

## **Desempenho de alunos do Ensino Médio da rede pública em situação de vulnerabilidade social**

FABIO MARUCCI - UNISAL, Americana/SP; f.marucci@ig.com.br

Eixo: “Desafio da Educação Básica”

### **Resumo**

Pretende-se com essa pesquisa verificar o nível social das famílias que matricularam seus filhos na escola estadual objeto deste estudo, analisar os resultados do IDESP e avaliar os motivos pelos quais as metas propostas não são atingidas. Espera-se evidenciar, se constatado, o vínculo entre a situação socioeconômica dos alunos e os resultados das avaliações da rede escolar no Estado de São Paulo: SARESP.

O governo estadual paulista vem fazendo uma série de inovações, tendo como principal a Reforma do Currículo Oficial da educação básica, no entanto, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil mostram uma evolução que não corresponde ao esperado pela Secretaria Estadual de Educação de SP. Os resultados estão abaixo do esperado (inferior à média brasileira) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem mostrado oscilação, mesmo assim pequena, tendo em vista os esforços conjuntos para garantir maior qualidade ao ensino oferecido aos alunos de sua rede.

Trata-se de um estudo de caso. A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo.

Os dados serão coletados a partir da aplicação de um questionário socioeconômico contendo 82 questões aos alunos do Ensino Médio, público alvo desta pesquisa.

Com relação ao aspecto qualitativo, após leitura e análise das respostas, haverá um estudo comparativo entre a condição socioeconômica dos envolvidos e os índices propostos pelas avaliações externas.

A pesquisa terá também um cunho quantitativo quando comparados dados das respostas dos alunos nos questionários, resultados das avaliações: SARESP e Prova Brasil, cálculo do Índice de Cumprimento de Metas – ICM, com o componente do INSE (Índice de Nível Socioeconômico).

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino Médio. IDESP. Vulnerabilidade Socioeconômica

## **INTRODUÇÃO**

A opção pelo tema deve-se ao trabalho que este pesquisador desenvolve como diretor da escola na qual está sendo realizada a pesquisa. A convivência diária com as dificuldades enfrentadas pelos jovens alunos matriculados no Ensino Médio, muitas delas relacionadas diretamente com a questão socioeconômica, acabaram por fortalecer reflexões que, há tempos, faziam parte do repertório de ideias deste pesquisador sobre a baixa eficiência desses alunos na vida acadêmica. Pesquisando sobre essa problemática, os artigos de Krawczyk (2011), Kuenzer (2010) e Gouveia (2009) contribuíram para esclarecê-la e consolidar a opção por desenvolver este trabalho.

Assim, este trabalho, intitulado “Desempenho de alunos do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso em escola pública de Rio Claro/SP, pretende discutir a problemática relativa ao desempenho escolar de alunos do Ensino Médio, de famílias de baixa renda, e que vivem em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum acesso aos bens educativos e culturais (bibliotecas, museus etc.).

O tema proposto é um desafio, pois há muitas controvérsias, com relação ao entendimento desse cenário sociocultural que envolve a população de baixa renda que frequenta escolas públicas e as suas relações com o fracasso escolar.

É fundamental enfatizar que o objetivo não é afirmar a impossibilidade dos egressos de famílias de baixa renda terem um bom desempenho escolar, mas, sim, procurar entender os fatores que possam prejudicar esse desempenho.

O estudo realizado por Fonseca (1999, p.27), abordando o tema Influência da Família na Aprendizagem aponta que indivíduos oriundos da “classe média baixa e classe baixa são capazes de alcançar altos níveis de desenvolvimento intelectual e ser bem-sucedidos nos estudos [...] alcançando os mesmos níveis daqueles pertencentes às classes mais altas”.

É indiscutível que o Brasil tem sido apontado como um dos países com as menores taxas de escolarização do mundo e, embora o país tenha alcançado o percentual de 98% de acesso dos alunos aos nove anos da Educação Básica, isto é, Ensino Fundamental, essa conquista é insuficiente, 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 (GOUVEIA, 2009).

Realmente, Kuenzer (2010, p.853) aponta que “dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta [...] e buscar a universalização com qualidade social”. Essa qualidade social implica a construção de uma escola que leve em consideração a dimensão socioeconômica e cultural, aceitando-se que o ato educativo é contextualizado nesse espaço e que, necessariamente, deve contemplar esses vieses.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste estudo é investigar se o fato de serem originários de famílias com baixa renda está vinculado à proficiência dos alunos do Ensino Médio matriculados em uma escola pública estadual da cidade de Rio Claro/SP.

Esta análise se constrói a partir de uma problemática prevalente nos cenários educacionais brasileiros: jovens matriculados no Ensino Médio, que integram famílias de baixa renda, moradores da periferia, e que frequentam escolas públicas, apresentam pior desempenho educacional, em comparação com outros grupos de jovens cuja renda familiar é maior. O fracasso escolar, a evasão e as notas insatisfatórias nos sistemas de avaliação nacionais dão conta de expressar essa realidade (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013).

Dentre os objetivos específicos, elencamos:

- Descrever os cenários brasileiros relacionados ao Ensino Médio, traçando uma breve retrospectiva histórica.
- Analisar os cenários relacionados ao Ensino Médio no Estado de São Paulo e os resultados das avaliações de rede (SARESP/IDESP, Prova Brasil/IDEB).
- Compreender melhor o perfil dos jovens de baixa renda que conseguem chegar ao Ensino Médio, no Estado de São Paulo.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

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 Campos<sup>1</sup>. Logo em 1931, através do Decreto 319.890, 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).

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 anos<sup>2</sup> 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 (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.

Justifica-se, a abordagem proposta, pois a problemática relativa ao Ensino Médio e os objetivos que se pretende atingir com esse nível educacional está presente no cotidiano educacional do país, que ainda possui uma taxa de escolarização líquida do Ensino Médio próxima de 50%, o que significa que está bem aquém dos índices satisfatórios, e muito distante da meta de universalização que deveria cumprir-se em 2016.

---

<sup>1</sup> Francisco Campos (1891-1968), mineiro de Dores 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.

<sup>2</sup> Hoje, são nove anos.

Outra justificativa coerente vincula-se ao fato de que, apesar da grande produção acadêmica enfocando a educação brasileira, o tema Ensino Médio, pela razoável escassez de trabalhos (em comparação com o Ensino Fundamental e Superior, por exemplo), parece sugerir que se trata de um tema *secundário*, ao qual não tem sido dedicada a atenção que merece. Para se comprovar essa realidade, basta averiguar os temas mais prevalentes nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na última década, onde grupos de pesquisa voltados à investigação dessa etapa da Educação Básica são escassos. Por exemplo, em 2013<sup>3</sup>, por ocasião da última reunião nacional da ANPED, dentre os vinte e quatro grupos de trabalho que se apresentaram, nem um mencionava quaisquer pesquisas focando o Ensino Médio.

A Lei 9.394/1996, no § 2º do Artigo 36 estabelece que o EM “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. E, em seu Artigo 40, complementa: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Pesquisadores que tem se dedicado a analisar os cenários do EM após a LDB/1996 (VIAMONTE, 2011; KRAWCZYK, 2011; CERVI, 2005; PINTO, 2002) referem que os postulados da lei e das políticas educacionais que se estabeleceram em seu esteio contribuíram para o retorno da dualidade entre o EM e a chamada educação profissionalizante, com grave prejuízo para o ideário que deveria sustentar o EM.

O ensino médio, que tinha como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, perde sua identidade. Pois, de um lado, grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em preparar os estudantes para os exames vestibulares e, de outro, as escolas públicas não foram capazes de organizar uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral/cultura técnica e formação instrumental. **Surge na realidade educacional brasileira uma profunda crise do ensino médio**, fruto do processo de internacionalização da economia capitalista, em que o novo perfil do trabalhador leva a que se pense numa formação básica mais geral, valorizando conhecimentos “atitudinais”, em outras palavras, que desenvolvam novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos indispensáveis à composição desse novo trabalhador (DIÓGENES, 2007 apud VIAMONTE, 2011, p.37. Grifos nossos).

Essa crise tem se refletido, negativamente, na qualidade do EM brasileiro, a despeito da explosão de matrículas nessa etapa do ensino após a LDB/1996. De fato, em 1994 a taxa de matrículas no EM atingia pouco mais de cinco milhões. Logo em 2000, já registrava mais de oito milhões e, em 2003, nove milhões. Embora a quantidade de matrículas sobretudo no

---

<sup>3</sup> Conferir com a descrição dos grupos de trabalho em: <<http://36reuniao.anped.org.br/programacao-dos-gts>>

período noturno, tenha se expandido grandemente, a oferta de financiamento não acompanhou a demanda.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº59 estipulou, na nova redação dada ao Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que: “a educação básica [será] 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”. 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, s/p).

Assim, a *sonhada* universalização do EM obrigatório e gratuito se concretizou, pelo menos na forma da lei. No mesmo ano, o MEC publicou os critérios do programa Ensino Médio Inovador, consolidando a nova polícia nacional para o EM, inclusive, abordando, sob uma nova perspectiva, o debate acerca das características do currículo dessa etapa educacional (KUENZER, 2010).

Portanto, a partir de 2009, observamos a ampliação dos debates pertinentes às funções e à estrutura do EM. Contudo, na prática, o que se observa é a prevalência da distorção entre oferta de vagas e qualidade efetiva do ato educativo.

Na visão de Costa (2013) a maior preocupação deveria ser com a universalização com qualidade social, o que não está ocorrendo. Qualidade social, na visão de Kuenzer (2010, apud COSTA, 2013, p.186) implica investir em:

[...] ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Depreende-se do exposto que os cenários nacionais do EM não são satisfatórios, e não atendem à meta de universalização até 2016 e, menos ainda, às metas do Plano Nacional de Educação que deveriam ser alcançadas até 2020, já que a: “Escola média estadual matutina/noturna não profissionalizante com altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão **é o retrato da escola média brasileira hoje**” (COSTA, 2013, p.204, grifos nossos).

Krawczyk (2011, p. 766) corrobora essa visão pouco otimista sobre o EM no Brasil, quando afirma que:

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não se esgotam [...].

Vale ressaltar, também, que o país ainda não atendeu às reais necessidades da população jovem que demanda o EM. Antes, o que se observa é um encolhimento dos horizontes educacionais nessa etapa do ensino, a despeito de todo o esforço empreendido no *âmbito legislativo*, para reverter a situação. A pesquisa de Castro, Torres e França (2013, p.23, grifos nossos) patenteia essa realidade:

Considerando-se, por fim, a proporção de alunos matriculados no período noturno das escolas públicas brasileiras [...] verifica-se que, em 1999, esses alunos representavam a maioria (60,7%) dos estudantes de ensino médio, diminuindo para 48,8% em 2005 e para 36,8% em 2011. Todas as regiões do país apresentaram valores próximos à média nacional. Pode-se considerar alta a proporção de um pouco mais de um terço dos alunos de ensino médio estudando no período noturno, mas **é inegável que sua redução no período foi substancial**.

Castro, Torres e França (2013, p.15) ainda reportam que esses desafios relativos ao EM público brasileiro se tornam mais significativos quando se trata da população cuja renda é mais baixa. Embora os avanços mais importantes na escolarização de adolescentes tenham contemplado a camada social de renda mais baixa, parece haver um “limite a escolarização”, além de que, na faixa etária de 15 a 17 anos, “tornam-se mais evidentes os problemas de atraso e de abandono escolar em todas as faixas de renda, mostrando quão acentuadas são essas dificuldades no âmbito nacional”.

Krawczyk (2011, p.145), em sua abordagem sobre os desafios do EM no Brasil de hoje, aponta que a legítima democratização do acesso só será efetivada quando: “os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação”.

E, realmente, o que se observa é a massificação, sem vínculo com a qualidade da formação – ancorada na vivência cultural – desses jovens. Nas palavras de Krawczyk (2011, p.154):

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Ainda, abordando sob o viés do investimento financeiro os cenários do EM nas últimas décadas, Carmo et al. (2014, p.314, grifos nossos) apontam que:

Para reduzir a distorção [idade/série] e fazer ingressar os concluintes do ensino fundamental diretamente no ensino médio, bem como atrair alunos fora de faixa para sua conclusão, faz-se necessário o investimento adequado nesse nível educacional, visto que **a educação de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em ensino**. Na média histórica, considerando o período de dez anos, o custo anual de um aluno do nível médio é inferior ao custo de um aluno em todos os outros níveis, ficando abaixo do infantil, do fundamental e, principalmente, do superior.

Devido ao fato de nossa pesquisa envolver uma escola pública estadual, julgamos pertinente aportar dados sobre o EM no Estado de São Paulo. Uma retrospectiva histórica revela que a educação secundária<sup>4</sup>, 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 82% de egressos de outras instituições.

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% em instituições privadas, mantidas por universidades ou entidades federais (SEE/SP, 2014).

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) e podem ser analisadas na Tabela 1.

---

<sup>4</sup> Vale lembrar que a educação secundária, à época, englobava o curso ginasial e o curso colegial – atual EM.



**Tabela 1 – Evolução das Matrículas no EM mantido pela SEE/SP (1985-2013)\***

Ano	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> **	Total
1985	268.130	150.619	101.956	24.667	545.372
1990	342.664	195.810	133.821	26.573	698.868
1995	541.722	350.033	254.415	33.127	1.179.297
1996	573.334	371.908	269.102	27.918	1.242.262
1997	622.667	423.036	306.160	26.458	1.378.321
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: o autor com base nos dados da 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% em instituições privadas, mantidas por 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.

## O ESTUDO DE CASO – RESULTADOS PRELIMINARES

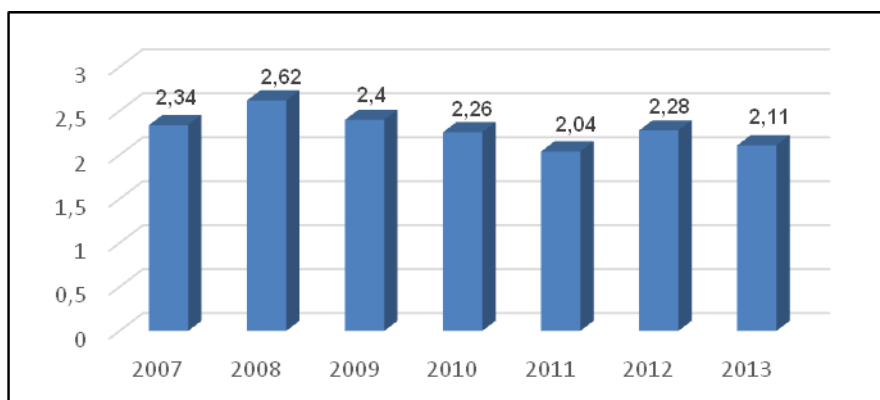
O estudo de caso focado neste trabalho refere-se à escola pública estadual que oferece EM, localizada na periferia da cidade de Rio Claro/SP. Para fins éticos, optamos por preservar o nome da escola em questão, a fim de manter em sigilo a identidade grupal dos

alunos que responderam ao questionário apresentado pelo pesquisador. Assim, um nome fantasia designa a unidade de ensino aqui estudada – Unidade de Ensino Médio da Periferia de Rio Claro (UEMPRC). Da mesma forma, são aportadas informações sobre o bairro onde se localiza a escola sem, contudo, identificá-lo.

Convém salientar que, quanto às condições de vida, relativo ao Índice Paulista de Responsabilidade Social<sup>5</sup> (IPRS), a cidade de Rio Claro, em 2010, situava-se no Grupo 1, que engloba municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis no que tange aos indicadores sociais. Concernente ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>6</sup> (IDHM), em 2010 a cidade apresentava o percentual de 0,803 – considerado muito alto, já que, quanto mais próximo de 1, melhor o desempenho da cidade no IDHM) – acima do percentual estadual, que perfazia 0,783 (SEADE, 2015).

Relativo à questão educacional, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, em 2010, radicava em 3,46%, abaixo da taxa estadual, de 4,33%. A população de 18 a 24 anos com EM completo, em 2010, apresentava o percentual de 67,95%, acima do percentual estadual, de 58,68% (SEADE, 2015).

O IDESP da cidade de Rio Claro, entre 2007 e 2013, pode ser observado na Figura 1:



**Figura 1** - IDESP/EM (2007-2013)

Fonte: o autor, com base nos dados do SEADE (2015)

O IDESP da escola cujos alunos matriculados no EM são sujeitos desta pesquisa é de 1,37, portanto, bem abaixo do índice atingido pela cidade de Rio Claro. O INSE da escola é de 6.13, muito alto, lembrando que, quanto mais próximo de 10, maiores as necessidades econômicas dos alunos e da comunidade. Este índice é o mesmo, utilizado desde 2012, após a aplicação do questionário do SARESP naquele ano.

<sup>5</sup> Os indicadores do IPRS sintetizam a situação de cada município no que diz respeito à riqueza, escolaridade e longevidade, e, quando combinados, geram uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos.

<sup>6</sup> Indicador que sintetiza três aspectos do desenvolvimento humano: vida longa e saudável, acesso a conhecimento e padrão de vida, traduzidos nas dimensões de longevidade, educação e renda.

Salientamos que, nos boletins do IDESP, o INSE vem expresso 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 se 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. Essa premissa está se revelando verdadeira em nossa pesquisa.

A pesquisa efetuada com os alunos revela, de modo geral, que em suas casas há alguns bens elementares como televisão em cores, geladeira, telefone celular e um banheiro. Os pais completaram, em média, o Ensino Fundamental. Revela, ainda, que mais de 90% dos alunos respondentes afirmam não ter em suas casas revistas, livros e jornais diários. Mais de 70% não possuem acesso à internet e acima de 80% não recebem nenhum estímulo da família para estudar. Indagados, ainda, sobre a ritmo de frequência às aulas no ano de 2014 (ano anterior à pesquisa), 49% alegaram que “faltaram muito às aulas”.

O fato de não receberem incentivo dos pais condiz com a pesquisa realizada por Fonseca (1999, p.82), que reporta que as classes sociais (aqui caracterizadas em acordo com a renda) diferem “quanto à motivação da realização”. Seu estudo revelou que indivíduos inseridos em famílias de baixa renda recebem menos incentivos, isto é, nas palavras do autor, “pais cuja renda é mais alta, e mesmo os de classe média, costumam valorizar mais a capacidade de realização de seus filhos nos estudos, enquanto os de baixa renda não o fazem”.

Além disso, Polonia e Dessen (2005) identificam que o *background* familiar tem influência preponderante no desempenho dos alunos. A família pode tanto ser a “impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico”, bem como seu distanciamento e falta de estímulo podem “provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas” (POLONIA; DESSEN, 2005, p.304).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que sejam resultados preliminares, já é perceptível que os resultados de nossa pesquisa corroboram aqueles encontrados no restante do país: o desempenho dos alunos é ruim nas escolas que apresentam INSE alto, próximo de 10, em todas as escolas das redes públicas municipais e estaduais (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013). Tais resultados apontam, por outro aspecto, que alunos da própria rede pública, cuja situação social é mais

elevada acabam tendo melhor desempenho pois, talvez, tenham acesso mais facilitado aos instrumentos de difusão da cultura (livros, revistas, museus etc.), além de viverem em bairros onde os riscos sociais (violência, insegurança) não são tão acentuados.

Uma análise ampla permite ver que, o que se impõe ao Brasil, na atualidade, é o desafio de universalizar com qualidade social o Ensino Médio, mas essa continua sendo uma questão não resolvida pela sociedade brasileira. Segundo Castro, Torres e França (2013, p.4), essa etapa educacional “dá claros sinais de estagnação em cobertura e qualidade”, bem como os resultados das avaliações de rede, vêm demonstrando claramente que o Brasil está na contramão de qualidade e equidade educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2006.

ANDRE, M.E.D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do Ensino na Escola Pública**. Brasília: Liber Livros, 2006.

CARMO, E.F.; CHAGAS, J.A.S.; FIGUEIREDO F<sup>o</sup>., D.B.; ROCHA, E.C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, Brasília, v.95, n.240, p.304-327, Mai./Ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CASTRO, M.H.G.; TORRES, H.G. ; FRANÇA, D. Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro. **Revista 1<sup>a</sup> Análise**, São Paulo, n.5, p.1-30, Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/193/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2015.

COSTA, G.L.M. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.94, n.236, p.185-210, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em 12 mar. 2015.

FONSECA, N.G. **A influência da família na aprendizagem**. Petrópolis: Educativa, 1999.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). Perfil dos Municípios Paulistas – Rio Claro. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em 2 abr. 2015.

GOUVEIA, G.F.P. et al. A reforma do Ensino Médio no Brasil: 1995-2005. In: CUETO, S. (Ed.). **Reformas pientes en la educación secundaria**. Santiago: Preal, 2009, p.115-171.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Banco de Dados Agregado – Nível Territorial: Bairro. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio/unit.asp?e=v&t=48&codunit=56418&z=t&o=4&i=P>. Acesso em 12 mai. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Nota Técnica** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) participantes da

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Ministério da Educação/INEP/Diretoria de Avaliação da Ed. Básica, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf)>. Acesso em 15 fev. 2015.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p.752-769, Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 12 fev.2015.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio no Plano Nacional da Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.851-873, Jul./Set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>>. Acesso em 12 fev. 2015.

MARTINS, G.A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÃO PAULO [Estado] Secretaria de Estado de Educação. **Resultados IDESP 2014**. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/921944.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

VIAMONTE, P.F.V.S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/1996. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v.2, n.1, p.28-57, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>>. Acesso em: 17 fev. 2015.