados pelo setor público nesse campo” (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013, p.5, grifos nossos).

OS CENÁRIOS DESAFIADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA “ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO”.

O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014) mostra que o Brasil é o país que denota maior diferença salarial entre indivíduos com diploma universitário e aqueles com grau de instrução inferior, atingindo o triplo da média dos países membros da OCDE. Segundo Segnini (2000, p.72) devemos:

[...] indagar se a relação direta, com ou sem pálidas mediações, que tem sido estabelecida entre educação, trabalho e desenvolvimento, tão apregoada nos últimos tempos, não se constitui muito mais de um processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precariedade social, do que uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços.

A flexibilização da força de trabalho com contratos de tempo parciais, subcontratação, terceirização, acompanhadas das altas taxas de desemprego e crescente insegurança e precariedade das formas de ocupação, segundo Segnini (2000, p.73-75)

[...] inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem. [...] Várias contradições foram observadas e serão tomadas aqui como

argumentos para questionar o consenso que a relação entre trabalho e educação parece ser portadora. Em primeiro lugar, aponta-se o crescente desemprego de trabalhadores escolarizados, mesmo em um contexto como o brasileiro, no qual a educação ainda não é um direito conquistado por todos; e, em seguida, questiona-se essa relação a partir das desigualdades geracionais, raciais e de gênero. O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para tornar relativa essa perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego ou, até mesmo, o trabalho.

A realidade nacional nos apresenta índices preocupantes principalmente no que se refere aos jovens matriculados no ensino médio, que integram famílias de baixa renda, moradores da periferia, e que frequentam escolas públicas, apresentando o pior desempenho educacional, em comparação com outros grupos de jovens cuja renda familiar é maior (ENEM, IDEB, IDESP).

Segundo dados da SEADE, apenas metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, sendo que, entre 2000 e 2011, mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram o ensino médio (de 7,4% para 16,2%). Ressalta-se, que a maior parte dos jovens apontados anteriormente (59,3%), pertence a famílias com renda inferior a dois salários mínimos (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013).

No Brasil, sempre foi um desafio ultrapassar a barreira do ensino fundamental e evoluir para o ensino médio, etapa da escolarização que mais sofre com financiamentos deficitários, distorção idade/série e evasão, dentre outras problemáticas que, não é necessário cavar muito fundo para deparar-se com elas. Na visão de Cervi (2005, p.71)

A educação secundária, no Brasil, ou ensino médio, sua atual denominação, já em sua origem apresentou contradições e dualidades que permanecem na atualidade. E se refletem, por exemplo, na ausência de objetivos e perspectivas mais definidas quanto ao seu papel.

Até a década de 1930, não havia, no Brasil, um órgão governamental que se responsabilizasse, exclusivamente, pela educação. Isso ocorreu no esteio da revolução de 1930, que mediou mudanças importantes no sistema educacional, envolvendo a criação do Ministério da Educação, comandado por Francisco Campos⁵. Logo em 1931, através do Decreto 19.890, promoveu-se uma divisão entre ensino primário (quatro anos) e ensino secundário (sete anos, composto pelo curso ginásial e colegial), ao qual se ingressava por exame de admissão (CERVI, 2005).

Posteriormente, o citado decreto foi complementado pela Lei 4.244, de 1942, que promulgou a lei orgânica do ensino secundário, a qual esteve vigente até

⁵ Francisco Campos (1891-1968), mineiro de Dolores de Indaiá, realizou uma reforma pioneira na educação brasileira, seguindo os postulados da “Escola Nova” que chegaram ao Brasil através dos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

1971. Pode-se dizer que, no país, somente na década de 1940, através da Reforma Capanema⁶, ocorreu a estruturação definitiva dessa etapa educacional que, hoje, chamamos ensino médio (doravante, EM). Naquela época, a estrutura era composta de um curso de estudos regulares, cursos colegiais divididos, segundo o teor disciplinar, em científico e clássico, cuja duração perfazia três anos. Paralelo aos cursos colegiais oferecia-se o ensino técnico profissionalizante, mas apenas o primeiro franqueava acesso aos cursos superiores (CERVI, 2005; PINTO, 2002).

No período da Reforma Capanema, e estendendo-se até os anos 1970, quando foi promulgada, mais especificamente em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, menos de 10% dos alunos matriculados no ensino secundário ingressavam na educação superior (CERVI, 2005; PINTO, 2002).

Com a Lei 5.692/1971, toda a estrutura do ensino nacional foi alterada, ocorreu a unificação dos cursos primário e ginásial, iniciando-se o chamado primeiro grau, com a duração de oito anos⁷ de estudos. A etapa seguinte, denominada colegial, tornou-se o segundo grau, com três anos de duração. A mesma lei obrigava as escolas de segundo grau a oferecerem, juntamente com o curso regular, educação profissionalizante, visando à qualificação técnica dos jovens matriculados. Pesquisadores (BRASIL, 1971; CERVI, 2005; PINTO, 2002) que têm se debruçado sobre o tema do EM enfatizam que o objetivo dessa qualificação profissional era reduzir a demanda pelo ensino superior, aplacando “o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas” (PINTO, 2002, p.55).

Tais diretrizes prevaleceram até o final da década de 1980. Ou seja, com a promulgação da Constituição de 1988 e a redemocratização do Estado houve uma mudança de rumos na função da escola brasileira e do EM. Foram introduzidos novos direcionamentos que, finalmente, implicaram na consolidação da Lei 9.394/1996, que ampliou a oferta do EM público.

No tocante às reformas da educação brasileira, realizadas até hoje, não se observou o que elas poderiam causar, ainda nos períodos de estudos e tramitação. A ideologia e utopia do que realmente será atingido com elas, minimiza seu impacto social em curto prazo. Entretanto, sabe-se que é no interior das escolas, em especial das salas de aula que as políticas educacionais são colocadas em xeque. Nesse sentido, o que se passa na escola é apenas parte de um fenômeno muito mais amplo que está bem descrito na seguinte passagem de Azanha (1987, p.19):

Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu elo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o

⁶ Promovida por Gustavo Capanema (1900-1985), que comandou o Ministério da Educação por um longo período (1934-1945) e foi responsável por mudanças fundamentais no âmbito do ensino secundário e superior.

⁷ Hoje, são nove anos.

rebaixamento a qualidade do ensino como um preço inadmissível a ampliação de vagas.

A descentralização da oferta educacional, seu financiamento e a centralização do processo de avaliação, que faculta comparar as unidades da federação, foram os três principais alicerces das políticas públicas educacionais implantadas a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996.

Enquanto observamos a democratização do ensino, a partir de 1996, um contraponto surge, a aplicação da EC nº 59 de 2009, que, estipulou, na nova redação dada ao Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria, deveria se concretizar até o ano de 2016”. No inciso VII, estabeleceu sobre o: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. E, finalmente, a nova redação do Artigo 211 prevê que: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 2009).

Portanto, a partir de 2009, observamos a ampliação dos debates pertinentes às funções e à estrutura do EM. Contudo, na prática, decorridos cinco anos da Emenda nº59:

[...] 1,8 milhão está fora da escola e 3,1 milhões ainda estão no ensino fundamental. Os números indicam que praticamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no ensino médio. Metade da juventude permanece no ensino fundamental, fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar qualquer escola [...]. Nesse contexto, a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o ensino médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula. Os desafios quantitativos que se colocam ao ensino médio regular são imensos [...] (COSTA, 2013, p.193).

Neste íterim, autores como Costa (2013), defendem que a maior preocupação deveria ser a “universalização com qualidade social”, o que não está ocorrendo. Qualidade social, na visão de Kuenzer (2010, *apud* COSTA, 2013) implica investir em ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica social e cultural, promovendo a igualdade de direitos.

ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Uma retrospectiva histórica revela que a educação secundária⁸, no Estado de São Paulo, até a década de 1940, ainda era mantida apenas por entidades privadas ou confessionais. Mesmo com a grande expansão urbana e o conseqüente incremento da demanda, os cursos secundários restringiam-se àqueles que podiam pagar por eles. Tratava-se, então, de uma etapa da escolaridade tida como de luxo, cujo caráter elitista denotava-se na escassez da oferta de vagas públicas (BEISIEGEL, 2006).

Nas décadas de 1960 a 1980, buscou-se atender às demandas do país por mão de obra com mais anos de escolarização, o que implicou na ampliação da oferta de vagas no EM público, sobretudo no Estado de São Paulo, que passou por acentuado crescimento industrial. Já na década de 1990, com as mudanças ocasionadas pela LDB/1996 e as legislações posteriores, ocorreu maior expansão dessa etapa de ensino (BEISIEGEL, 2006).

No esteio das mudanças mediadas pela legislação, São Paulo foi o primeiro estado da federação a universalizar o acesso ao EM. Hoje, a Educação Básica no Estado envolve uma rede de alta complexidade, abrangendo cinco mil escolas, que, na etapa final da Educação Básica, absorve mais de 82% de egressos de outras instituições.

As estatísticas da série histórica sobre o EM no Estado (1985-2013) mostram a evolução das matrículas iniciais, por série, nas escolas mantidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP). A série histórica permite observar que o total de matrículas aumentou até o ano de 2003, e depois passou a sofrer uma queda considerável, voltando a se recuperar, gradativamente, entre 2010 e 2012, mas registrando nova queda em 2013.

Vale ressaltar que, no Estado de São Paulo, 85% dos jovens matriculados no EM estudam em escolas públicas mantidas pela SEE/SP, e apenas 15% mantidas por instituições privadas, universidades ou entidades federais (SEE/SP, 2014).

Castro e Torres (2014) publicaram pesquisa sobre a oferta da Educação Básica no Estado de São Paulo, enfocando os avanços e os desafios. Os resultados demonstram que o Estado de São Paulo lidera o *ranking* nacional de cobertura do EM. O estudo cobriu duas décadas, sendo que, em 1992, a cobertura atingia 29,7% e, em 2012, 69,7%, perfazendo um crescimento de quase 40%. Contudo, os autores enfatizam que, a partir de 2004, a taxa líquida de cobertura vem se mantendo em torno de 70%, sem avançar.

A taxa de conclusão do EM, no Estado, também se estabilizou, acompanhando a tendência dos níveis de cobertura. Em paralelo, houve redução significativa na distorção idade-série, sendo a menor de todo o país, ou seja, em 1998, a taxa de distorção atingia 43,5% de todos os matriculados no EM; em 2012 essa taxa caiu para 16,3% (CASTRO; TORRES, 2014).

⁸ Vale lembrar que a educação secundária, à época, englobava o curso ginásial e o curso colegial – atual EM.

Castro e Torres (2014) destacam que, embora São Paulo apresente o IDEB mais elevado de todo o país, o nível de desempenho do EM evoluiu pouco entre 1999 e 2011.

Tabela 1: Evolução das Matrículas no EM mantido pela SEE/SP (1998/2013)*

| Ano | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª ** | Total |
|------|---------|---------|---------|--------|-----------|
| 1998 | 620.656 | 510.050 | 372.160 | 26.372 | 1.529.238 |
| 1999 | 668.141 | 532.341 | 450.187 | 22.246 | 1.672.915 |
| 2000 | 693.109 | 559.931 | 470.507 | 16.016 | 1.739.563 |
| 2001 | 666.423 | 560.292 | 472.957 | 13.259 | 1.712.931 |
| 2002 | 683.144 | 567.915 | 488.730 | 10.408 | 1.750.197 |
| 2003 | 695.056 | 577.780 | 492.814 | 14.815 | 1.780.465 |
| 2004 | 654.374 | 576.523 | 495.037 | 10.592 | 1.736.526 |
| 2005 | 588.523 | 531.795 | 482.590 | 7.371 | 1.610.279 |
| 2006 | 594.484 | 476.433 | 448.080 | - | 1.518.997 |
| 2007 | 595.667 | 467.064 | 386.656 | - | 1.449.387 |
| 2008 | 595.556 | 468.382 | 386.964 | - | 1.450.902 |
| 2009 | 595.474 | 467.559 | 386.749 | - | 1.449.782 |
| 2010 | 628.778 | 484.658 | 399.182 | - | 1.512.618 |
| 2011 | 614.901 | 505.886 | 410.614 | - | 1.531.401 |
| 2012 | 613.655 | 492.659 | 418.084 | - | 1.524.398 |
| 2013 | 618.200 | 494.968 | 407.934 | - | 1.521.102 |

* Não inclui matrículas em cursos profissionalizantes.
 ** Até 2005 constam as matrículas no Curso Normal.

Fonte: São Paulo (2015).

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (IDESP)

O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano.

Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer.

Até o ano de 2030, a meta é que as escolas alcancem: índice 7 (sete) para as escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 6 (seis) para escolas de 6º ao 9º ano, e 5 (cinco) para escolas de Ensino Médio.

O índice surgiu alinhavado ao Programa de Qualidade da Escola (PQE), instituído pela Secretaria de Estado da Educação em 2008. O eixo do citado programa se

embasa num dispositivo de avaliação que resulta num índice – o IDESP – que indica a qualidade das escolas da rede estadual, e é calculado com base em dois fatores:

I – O desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); II – O fluxo escolar, qual seja, o quanto os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012, p.3).

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática, matriculados no 3º ano do EM. De acordo com as notas obtidas pelos alunos, estes são alocados em quatro níveis de desempenho, definidos com base nas expectativas de aprendizagem do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Quadro 1: Níveis de Desempenho IDESP

| Níveis | Descrição |
|------------------|--|
| Abaixo do Básico | Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| Básico | Os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| Adequado | Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| Avançado | Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram. |

Fonte: São Paulo (2015).

As ações para mensurar o desempenho e o fluxo escolar no Estado, a exemplo do IDESP, incluem, também a compilação de informações sobre as características socioeconômicas e culturais do alunado, além de aspectos como o processo de aprendizagem, gestão da escola e propostas pedagógicas. Trata-se, segundo a SEE/SP, de um amplo exame diagnóstico que informa sobre o panorama geral das escolas públicas estaduais, facultando a elaboração de estratégias que contribuam para sanar as deficiências, em busca da melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2012).

Maria Helena Guimarães Castro (2000), ex-presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo, afirma que a produção de dados e informações estatísticas é fundamental para retratar a realidade da educação e permitir a elaboração de ações e políticas públicas. Segundo a autora, “é por meio dos censos educacionais que se busca garantir a utilização da informação estatística neste processo, gerando in-

dicadores necessários ao acompanhamento do setor educacional” (CASTRO, 2000, p.122).

DESEMPENHO ACADÊMICO E O ÍNDICE DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO

Está amplamente comprovado que as condições socioeconômicas do alunado influenciam o seu desempenho acadêmico e, em virtude dessa relação, patente em vários países e ao longo de períodos históricos distintos (SOARES; ALVES, 2013), tornou-se necessário criar um índice que contextualizasse os resultados obtidos pelas escolas nas diferentes avaliações e exames realizados no Brasil, a fim de mensurar a aprendizagem (por exemplo, SAEB, IDEB, Prova Brasil, e, no Estado de São Paulo, o IDESP, índice com o qual estamos trabalhando). Ao vincular os resultados do IDESP com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), observa-se de modo específico e matizado, quais as instituições de ensino que enfrentam maiores dificuldades e desafios para promover a aprendizagem de qualidade. A forte correlação entre os resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias é foco de constante debate nas pesquisas educacionais.

O relatório Coleman (COLEMAN *et al.*, 1966) é considerado um dos textos mais importantes sobre a relação entre *background* socioeconômico dos alunos e contexto social das escolas com o desempenho escolar. A dimensão cultural é também reconhecida como um elemento fundamental para caracterização social das famílias, principalmente a partir dos influentes trabalhos de Pierre Bourdieu e seguidores [...]. (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014, p.674)

Na visão de Soares e Alves (2013) melhorar a eficácia das escolas envolve adotar políticas de gestão financeira que se adequem à diversidade local, às especificidades culturais e socioeconômicas dos bairros onde as escolas estão inseridas.

A unidade de ensino objeto deste estudo apresenta INSE bastante alto (6,13) lembrando que, quanto mais próximo de 10,0, maiores as necessidades econômicas dos alunos e da comunidade.

Ressaltamos que este índice vem expresso nos boletins anuais do IDESP, num campo próprio, permitindo analisar as diferenças entre escolas cujo público possui melhor potencial econômico e aquelas que não possuem esse potencial, pois assim as primeiras não sobressaem em virtude dessa vantagem social. O INSE atua como um suporte, um mecanismo que faculta reconhecer que a questão socioeconômica faz diferença no resultado das avaliações, principalmente, nas escolas de periferia.

No caso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (*SEE/SP*) o INSE não é atualizado desde 2013, o que pode em certa medida gerar uma descontinuidade na análise que se utiliza desse indicador. No entanto, podemos dispor de muitos estudos sobre fatores associados que apontam para outros indicadores que afetam o desempenho do aluno, Jesus (2004) *apud* Andrade e Laros (2007) identificou

as variáveis preditoras do desempenho acadêmico de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa avaliados no SAEB de 2001.

A partir de análises de regressão multinível foi verificado que o nível socioeconômico da escola e a escolaridade dos pais foram as variáveis de controle mais relacionadas ao desempenho acadêmico. A autora também observou que quatro variáveis do nível do aluno afetavam o desempenho escolar. São elas: atraso escolar, aluno trabalha, apoio dos pais e aluno faz dever de casa. Considerando o nível da escola, verificou-se que as escolas que mais agregavam valor ao desempenho dos alunos possuíam as seguintes características: 1) recursos tecno-pedagógicos adequados; 2) professores que passam e corrigem a lição de casa; 3) instalações físicas em bom estado de conservação; 4) professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos; 5) professores que têm altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, 6) alunos cujos pais apoiam, incentivam e conversam com eles sobre assuntos diversos e 7) alunos que não trabalham. (ANDRADE; LAROS, 2007, p.35)

Apesar de não esclarecer todo o sentido dos fatores e características associadas a melhora do desempenho escolar do aluno, a variável do nível socioeconômico da escola tem sua interferência comprovada em muitas pesquisas educacionais já consolidadas.

VULNERABILIDADE SOCIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNIDADES PERIFÉRICAS

A concepção do que seja vulnerabilidade social é bem descrita pelos autores Abramovay *et al.* (2002, p.13) que apontam, de modo geral, a condição de vulnerável relacionada à “dificuldade dos jovens em acessar as estruturas de oportunidades, ou seja, ao conjunto de dados secundários sobre a educação, saúde, cultura, lazer e trabalho, *insumos fundamentais* para o desenvolvimento dos recursos materiais e simbólicos”. Segundo esses autores o fato de existirem deficiências no acesso dos jovens a esses bens e serviços, isso colaboraria para a manutenção da vulnerabilidade, que, alinhavada com as condições socioeconômicas deficitárias de muitas famílias, agravaria os cenários de risco social ao qual estão sujeitos esses indivíduos.

Assim, ao considerar a questão da vulnerabilidade a partir da perspectiva do enfoque AVEO (Ativos, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidades), (KAZTMAN; FILGUEIRAS, 2006), ou seja, que a condição de vulnerabilidade depende ao mesmo tempo das oportunidades existentes e dos ativos (tangíveis ou intangíveis) disponíveis para acessá-las, se pode imaginar uma chave que ligue essa condição (de vulnerável) à segregação. Ou seja, vulnerabilidade e segregação poderiam encontrar um nexos na medida em que o espaço geográfico ocupado pelas pessoas ou famílias lhes dificultaria (ou facilitaria) o acesso às oportunidades existentes na metrópole, fossem estas dadas pelo mercado, pelo Estado ou mesmo pela comunidade. (CUNHA, 2007, p.131)

Cabe ainda ressaltar a forte pressão do discurso hegemônico para que os padrões fundamentais da sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideoló-

gicos, tácitos, regras, controle econômico e do poder. As escolas servem para reforçar as regras básicas, quando internalizadas pelos alunos, estabelecerem os limites de legitimidade.

As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado de ensino, com êxito anterior equivalente), do que quando as medimos pelas *probabilidades de êxito*. Assim, com o êxito igual, os alunos originários das classes populares têm oportunidades de “eliminar-se” do ensino secundário renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tem entrado e, *a fortiori*, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p.187, grifos do autor)

Na visão de Prati, Couto e Koller (2009) a pobreza acompanha a vulnerabilidade, embora não a defina por si só, já que esta se caracteriza pela impossibilidade ou enorme dificuldade de modificar a situação em que um dado indivíduo ou dada comunidade se encontram. São indivíduos que sobrevivem em condições precarizadas, seja pela falta de acesso à saúde, educação, bens culturais e oferta de serviços sanitários, por exemplo. Outro determinante da vulnerabilidade social é a baixa instrução ou escolarização, que acarreta dificuldades graves de inserção no mercado de trabalho, impedindo, portanto, a melhoria da condição social.

Conforme explanam Abramovay *et al.* (2002, p.31), a abordagem analítica da vulnerabilidade social contempla, como determinantes, não apenas o fenômeno da pobreza, mas todas as vertentes de “desvantagem social”, subdivididas, pelos autores, em três categorias: a) a falta de posse ou controle de recursos materiais e/ou simbólicos que lhes permita o desenvolvimento social; b) a ausência ou deficiência das estruturas de oportunidades provenientes do Estado, do mercado e da sociedade; c) devido à inexistência ou ineficácia dos elementos anteriores, a impossibilidade desses indivíduos de enfrentarem as mudanças estruturais de seu contexto social.

Vale apontar, que pesquisas realizadas por Rios *et al.* (2014) aferiram que, para várias escolas localizadas em regiões de risco social o IDEB permaneceu abaixo do satisfatório nos períodos analisados; mas, também encontraram escolas nas mesmas condições que apresentaram bom desempenho no IDEB. Estas últimas, os autores descobriram que o acolhimento da escola e os projetos apresentados para a inserção cidadã foram os impulsionadores do sucesso. Outro fato apontado, foi o comprometimento dos professores, que embora com dificuldades, conseguiram realizar um trabalho, cujos resultados foram os bons resultados nas avaliações.

Os resultados encontrados por Rios *et al.* (2014), a princípio contraditórios indicando que independente do IDEB é possível encontrar desempenhos bons, apenas fortalece que adversidades, barreiras podem ser transponíveis com ações inovadoras e

intensas dos pares que se propõem ao mesmo objetivo, que no caso, foi possibilitar a melhora no desempenho escolar apesar do IDEB baixo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A unidade de ensino estadual em questão foi criada em fevereiro de 1995 e atende alunos do Ensino Fundamental II, no período diurno, em dois turnos: manhã e tarde, sendo que, a partir de 2012 passou a ofertar, também, o Ensino Médio.

O trabalho da escola é desenvolvido com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com enfoque na leitura, interpretação, produção de textos de diferentes gêneros e resolução de situações problemas envolvendo as operações fundamentais de matemática, promovendo a interdisciplinaridade.

Como metas, o Plano de Gestão destaca: reduzir a evasão escolar; melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem; conscientizar a comunidade a participar mais efetivamente da vida escolar, sendo que o projeto pedagógico da escola enfatiza a importância do trabalho pedagógico colaborativo e da gestão participativa na escola. Embora os órgãos colegiados (com pais, alunos e funcionários) sejam constantemente convidados a se envolverem, ainda prevalece uma grande distância entre o objetivo da unidade de ensino pesquisada e a realidade vivida na escola.

Cabe ressaltar que os objetivos para o Ensino Médio (LDB 9394/1996, artigos 35 e 36), indicam que esta etapa representa a conclusão da educação básica, cuja finalidade, se configura na consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente, com o intuito de possibilitar o prosseguimento dos estudos; a preparação ética para o trabalho e a cidadania do educando, bem como, prepará-lo para o exercício da sua autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário elaborado com base nos indicadores sugeridos pelo INEP através do INSE, contando com a participação de 157 alunos, na faixa etária de 15 a 19 anos, indicando que no grupo havia alunos com atraso escolar, sendo 88 do sexo feminino e 69 do sexo masculino. Esses dados corroboram com a pesquisa de Castro, Torres e França (2013) e de Torres *et al.* (2013) que demonstram a prevalência de jovens do sexo feminino nessa etapa do ensino (EM) nas escolas brasileiras e paulistas. Outro indicador verificado foi a escolaridade de pai e mãe, 9,5% dos pais e 5,0% das mães não eram escolarizados, deve-se levar em consideração, ainda, que o IBGE (2010) considera como analfabetos funcionais os indivíduos com apenas quatro anos de escolarização, e, nesta pesquisa, encontramos 23,5% de pais e 16,5% de mães que se enquadram nessa situação. Ressaltamos, que de todos os fatores de risco mensurados pelos pesquisadores, que influenciam o baixo desempenho escolar, os que apresentaram maior “prevalência foi o baixo grau de instrução do chefe da família e pertencer à classe econômica de baixa renda” (ARRUDA *et al.*, 2010).

Outro fator apontado pela pesquisa refere-se à itens de conforto. Quando perguntado aos alunos sobre o uso de computadores em casa, 99 (63%) dos alunos tem computador em casa e desses 90% não têm acesso a internet em casa. Embora a internet não traga conhecimento, ela nos oferece caminhos para obtenção de informações, e para muitos alunos, um mínimo de informação já garantiria um olhar diferenciado e/ou aprofundado da realidade que os circundam.

O tópico que aportou informações sobre a localização do bairro e entorno da escola indicou que se tratava de uma região menos favorecida, na qual a oferta de serviços públicos de qualidade não era satisfatória. Além disso, a infraestrutura do bairro e das residências também consolidava a ideia de uma região menos favorecida, pois, apesar de 59% dos alunos morar em ruas asfaltadas; quase 90% ter água encanada e quase 99% ter energia elétrica em suas moradias, havia muitas dificuldades em todo o entorno, como a precariedade do transporte coletivo, o difícil acesso a saúde, creche, segurança pública, entre outros.

Os achados de Cunha *et al.* (2006) que discutem a questão das zonas de vulnerabilidade, bem como de Cunha e Jiménez (2006) no que concerne à vulnerabilidade socioespacial de alunos que vivem nos agrupamentos da pobreza, conforme definição dos referidos autores, foram encontrados e confirmados no nosso estudo, sobretudo, à ineficiente e/ou inexistente oferta de proteção social e de acesso aos bens educacionais e culturais. Esta oferta de recursos culturais/educacionais no âmbito residencial está vinculada à condição socioeconômica das famílias; ou seja, famílias de baixa renda têm mais dificuldade de disponibilizar e/ou possibilitar aos filhos o acesso a revistas, jornais, livros, bem como visitas a exposições, museus, cinema, etc., dados que também foram citados por Castro, Torres e França (2013) e corroborados pelo nosso estudo.

Quanto ao suporte familiar aos seus filhos estudantes, cerca de 75% dos sujeitos alegaram não receber nenhum incentivo para estudar; 59,8% não são auxiliados ou estimulados nos seus deveres escolares; e 89,8% não são motivados à leitura por seus pais e/ou responsáveis. Cabe destacar que 75% alegaram não terem incentivos para estudar e concomitantemente afirmaram que 81,5% dos pais e/ou responsáveis os incentivam a não faltarem à escola. Esse destaque que nos parece uma discrepância, sugere que os pais se preocupam com a frequência na escola, mas não com o estudo em si, pois conforme explicitam Trevisol e Felicetti (2012) essa preocupação pode estar ligada ao fato de que as faltas são determinantes do recebimento, ou não, do programa Bolsa Família financiado pelo governo federal. Assim, o controle da frequência, por si só, não demonstra que esses pais estejam motivando seus filhos aos estudos, à leitura e às tarefas escolares.

De fato, o IDESP da Unidade de Ensino, de apenas 1,37 na categoria EM, revela que essa inferência do controle de frequência pelos pais tem se materializado, pois a pesquisa de Trevisol e Felicetti (2012), que também investigaram o desempenho escolar de alunos cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família

(PBF) demonstrou a melhoria nos índices de frequência, mas não necessariamente da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum observamos o desafeto com o qual a sociedade se refere à educação pública brasileira. Quando comparamos, por exemplo, os índices propostos pelo IDESP, colocando com meta para o Ensino Médio, nota 5,0 (PQE 2013 – SEE/SP), até o ano 2030, e atualmente o resultado está em 1,95 (EM), nos deparamos com uma situação extremamente preocupante. Como alcançar as metas nos próximos anos? Ainda mais difícil será atingir 5,1, esperado pelo IDEB, para o ano de 2021 (IDEB – MEC). Colocamos-nos a pensar de qual forma amenizar as desigualdades educacionais neste país, com tamanha diferença social, cultural, e ainda, em muitos casos, como dependentes de auxílio federal para suprir suas necessidades básicas.

Por fim, este artigo abordou um tema basal, que, de forma alguma, não se esgota nos resultados aqui transcritos; apenas espera que esses resultados expressem a importância de expandir a compreensão dos cenários do Ensino Médio no país, no estado de São Paulo e no município onde se encontra a unidade de ensino, a fim de que as pesquisas acadêmicas contribuam, efetivamente, para as mudanças nas políticas públicas elaboradas para esse nível de ensino. Foi possível compreender fatores importantes para o baixo desempenho escolar desses alunos, a provável falta de interesse dos pais e/ou responsáveis no que concerne à participação no cotidiano de estudos dos filhos, bem como no envolvimento com a escola.

Assim, nesta investigação, apontamos que as condições socioeconômicas dos alunos, sujeitos da pesquisa, bem como a situação de vulnerabilidade social que vivenciam em seu cotidiano têm prejudicado a proficiência desses indivíduos nos estudos, influenciando negativamente o desempenho acadêmico.

Portanto, junto à exigência de que o Estado garanta as condições materiais, institucionais e pedagógicas à consolidação da sonhada equalização dos direitos educacionais a todos, esperamos que esta seja pautada na incessante busca pela qualidade do ensino oferecido em nossas escolas, a fim de que tenhamos um processo educativo verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: avaliação políticas públicas Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a05v22n84.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ANDRADE, Josemberg Moura de; LAROS, Jacob Arie. Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Estudo Multinível com Dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan./mar.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a05v23n1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ARRUDA, Marco Antônio *et al.* *Projeto Atenção Brasil: Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas.* Ribeirão Preto: Ed. Instituto Glia, 2010.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos.* São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A Qualidade do Ensino na Escola Pública.* Brasília: Liber Livros, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mai.2018

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1,12 agosto de 1971.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 mai. 2018

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, mar. 2000. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000100014>. Acesso em: 12 abr. 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TORRES, Haroldo da Gama; FRANÇA, Danilo. Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro. *Revista 1ª Análise SEADE*, São Paulo, v. 1, n.5, p.1-30, ago. 2013. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf> Acesso em: 12 abr. 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TORRES, Haroldo da Gama. Duas décadas de Ensino Médio. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: avanços e desafios, 2014. *Anais...* São Paulo: FDE/SEADE/SPDR, 2014.

CERVI, Rejane de Medeiros. *Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil*. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2005.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos psicológicos*, Natal, v.10, n.3, p.431-440, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2005000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 abr. 2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.94, n.236, p.185-210, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/395/384>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CUNHA, José Marcos Pinto da *et al.* A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (Org.). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. p. 143-168. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_5_pgs_143_168.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015

CUNHA, José Marcos Pinto; JIMÉNEZ, Maren Andrea. Segregação e acúmulo de carências: localização da pobreza e condições educacionais na Região Metropolitana de Campinas. In: CUNHA, José Marcos Pinto (Org.). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. p.365-398. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_13_pgs_365_398.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

CUNHA, José Marcos Pinto da. Mobilidade espacial, vulnerabilidade e segregação socioespacial: reflexões a partir do estudo da RM de Campinas. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2007. p.117-139. Disponível em: <<http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mobilidade/cap6.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

GOUVEIA, Gilda Figueiredo Portugal *et al.* A reforma do Ensino Médio no Brasil: 1995-2005. In: CUETO, Santiago. (Ed.). *Reformas pipientes em La educación secundaria*. Santiago: Preal, 2009, p.115-171.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Famílias e Domicílios. Resultados da Amostra. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/familias_e_domicilios/default_familias_e_domicilios.shtm>. Acesso em: 11 abr. 2015.

MARUCCI, Fábio. *Participação da família e o desempenho de alunos do ensino médio em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso em escola pública de Rio Claro/SP*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL –SP, Americana, 2015.

OCDE. *Education at a Glance 2014*: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002. p.111-209.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.9, n.2, p.303-312, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Porto Alegre, v.25, n.3, p.403-408, mar. 2009.

RIOS, Felipe Vieira Pena *et al.* Desempenho escolar e vulnerabilidade social: análise espacial dos resultados do IDEB das escolas de ensino fundamental II do município de Belo Horizonte. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, Belo Horizonte, v.9, n.11, p.79-87, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica 2012*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf>. Acesso em 17 fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. *Programa de Qualidade da Escola - Nota Técnica 2012*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Censo Escolar: Série Histórica*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/671.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, *Programa Vence*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/vence>>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, *IDESP*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SEADE. *Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados*. Perfil dos Municípios Paulistas – Rio Claro. 2013. Disponível em: <<http://www.perfil.seade.gov.br/>>. Acesso em 2 abr. 2015.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-81, jun. 2000.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.149, p.492-517, mai./jul. 2013.

TORRES, Haroldo da Gama *et al.* O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. São Paulo: Fundação Victor Civita/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, 2013. Disponível em: <<https://www.walmartbrasil.com.br/wm/wp-content/uploads/2015/07/O-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

TREVISOL, Joviles Vitório; FELICETTI, Adriana Aparecida. Bolsa família e desempenho escolar: avaliação e uma política pública de inclusão socioeducacional. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. *Anais... Caxias do Sul*: EDUCS, 2012.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n.229, p.511-527, set./dez. 2010.

Recebido em: 03/01/2017.

Aprovado em: 28/08/2018.

