

Trajetórias escolares de estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II: um estudo exploratório sobre repetência

School trajectory of Pedro II High School: an exploratory study on repetition

Alicia Bonamino ⁽ⁱ⁾

Naira Muylaert ⁽ⁱⁱ⁾

Rosileia Lucia Nierotka ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8778-5362>, alicia@puc-rio.br

⁽ⁱⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5161-0501>, naira@puc-rio.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Chapecó, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7999-915X>, rosileia@uffs.edu.br

Resumo

O objetivo do artigo é investigar como se opera a repetência no Colégio Pedro II (CPII), um complexo de escolas públicas federais consideradas de excelência, que vem buscando democratizar o acesso a grupos sociais desfavorecidos por meio da adoção de uma série de iniciativas de natureza inclusiva. Para verificar se a trajetória escolar de uma coorte de estudantes do ensino médio está associada a determinadas características sociais, o estudo faz uso de dados longitudinais dos Censos Escolares de 2015 a 2017. Os principais resultados indicam que a repetência tende a limitar os efeitos democratizantes e inclusivos das ações adotadas pelo CPII nos últimos 30 anos, ao atingir majoritariamente estudantes do sexo masculino, negros e com defasagem idade-série. Os resultados reafirmam a repetência como uma prática excludente que amplia as desigualdades educacionais e sociais.

Palavras-chave: Desigualdades socioeducacionais, Repetência, Estudo Longitudinal, Censo Escolar, Colégio Pedro II

Abstract

This article investigates how repetition occurs at Colégio Pedro II (CPII), an ensemble of federal public schools considered of excellence, which has sought to democratize access to underprivileged groups through a series of inclusion initiatives. The study uses longitudinal data from 2015 and 2017 Censos Escolares to analyze if a cohort of high schoolers' school trajectories is associated with specific social characteristics. The main results indicate that repetition tends to limit the democratizing and inclusive effects of actions adopted by CPII in the last 30 years, which primarily affect black men with an age-grade gap. The results reaffirm repetition as an excluding practice that broadens social and educational inequalities.

Keywords: *Socio-educational inequalities, Longitudinal study, Censo Escolar, Colégio Pedro II*

Introdução

O fenômeno da repetência figura entre os mais graves problemas educacionais do país. Sua existência está ligada à baixa qualidade do ensino e às altas taxas de defasagem idade-série e evasão escolar. Sua prática consiste na permanência do estudante na mesma série, no ano seguinte. Normalmente, a repetência se deve a dois fatores principais: 1) a reprovação – quando a permanência do estudante na série se dá por desempenho acadêmico (não aprendizado e/ou frequência insuficiente às aulas); 2) o abandono – quando o estudante deixa a escola no meio do ano letivo e, no ano seguinte, retorna na mesma série que abandonou. Embora menos comum, a repetência também pode acontecer em situações de mobilidade, ou seja, quando o estudante muda de uma escola para outra. Nesses casos, há duas situações possíveis: a escola que recebe o novo estudante recomenda que ele repita a série escolar que concluiu na instituição anterior ou o próprio aluno (e/ou sua família) escolhe repetir a série escolar para poder se matricular na nova escola.

O tema da repetência é objeto de vários estudos (Correa et al., 2014; Crahay, 2006; Ortigão & Aguiar, 2013; Ribeiro, 1991; Sa Earp, 2009), que, com metodologias e abordagens teóricas diferentes, buscam compreender seus condicionantes, dinâmicas e desfechos. Esses estudos são unânimes em apontar que os estudantes repetentes não possuem ganhos de aprendizagem por cursarem a mesma série escolar mais de uma vez. Além disso, evidenciam que a repetência leva ao atraso escolar e aumenta a probabilidade de mais retenções, de evasão e de migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), comprometendo, além da aprendizagem, aspectos como a socialização e a motivação dos estudantes. Os efeitos da repetência se tornam ainda mais deletérios quando se observa que os repetentes são sistematicamente estudantes com características semelhantes: majoritariamente de baixa renda, negros, meninos e moradores de territórios com alta vulnerabilidade social, como as zonas rurais e as periferias dos centros urbanos.

No campo das políticas públicas brasileiras, a repetência entra na agenda na década de 1930, mas é somente a partir de meados de 1990, com o modelo Profluxo (Klein & Ribeiro, 1991; Ribeiro, 1991), que o tema passou a ganhar uma melhor compreensão e relevância por parte da ação governamental, levando à formulação de políticas de combate à repetência, como as políticas de ciclo e de correção de fluxo, que passaram a ser implementadas em diversos contextos.

O modelo Profluxo, desenvolvido por Klein e Ribeiro (1991), é um divisor de águas no entendimento de como se opera a repetência no sistema educacional brasileiro. Foi a partir desse modelo que se passou a evidenciar a existência de uma “pedagogia da repetência”, na qual a retenção dos estudantes foi interpretada como uma “metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil” (Ribeiro, 1991, p. 18).

Após 30 anos de aplicação do modelo Profluxo nas estatísticas educacionais e dos primeiros estudos denunciando as elevadíssimas taxas de repetência – sendo pioneiros os trabalhos de Klein e Ribeiro (1991) e o de Ribeiro (1991) –, verifica-se que, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do acesso à Educação Básica, a prática da repetência continua sendo um entrave para a ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo na etapa final, referente ao Ensino Médio. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que houve, nos últimos anos, uma significativa

melhora na ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, mas essa ampliação não se dá de forma equitativa e ainda possui taxas de rendimento inaceitáveis, principalmente na última etapa citada (Todos pela Educação, 2021).

Por exemplo, os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (Todos pela Educação, 2021) apontam que a taxa bruta de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola tem crescido de forma contínua desde 2012, passando de 86,6%, para 94,5%, em 2020. No Ensino Médio, a taxa líquida de jovens nessa faixa etária passou de 61,0% para 75,4%. Essas diferenças entre as taxas bruta e líquida ocorrem porque uma parcela de jovens fica retida no Ensino Fundamental, enquanto outra parcela não continua os estudos. Se o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola é de 481.884, desigualdades significativas de acesso se evidenciam quando se levam em conta dimensões como renda, raça/cor e localização da moradia. Para os jovens de 15 a 17 pertencentes ao segmento dos 25% dos domicílios mais pobres, o acesso ao Ensino Médio é de apenas 70,5%; já para os 25% mais ricos, o acesso chega a 93,7%. Esse padrão se repete em relação à raça/cor dos estudantes. Se, para os jovens brancos o acesso ao Ensino Médio nesta faixa etária é de 81,4%, para os jovens pretos, é de 70,8% e para os pardos de 71,8%. Já para os jovens residentes em áreas urbanas, esse percentual é de 77,5%, o que contrasta com o percentual dos jovens da zona rural, que é de 65,1%.

Considerando esses dados, este estudo investiga como se opera o fenômeno da repetência em um complexo de escolas públicas federais consideradas de excelência – o Colégio Pedro II (CPII). O objetivo geral do trabalho é identificar se o CPII segue o padrão nacional de repetência. Ou seja, interessa a este estudo saber se os estudantes repetentes no CPII possuem o mesmo perfil social dos estudantes repetentes no Brasil. Esse perfil social será analisado a partir das seguintes características: modo de ingresso no CPII, sexo, cor/raça e idade.

O CPII, embora se caracterize desde seu surgimento em 1837 por ser uma escola de elite, engajou-se, nos últimos 30 anos, no movimento de ampliação de oportunidades de acesso e de aprendizagem a grupos sociais desfavorecidos. A ampliação das oportunidades educacionais no CPII envolve iniciativas de diferentes natureza, desde a criação de novos *campi* em territórios da cidade e do estado do Rio de Janeiro com maiores desigualdades socioeconômicas, passando pela ampliação da oferta escolar de forma a abranger também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, até chegar à incorporação de novas formas de

acesso e de novas modalidades de ensino, como o Ensino Médio Integrado e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Com relação às novas formas de acesso, em 2004, foi adotada pelo CPII uma medida singular que mudou a história de seu processo seletivo e o perfil de seus estudantes. A partir desse ano, metade das vagas no certame de acesso ao sexto ano do Ensino Fundamental passou a ser destinada a estudantes oriundos de escolas públicas e a outra metade a estudantes de escolas privadas. Essa medida pioneira do CPII foi complementada, a partir de 2012, com a adesão em seu processo seletivo para o Ensino Médio regular e integrado às diretrizes da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), o que, na prática, significou a incorporação dos critérios de cor/raça, renda e, posteriormente, em 2016, da deficiência ao sistema de reserva de vagas.

Em que pese esses avanços, a ampliação das oportunidades educacionais no CPII por meio da Lei de Cotas se restringiu apenas ao primeiro ano do Ensino Médio. Nas demais etapas da Educação Básica oferecidas pelo CPII, foram mantidos os critérios já adotados para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com ingresso por sorteio público e, no sexto ano, com o processo seletivo organizado tendo por base as cotas sociais (escola pública), conforme as orientações vigentes desde 2004¹ (Dargains, 2015).

Além disso, no CPII, mecanismos seletivos continuaram a operar ao longo do percurso escolar dos estudantes, como a prática de jubramento, pela qual o aluno que reprovasse o mesmo ano escolar duas vezes consecutivas ficava impedido de renovar sua matrícula e, conseqüentemente, era expulso do colégio. Como a repetência tende a incidir majoritariamente entre os estudantes mais pobres e entre os pretos e pardos, essa prática acabava por excluir do colégio o mesmo perfil de estudantes cujo acesso tinha sido favorecido pela Lei de Cotas. O jubramento foi extinto pela Portaria n.º 1.343 de 2015, que encontra respaldo na legislação educacional mais ampla, notadamente na Constituição Federal (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90). Contudo, pesquisas recentes, como a de Couto (2018), mostram que os estudantes com duas repetências continuam a sair da escola, desta vez, sendo considerados alunos evadidos.

Nesse sentido, o CPII parece adotar ações que buscam promover a ampliação das oportunidades educacionais para grupos sociais desfavorecidos. Ao mesmo tempo, lança mão

¹ Nos anos de 2020, 2021 e 2022, devido à pandemia da Covid-19, o CPII adotou o sorteio como forma de acesso a todas as etapas escolares.

de estratégias que visam a perpetuar sua imagem de excelência, por meio de mecanismos de seleção dos (melhores) estudantes.

Embora a reserva de vagas para grupos sociais específicos seja uma medida importante, não foi possível verificar o perfil dos repetentes segundo a variável “cotista” e “não cotista”, pois essa informação não consta nas bases de dados do Censo Escolar. Por não ser possível identificar a reprovação segundo a variável “reserva de vagas”, o mapeamento da reprovação foi realizado segundo o critério “forma de ingresso”. Há duas formas de acessar o Ensino Médio do CPEI. Uma delas é o processo seletivo; a outra, a transição dos estudantes do Ensino Fundamental do próprio CPEI para a etapa do Ensino Médio, comumente chamados de egressos.

Assim, devido à natureza dos dados, o estudo objetivou caracterizar o perfil do estudante que possui uma trajetória escolar com experiência de repetência, buscando verificar se esse perfil se assemelha ao encontrado a nível nacional. Ele é definido a partir de quatro características: cor/raça, gênero, distorção idade-série e formas de ingresso no CPEI. Ao verificar se a trajetória escolar de uma *coorte* de estudantes do Ensino Médio está associada a determinadas características sociais, o presente estudo se alinha às pesquisas que investigam as relações entre repetência e reprodução das desigualdades.

São três as justificativas que fundamentam a pertinência e relevância do presente estudo. A primeira se refere à ausência de pesquisas que investigam a operacionalização da prática da repetência no Ensino Médio de escolas públicas federais de excelência. Os estudos sobre a repetência focalizam, em sua maioria, outras etapas escolares, redes de ensino e escolas que, geralmente, possuem altos indicadores de repetência e não são caracterizadas como escolas de excelência, se considerados não só os indicadores de qualidade do Inep, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas também o fato de serem instituições públicas que se distinguem das demais pela reputação de boa qualidade. Trata-se de poucas escolas, a maioria delas mantida pelo governo federal ou ligadas a universidades públicas que possuem condições excepcionais, quando comparadas a outras escolas da rede pública “comum” (Costa & Koslinsky, 2011).

A segunda justificativa diz respeito ao fato de o CPEI ser uma instituição que, como indicado anteriormente, tem buscado, nos últimos anos, democratizar o acesso e a permanência

dos estudantes. Para tanto, foram adotadas algumas medidas, como o fim do jubramento e a reserva de vagas para grupos sociais específicos.

Por fim, o estudo justifica-se pela metodologia empregada, que utilizou dados longitudinais do Censo Escolar e adotou uma perspectiva interseccional. O detalhamento da metodologia será apresentado mais adiante.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em mais quatro seções. A próxima apresenta os principais dados sobre repetência no contexto nacional. A seguinte expõe a metodologia deste estudo. A penúltima sistematiza e discute os resultados encontrados no CPII, cotejando-os com os dados verificados no nível nacional e estadual e com estudos sobre o tema. Na última, são tecidas breves considerações finais.

O fenômeno da repetência no Ensino Médio brasileiro

Desde o final da década de 1990, os dados educacionais evidenciam a ampliação do acesso à Educação Básica em todas as etapas escolares. O Ensino Fundamental foi universalizado no fim dos anos de 1990, e o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio aumentou significativamente. Apesar disso, diversos estudos (Alves et al., 2016; Andrade & Laros, 2007; Ernica & Rodrigues, 2020; Menezes-Filho, 2007; Soares, 2004) que utilizam dados do Censo Escolar e do Saeb, apontam a persistência das desigualdades de oportunidades em todas as etapas escolares. Mesmo ingressando na escola, as oportunidades de aprendizagem e de realização de uma trajetória escolar com progressão regular parecem não ser as mesmas para todos os estudantes. Indicadores educacionais, como as taxas de rendimento e as taxas de distorção idade-série mostram que um percentual significativo de estudantes possui trajetórias acidentadas, marcadas por abandonos, repetências e defasagens.

No Ensino Médio – escopo de nossa análise –, observamos, nos últimos 10 anos, um aumento nas taxas médias de aprovação, uma redução nas taxas de abandono e uma pequena variação nas taxas de reprovação, conforme dados da Tabela 1. Considerando o período analisado, o crescimento da taxa de aprovação foi de 10,2%, a redução do abandono foi de 6,7% e, apesar das oscilações, a taxa de repetência diminuiu 3,5%. Em que pese a melhoria desses indicadores ao longo do tempo, os dados de 2019, ano anterior à pandemia da Covid-19, ainda

eram preocupantes, na medida em que a taxa de aprovação era de apenas 86,1%, indicando que um percentual significativo de jovens (13,9%) apresentava dificuldades em sua trajetória escolar.

Tabela 1

Taxas de rendimento no Ensino Médio – Brasil – 2009-2019 em % (Todos pela educação, 2021, p. 64)

Rendimento	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aprovação	75,9	77,2	77,4	78,7	80,1	80,3	81,7	81,5	83,1	83,4	86,1
Reprovação	12,6	12,5	13,1	12,2	11,8	12,1	11,5	11,9	10,8	10,5	9,1
Abandono	11,5	10,3	9,5	9,1	8,1	7,6	6,8	6,6	6,1	6,1	4,8

O Painel Trajetória Escolar desenvolvido pela Unicef (2019) com base nos dados do Censo Escolar aponta que, em 2019, no Ensino Médio brasileiro, a taxa de reprovação para os meninos era de 9,36% e de 5,43% para as meninas. Já a dos estudantes brancos e dos amarelos era de 5,75% e 7,16%, respectivamente, enquanto a dos estudantes pretos era de 10,52%, a dos pardos de 8% e a dos indígenas de 10,66%. Quanto à localização, o Painel aponta que esse índice, no meio rural, era, em 2019, de 8,37% e, no meio urbano, de 7,29%.

Esses resultados confirmam que a repetência não é um fenômeno aleatório (Alves et al., 2007; Ortigão & Aguiar, 2013), pois são alguns perfis sociais, notadamente os meninos autodeclarados pretos, os que possuem maior risco de reprovação. Trata-se, portanto, de uma prática apoiada em marcadores sociais e culturais que caracterizam o perfil dos estudantes e que é responsável pelos déficits de aprendizagem e pelas retenções escolares que atingem essa população. Mais adiante verificaremos se no CPPI o perfil dos repetentes é semelhante ao apresentado pelo Painel Trajetória Escolar da Unicef.

No estado do Rio de Janeiro, as taxas de reprovação e abandono são maiores quando comparadas com a média nacional, como pode ser observado na Tabela 2. Ao distribuir as taxas de rendimento entre os anos escolares do Ensino Médio, tendo como referência o ano de 2019, observamos que o primeiro ano apresenta as maiores taxas de reprovação e de abandono e sua diminuição nos demais anos escolares. Isso indica, em linha com os estudos de Silva et al. (2016) e de Buss Gesser e Martins (2016), que o primeiro ano é a maior barreira seletiva na trajetória escolar dos estudantes do Ensino Médio e um dos principais gargalos.

Tabela 2

Taxas de rendimento no Ensino Médio por ano escolar – Brasil e Estado do Rio de Janeiro – 2019 (Adaptado de Inep, 2019a; Todos pela Educação, 2021)

Taxas de rendimento	Brasil	RJ	Brasil	RJ	Brasil	RJ	Brasil	RJ	Brasil	RJ
	Total		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano ²	
Aprovação	86,1	81,7	80,5	73,7	87,3	83,2	92,5	91,6	88,9	90,5
Reprovação	9,1	12,5	13,4	18,8	8,1	11,2	4,5	4,8	7,2	8,4
Abandono	4,8	5,8	6,1	7,5	4,6	5,6	3	3,6	3,9	1,1

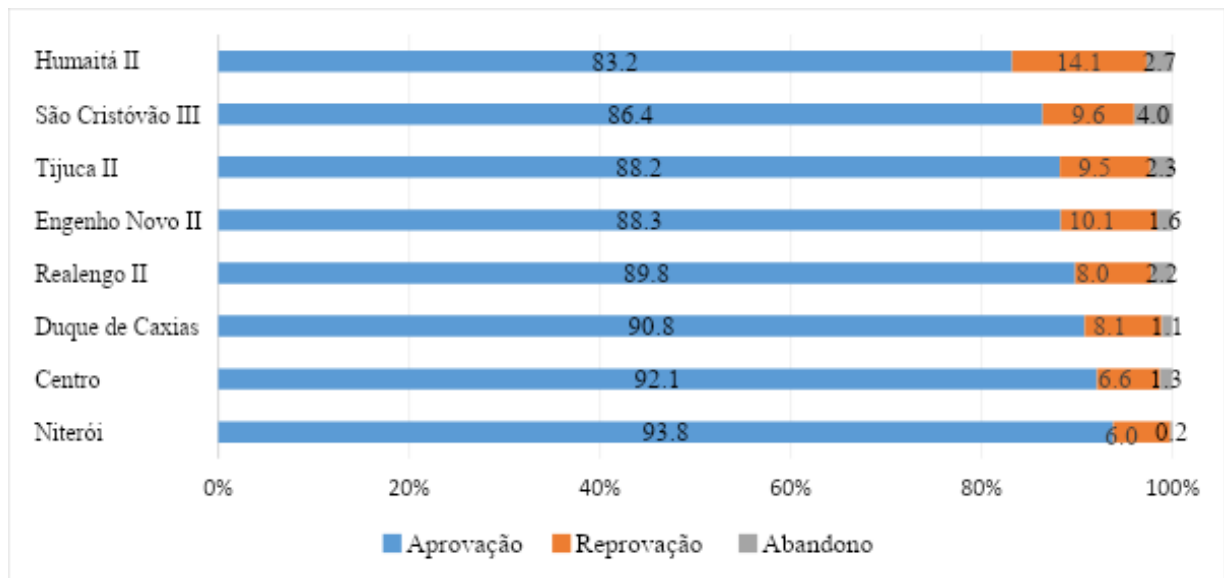
No CPII, conforme mostram os dados do Censo Escolar de 2019, quando são consideradas todas as modalidades do Ensino Médio (regular, integrado e EJA), a taxa total de aprovação é de 89,1%, a de reprovação de 9,0% e a de abandono de 1,9%. Em comparação com as taxas de rendimento do estado do Rio de Janeiro e do Brasil, o CPII possui um percentual semelhante de reprovação, percentuais maiores de aprovação e menores de abandono.

Ao analisar os dados para cada *campus*, são observadas variações significativas nas taxas de rendimento: por exemplo, Humaitá II apresenta uma alta taxa de reprovação (14,1%), superior à nacional (9,1%) e a do Estado do Rio de Janeiro (12,5%), ao passo que o *campus* Niterói possui uma taxa de 6% de reprovação e de 0,2% de abandono, inferiores, portanto, não apenas às das outras unidades do CPII (Figura 1), mas também à nacional e à estadual. Uma possível explicação para essa diferença entre as duas unidades escolares, a ser verificada em estudos futuros, é que a oferta de Ensino Médio no *campus* Humaitá II se dá apenas no turno noturno – comumente frequentado por estudantes que trabalham e que tiveram trajetórias escolares irregulares no Ensino Fundamental, ao passo que em Niterói a oferta é diurna e a grande maioria dos estudantes entrou no CPII por processo seletivo diretamente no Ensino Médio, uma vez que a unidade não oferta Ensino Fundamental.

² O quarto ano se refere a algumas modalidades específicas, a exemplo do Ensino Médio integrado.

Figura 1

Taxas de rendimento do Ensino Médio no CPPI, por campus – 2019 (Inep, 2019a)



Ao analisar os percentuais de rendimento por ano escolar, é possível observar que são os primeiros dois anos que registram as maiores taxas de reprovação e que estas variam conforme cada *campus*. A Tabela 3 apresenta esse detalhamento. Chama a atenção o *campus* São Cristóvão III, que apresentou, no primeiro ano, a menor taxa de aprovação – apenas 79% – e a maior de abandono – 6,9%. No terceiro ano, o *campus* Humaitá II contou com o menor percentual de aprovação – apenas 93,8% – e o maior de abandono – 1,4%. Com relação à taxa de reprovação, os *campi* Centro e Humaitá II são os que mais reprovam no terceiro ano do Ensino Médio.

Em comparação com os dados nacionais e do estado do Rio de Janeiro, observamos que, de uma forma geral, as taxas de aprovação dos três anos do Ensino Médio do CPPI são maiores que as nacionais e as do estado. No terceiro ano, todos os *campi* apresentam taxas de aprovação superiores às do Brasil e do estado; no segundo ano, o *campus* Humaitá II teve total de aprovação inferior aos do Brasil e do estado, e no primeiro ano todos os *campi* revelaram taxas superiores à do estado, e apenas São Cristóvão III e Humaitá II mostraram valores inferiores ao nacional.

Essa análise indica que, apesar de alguns *campi* terem taxas de rendimento inferiores às do Brasil e às do estado do Rio de Janeiro no primeiro e segundo anos escolares, em 2019, as taxas de rendimento dos estudantes do Ensino Médio do CPEI foram melhores que as do Brasil e do Rio de Janeiro. A Tabela 3, a seguir, mostra as taxas de rendimento de diferentes *campi* do CPEI, e a Tabela 4 apresenta a média das taxas de rendimento do Brasil, do estado do Rio de Janeiro e dos *campi* que ofertam Ensino Médio no CPEI.

Tabela 3

Taxas de rendimento do ensino médio no CPEI – 2019 (Inep, 2019a)

Campus	Taxa de aprovação			Taxa de reprovação			Taxa de abandono		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Duque de Caxias	83,4	92,9	97,0	14,0	6,4	3,0	2,6	0,7	0,0
Niterói	89,8	93,0	99,4	9,6	7,0	0,6	0,6	0,0	0,0
Centro	91,3	90,2	95,1	7,1	7,6	4,9	1,6	2,2	0,0
Humaitá II	80,4	79,0	93,8	16,0	18,3	4,8	3,6	2,7	1,4
Tijuca II	82,1	86,7	99,4	16,4	10,8	0,6	1,5	2,5	0,0
Engenho Novo II	82,5	90,1	98,5	14,9	9,1	1,5	2,6	0,8	0,0
São Cristóvão III	79,0	85,4	96,5	14,1	11,2	2,2	6,9	3,4	1,3
Realengo II	84,7	88,4	99,0	13,4	8,0	0,0	1,9	3,6	1,0

Tabela 4

Média das taxas de rendimento do ensino médio – Brasil, Rio de Janeiro, Colégio Pedro II (Adaptado de Inep, 2020)

Taxas de rendimento	Brasil	RJ	CPEI	Brasil	RJ	CPEI	Brasil	RJ	CPEI	Brasil	RJ	CPEI
	Total			1º ano			2º ano			3º ano		
Aprovação	86,1	81,7	89,9	80,5	73,7	84,2	87,3	83,2	88,2	92,5	92	97,3
Reprovação	9,1	12,5	8,4	13,4	18,8	13,2	8,1	11,2	9,8	4,5	4,8	2,2
Abandono	4,8	5,8	1,7	6,1	7,5	2,7	4,6	5,6	2	3	3,6	0,5

Na discussão sobre repetência, a medida de distorção idade-série³ também se apresenta como um indicador a ser considerado, pois afeta a trajetória dos estudantes e reproduz desigualdades escolares. Em 2019, a taxa de distorção idade-série do Ensino Médio no Brasil,

³ “Considera-se em situação de distorção idade-série todos os alunos que possuem idade superior à idade recomendada para a série frequentada - a idade de 6 anos é considerada a idade ideal/recomendada para ingresso no 1º ano do ensino fundamental” (Inep, 2021, p. 16).

foi de 26,2%, tendo reduzido cerca de 8 pontos percentuais em relação ao ano de 2010, que registrou o percentual de 34,4% (Todos pela Educação, 2021). No estado do Rio de Janeiro, essa taxa é maior que a nacional, com 34,9% dos estudantes fluminenses em situação de distorção idade-série. Quando analisamos esse dado por rede de ensino, verificamos que a rede estadual possui a maior taxa (41,4%), seguida da rede municipal (34,5%), da federal (26,9%) e da privada (11,7%).

Ao observar os dados de distorção idade-série considerando o ano de 2019, o CPEI apresentou percentuais elevados, principalmente nos *campi* Humaitá II, São Cristóvão III e Engenho Novo II, que se mantêm, inclusive, em todos os anos escolares. Conforme mencionado acima, a rede federal possui uma taxa de distorção idade-série de 26,2% e pelo menos 4 *campi* do CPEI têm taxas maiores que a média da rede federal: Humaitá II (36,7%), São Cristóvão III (34,1%), Engenho Novo II (33,3%) e Centro (29,5%). Nos *campi* Centro e Realengo II, houve um aumento da distorção idade-série ao longo dos anos, sendo maior no terceiro ano. Novamente chama a atenção o *campus* Niterói, que possui a menor taxa de distorção idade-série, o que pode ser explicado pela mesma hipótese já levantada: nesta unidade, os estudantes ingressam no Ensino Médio majoritariamente por processo seletivo, pois a unidade escolar não oferece o Ensino Fundamental. Os poucos egressos que cursaram o Ensino Fundamental do CPEI no *campus* Niterói são os transferidos de outras unidades.

Tabela 5

Taxa de Distorção idade-série do ensino médio por série, no CPEI - 2019 (Inep, 2019b)

<i>Campus</i>	Total	1º ano	2º ano	3º ano
Humaitá II	36,7	38,4	39,5	29,7
São Cristóvão III	34,1	39,8	33,9	27,5
Engenho Novo II	33,3	42,0	24,8	23,3
Centro	29,5	23,8	29,9	35,0
Realengo II	26,9	24,7	25,3	32,2
Tijuca II	24,3	27,4	30,1	14,1
Duque de Caxias	22,0	22,6	25,0	17,8
Niterói	15,3	14,7	16,4	14,6

Diante do cenário acima descrito, constatamos que, mesmo num complexo de escolas de excelência, que buscam democratizar seu acesso, as taxas de reprovação, abandono e defasagem idade-série são significativas e fazem com que alguns estudantes enfrentem

dificuldades para concluir sua trajetória escolar básica. A seguir, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa e, em seguida, a discussão dos principais resultados encontrados.

Metodologia

Neste estudo, associamos a situação de matrícula ao perfil sociodemográfico dos estudantes e utilizamos bases de dados secundários e longitudinais do Censo Escolar da Educação Básica referentes aos microdados dos anos de 2015, 2016 e 2017, acessados por meio de *download* dos microdados no *site* do Inep⁴, para selecionar uma *coorte* de estudantes que ingressou no Ensino Médio do CPEI em 2015 e, assim, acompanhar a situação de matrícula desses estudantes nos anos de 2016 e 2017. Nos respectivos anos analisados, considerando um fluxo perfeito, eles deveriam estar matriculados no segundo e terceiro ano, respectivamente. No entanto, nos dados abertos do Censo Escolar, não há informações sobre a conclusão do Ensino Médio. A partir do ano de 2018, a chave de ligação dos estudantes (“co_pessoa_física”) teve alteração com relação aos anos anteriores, inviabilizando, a partir de então, o acompanhamento do mesmo estudante e, portanto, análises com desenho longitudinal⁵. Por causa dessa limitação, justificamos a escolha da *coorte* de 2015 por ser o ano mais recente no qual ainda é possível acompanhar a trajetória dos estudantes até 2017, último ano em que essa chave de ligação (“co_pessoa_física”) permitiu verificar a etapa de ensino para os mesmos estudantes a cada ano no Censo Escolar.

Apesar desse limite, a análise descritiva e exploratória lança luz sobre a (re)produção de padrões de desigualdades nas trajetórias escolares dos estudantes. Isso nos leva a relativizar a efetividade dos esforços destinados à ampliação das oportunidades de acesso e de permanência para as camadas desfavorecidas da população em uma escola pública de excelência.

Utilizamos nesse estudo as bases de dados secundários do Censo Escolar da Educação Básica referentes aos microdados dos anos de 2015, 2016 e 2017. Selecionamos, também, a base referente ao ano de 2014 a fim de verificar quais estudantes já frequentavam o CPEI nesse mesmo ano (ou seja, se o estudante que ingressou no Ensino Médio em 2015 estava, em 2014,

⁴ Dados públicos até o ano de 2021.

⁵ A base longitudinal com a variável de fluxo escolar e a situação do aluno ao final do terceiro ano está disponível apenas nas salas seguras do Inep, por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap).

no nono ano do Ensino Fundamental do CPII) e quais os estudantes que ingressaram em 2015 por meio de Processo Seletivo⁶.

Na sequência, selecionamos, nas bases do Censo de 2016 e de 2017, todos os estudantes do CPII e acrescentamos à base de 2015 as informações pertinentes por meio da chave de ligação “co_pessoa_física”. Buscamos nessas bases as variáveis “município de endereço”; “etapa de ensino” e “co_unidade” para verificar se os ingressantes permaneciam no CPII, se mudaram de *campus* e se progrediram de série. Houve alguns casos duplicados, tais como estudantes vinculados a dois tipos de turmas (regular e atendimento educacional especializado ou atividade complementar). Para resolver esses casos de duplicação, selecionamos os discentes vinculados à turma regular⁷.

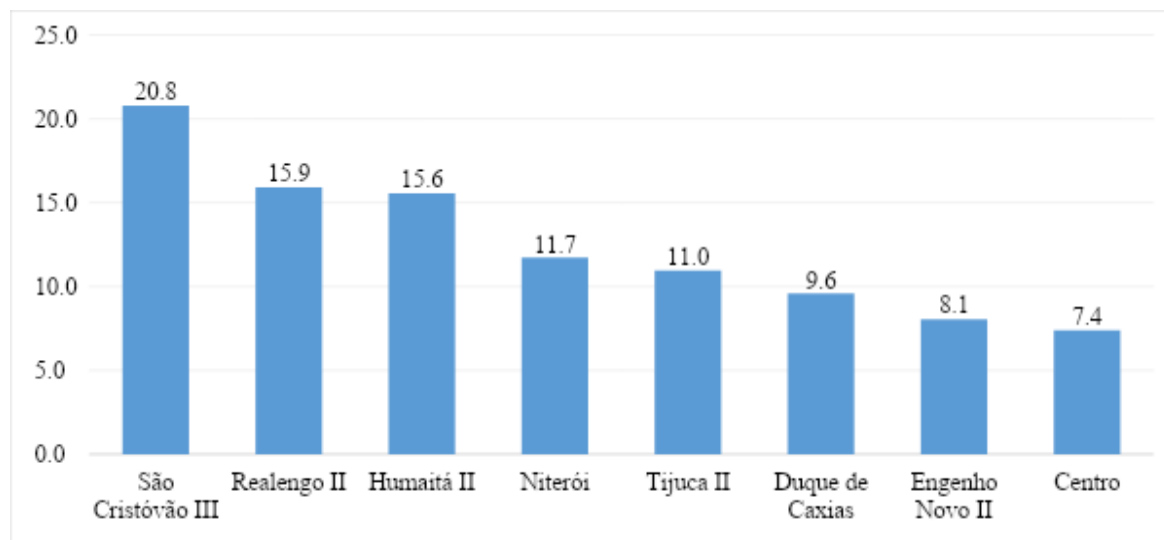
Tivemos em 2015 um total 1689 ingressantes no Ensino Médio regular do CPII. Desses, a maioria (62,1%) já estudava no CPII no ano anterior, e 37,9% ingressaram por meio de processo seletivo. No total, 8 *campi* ofertam o Ensino Médio regular no turno diurno (matutino e/ou vespertino), exceto o *Campus* Humaitá II, que oferta apenas o turno noturno. A Figura 2 apresenta a distribuição dos ingressantes no Ensino Médio regular nos 8 *campi* do CPII.

⁶ Ao juntar a bases de dados de 2014, não encontramos a informação sobre a origem da escola anterior ao ingresso no CPII (se pública ou privada) para cerca de 29 estudantes. Isso que esses alunos podem ter sua origem em estados diferentes do Rio de Janeiro. Optamos por manter esses alunos na base para acompanhar seu desempenho.

⁷ Para este procedimento, selecionamos a variável “tipo_turma” e excluímos aqueles vinculados às categorias 4 (atividade complementar) e 5 (atendimento educacional especializado), mantendo apenas a categoria 0 (não se aplica).

Figura 2

Percentual de distribuição dos ingressantes no EM regular no CPII – 2015 (Adaptado de Inep, 2016)



De acordo com os dados, São Cristóvão III, Realengo II e Humaitá II são os três *campi* com o maior percentual de estudantes que ingressaram no Ensino Médio em 2015. Já os *campi* Centro e Engenho Novo II tiveram o menor percentual de ingressantes.

As seções seguintes apresentam o perfil dos ingressantes no Ensino Médio no CPII e analisam o fluxo escolar dos estudantes por *campi*, sexo, cor/raça e idade, ao longo dos três anos do Ensino Médio regular. Sempre que possível, os resultados são cotejados com os dados nacionais e do estado do Rio de Janeiro e com a literatura sobre o tema.

Os dados de repetência do CPII referentes à cor/raça e ao sexo serão analisados de forma conjunta numa perspectiva interseccional. Buscamos, assim, articular diferentes marcadores sociais de diferença, como gênero e raça, na configuração das desigualdades. O conceito de interseccionalidade foi cunhado pela norte-americana Kimberle Crenshaw em 1989 no âmbito do feminismo negro como uma crítica à teoria feminista. Essa abordagem interseccional dialoga com as múltiplas experiências e manifestações da desigualdade, por meio da sobreposição de categorias como sexo, raça, classe social (Crenshaw, 1989; Medeiros, 2019). Conforme Giddens e Sutton (2017, p. 155), essa perspectiva pode ser entendida como uma teoria e uma metodologia voltadas para o estudo das variadas formas como as diferenças e as relações de poder se inter-relacionam e se estruturam na sociedade, de modo a produzir discriminação e desigualdades.

Resultados e discussão

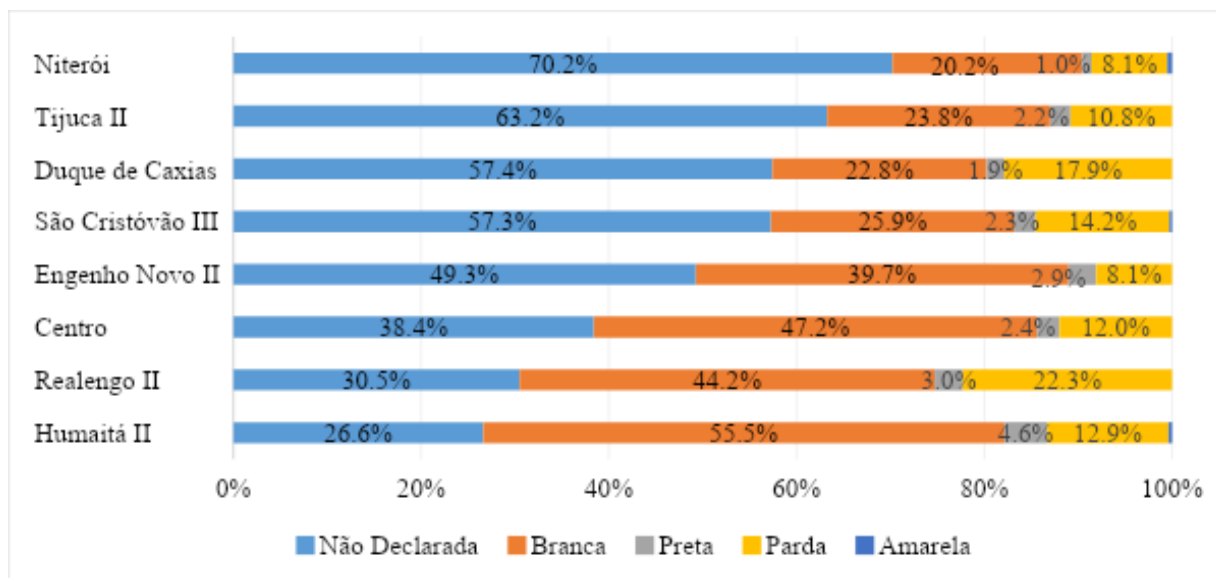
Nesta seção, apresentamos os achados da pesquisa. Iniciamos pelo traçado do perfil dos alunos que entram no Ensino Médio do CPII.

Quem são os estudantes que ingressam no Ensino Médio do CPII?

Em 2015, ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio do CPII 1689 estudantes, sendo a maioria (90,3%) com idade entre 15 e 17 anos (27,6%, com 15 anos; 45,9% com 16 e 16,8% com 17 anos). Quanto ao sexo, 54,9% são mulheres e são predominantes em todos os *campi*, exceto na unidade Tijuca II, em que a maioria dos ingressantes são homens. Nos *campi* Niterói e Duque de Caxias, a composição feminina ultrapassa 60%. Com relação à cor/raça, 48,4% não a declararam, 34,9% se autodeclararam brancos; 13,9%, pardos; 2,6% pretos, 0,2% amarelos e nenhum estudante se autodeclarou indígena. A Figura 3 apresenta o perfil racial dos estudantes, conforme o *campus*.

Figura 3

Percentual de ingressantes, segundo raça/cor por campus (Inep, 2016)



Observamos que o percentual de ingressantes sem declaração quanto à raça/cor é alto, principalmente no *campus* Niterói, o que dificulta a identificação de um perfil racial mais preciso nesta *coorte*. Estudos apontam que uma das dificuldades de mensurar a cor/raça dos estudantes tem a ver com os instrumentos de produção de dados raciais (Senkevics et al., 2016). Por outro lado, há estudos que apontam flutuações na autodeclaração racial dos participantes do Enem.

O trabalho de Senkevics (2022), por exemplo, nota uma alteração da declaração racial dos estudantes que participaram do Enem no período de 2010 a 2016 e sublinha que essa alteração diz respeito, principalmente, ao aumento na autodeclaração de pardos e pretos. O autor apresenta três possíveis explicações para o fenômeno da reclassificação racial: o aumento de estudantes pretos e pardos que concluem o Ensino Médio, as mudanças na estrutura de incentivos para a realização do certame e as repetidas participações dos candidatos, ou seja, aqueles que se inscrevem no Enem em vários anos. Esses fatores ajudam a explicar as alterações nas autodeclarações raciais, bem como o elevado percentual de não declaração racial.

Em relação aos estudantes autodeclarados pretos e pardos, os *campi* Realengo II e Duque de Caxias apresentam os maiores percentuais e Humaitá II o maior percentual de ingressantes autodeclarados brancos. Na análise por *campus*, novamente Humaitá II aparece com o maior percentual de autodeclarados brancos (69,85%), já os *campi* com maiores percentuais de pretos, pardos e indígenas foram Duque de Caxias (60,81%) e Niterói (45,84%). Estes últimos ofertam apenas o Ensino Médio. O *campus* Realengo II, que oferece também os anos finais do Ensino Fundamental, possui um percentual significativo de pretos, pardos e indígenas (42,35%). Esses dados apontam para uma distribuição desigual dos estudantes entre os diferentes *campi* do CPII segundo a raça/cor. Uma possível explicação para esse dado é o fato de o *campus* Humaitá II estar situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro – considerada uma área de maior nível socioeconômico –, ao passo que os *campi* de Duque de Caxias e Niterói se situam em cidades próximas à capital, sendo que a unidade de Duque de Caxias está localizada na região central da cidade e a de Niterói está situada na fronteira com o município de São Gonçalo, que se caracterizam como áreas com um menor nível socioeconômico.

Com relação à renda dos estudantes e suas famílias, uma vez que o Censo Escolar não possui essa informação, buscamos uma referência nos dados de 2019 disponibilizados no site institucional do CPII. De um modo geral, 54,24% dos estudantes do CPII possuem renda familiar de até 3 salários-mínimos, sendo 3 os *campi* com maior percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas bem como os que apresentaram menor renda familiar (até 3 salários-mínimos), mais especificamente Duque de Caxias (72,77%), Niterói (62,62%) e Realengo II (61,79%).

O fenômeno da repetência no Ensino Médio do CPII: acompanhamento da *coorte* de ingressantes em 2015

Como já mencionado, 1689 estudantes ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio regular em 2015. Na passagem do primeiro para o segundo ano (primeira transição), um total de 1343 (79,5%) progrediram na escolarização; 235 estudantes reprovaram (13,9%); e 111 (6,6%) não foram encontrados na base de dados ou se matricularam em outras modalidades diferentes do Ensino Médio regular, como a EJA, por exemplo⁸. Com isso, dos 1689 que ingressaram no primeiro ano, um total de 1343 foram aprovados e se matricularam no segundo ano.

Na passagem do segundo para o terceiro ano (segunda transição), dos 1343 matriculados no segundo ano, um total de 1195 (89%) progrediram; 75 (5,6%) reprovaram e 73 (5,6%) não foram encontrados na base, provavelmente por motivos de saída do CPII ou por migração para a EJA. Portanto, em 2017, chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio, com trajetória regular, 1195 estudantes.

Em síntese, dos 1689 ingressantes, em 2015, 1343 (79,5%) estavam matriculados no segundo ano em 2016, e 1195 (70,7%) chegaram ao terceiro ano do ensino médio regular em 2017. Isso significa que cerca de 30% dos estudantes não tiveram uma trajetória regular no Ensino Médio do CPII, mas não necessariamente que esses 30% sejam de estudantes reprovados nesse período, pois esse percentual engloba os reprovados e os evadidos⁹.

Com relação especificamente aos reprovados, foco deste estudo, os dados apontam a seguinte situação: na primeira transição, dos 1689 ingressantes, 235 reprovaram (13,9%); e na segunda transição, dos 1343 matriculados no segundo ano, 75 reprovaram (5,6%). Isso significa que a reprovação é mais do que o dobro na passagem do primeiro para o segundo ano, concordando com os dados nacionais e com dados de pesquisa que apontam altas taxas de retenção no primeiro ano do Ensino Médio (Silva et al., 2016). Para nossa análise, calculamos os percentuais dos reprovados sempre em relação aos matriculados no ano escolar base (2015).

⁸ Optamos por desconsiderar esses 111 casos ausentes e não utilizar técnicas como de imputação de dados.

⁹ Aqueles que saíram do CPII, abandonando seus estudos, ou migrando para outra escola e/ou para a EJA no CPII.

Ou seja, na primeira transição, consideramos os 1689 ingressantes; na segunda transição, consideramos os 1343 matriculados no segundo ano.

Importa mencionar, também, que nas análises por *campus* consideramos aquele em que o estudante cursou a série escolar no ano averiguado. Por exemplo, em 2015, se um estudante estava matriculado no *campus* Centro, em 2016, a análise de sua trajetória, ou seja, a passagem para o segundo ano, considerou o *campus* Centro. Se, por exemplo, esse aluno tiver mudado para o *campus* Tijuca nessa passagem, a análise de sua trajetória do segundo ano para o terceiro foi considerada no *campus* Tijuca. A Tabela 6 apresenta o número e o percentual de estudantes reprovados em cada transição por *campus*. E o Gráfico 4 ilustra os percentuais por *campi* nas duas transições.

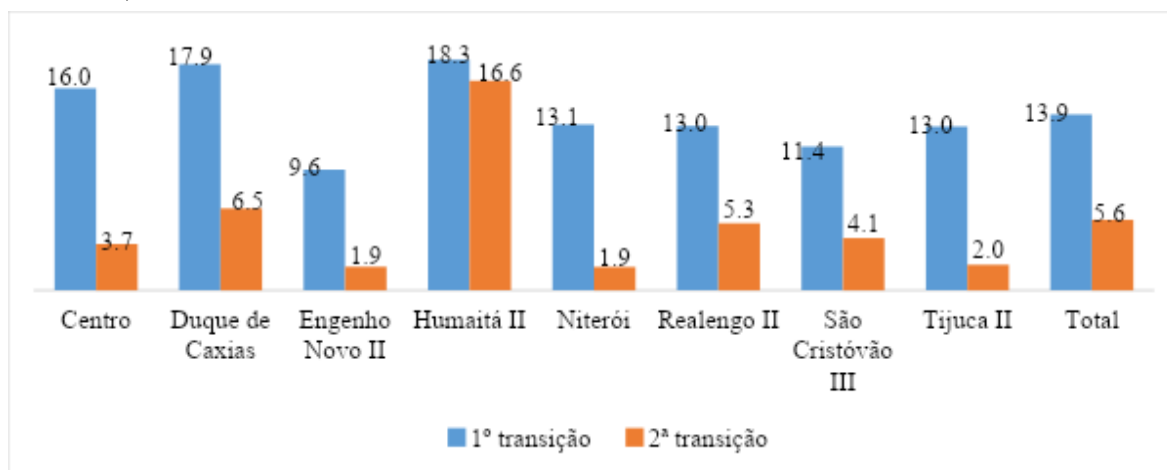
Tabela 6

Estudantes reprovados nas duas transições por campus (Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)

<i>Campus</i>	Matriculados 2015 (1º ano)	Reprovados na 1ª transição		Matriculados 2016 (2º ano)	Reprovados na 2ª transição	
		Total	%		Total	%
Centro	125	20	16,0	109	4	3,7
Duque de Caxias	162	29	17,9	108	7	6,5
Engenho Novo II	136	13	9,6	107	2	1,9
Humaitá II	263	48	18,3	193	32	16,6
Niterói	198	26	13,1	162	3	1,9
Realengo II	269	35	13,0	226	12	5,3
São Cristóvão III	351	40	11,4	290	12	4,1
Tijuca II	185	24	13,0	148	3	2,0
Total	1.689	235	13,9	1.343	75	5,6

Figura 4

Percentual de estudantes reprovados nas duas transições por campus (Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)



Conforme apontam os dados, os *campi* que mais reprovaram estudantes na primeira transição foram Humaitá II – 18,3% – e Duque de Caxias – 17,9%. Já na segunda, Humaitá II se destaca como o *campus* com maior percentual de reprovação – 16,6%, bem superior às taxas dos demais *campi*. Engenho Novo I e Tijuca II tiveram os menores percentuais de reprovação na segunda transição: 1,9% e 2,0%, respectivamente. Chama a atenção o *campus* Engenho Novo II, que teve as menores taxas de reprovação nas duas transições e o *campus* Humaitá II, que apresentou as maiores taxas de retenção em ambas as transições. Humaitá II tem uma particularidade que pode ser uma possível explicação para esse resultado: é o único *campus* do CPPI que oferta Ensino Médio regular no turno noturno – comumente caracterizado por atender principalmente estudantes trabalhadores e por uma maior repetência.

Na sequência, a análise considera, além do *campus*, o modo de ingresso. A Tabela 7 apresenta os dados de reprovação para a primeira transição e a Tabela 7 para a segunda transição. Nesses casos, os percentuais foram calculados a partir dos números de ingressantes no *campus* e segundo o modo de ingresso – Processo Seletivo (PS) ou egresso do ensino fundamental do CPPI (ECPII).

Tabela 7

*Ingressantes e reprovados por campus na primeira transição, segundo o modo de ingresso
(Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)*

1ª transição		Ingressantes			Reprovados		
Campus		PS	ECPI I	Total	RPS	RECPII	Total
Centro	Nº	35	90	125	8	12	20
	%	28	72	100	22,9	13,3	16
Humaitá II	Nº	62	201	263	15	33	48
	%	23,6	76,4	100	24,2	16,4	18,3
Tijuca II	Nº	21	164	185	1	23	24
	%	11,4	88,6	100	4,8	14	13
Engenho Novo II	Nº	0	136	100	0	13	13
	%	0	100	100	0	9,6	9,6
São Cristóvão III	Nº	102	249	351	10	30	40
	%	29,1	70,9	100	9,8	12	11,4
Realengo II	Nº	117	152	269	16	19	35
	%	43,5	56,5	100	13,7	12,5	13
Niterói	Nº	177	21	198	24	2	26
	%	89,4	10,6	100	13,6	9,5	13,1
Duque de Caxias	Nº	126	36	162	22	7	29
	%	77,8	22,2	100	17,5	19,4	17,9
Total	Nº	640	1049	1.689	96	139	235
	%	37,9	62,1	100	15	13,3	13,9

Notas. PS = processo seletivo; ECPII = egresso do CPII; RPS = reprovados, segundo processo seletivo; RECPII = reprovados, segundo egressos do CPII

Tabela 8

Ingressantes e reprovados por campus na 2ª transição, segundo o modo de ingresso (Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)

2ª transição		Ingressantes			Reprovados		
<i>Campus</i>		PS	ECPII	Total	RPS	RECPII	Total
Centro	Nº	28	81	109	1	3	4
	%	25,7	74,3	100	3,6	3,7	3,7
Humaitá II	Nº	41	152	193	4	28	32
	%	21,2	78,8	100	9,8	18,4	16,6
Tijuca II	Nº	19	129	148	1	2	3
	%	12,8	87,2	100	5,3	1,6	2,0
Engenho Novo II	Nº	0	107	107	0	2	2
	%	0	100	100	0	1,9	1,9
São Cristóvão III	Nº	91	199	290	2	10	12
	%	31,4	68,6	100	2,2	5,0	4,1
Realengo II	Nº	98	128	226	5	7	12
	%	43,4	56,6	100	5,1	5,5	5,3
Niterói	Nº	144	18	162	2	1	3
	%	88,9	11,1	100	1,4	5,6	1,9
Duque de Caxias	Nº	91	17	108	3	4	7
	%	84,3	15,7	100	3,3	23,5	6,5
Total	Nº	512	831	1.343	18	57	75
	%	38,1	61,9	100	3,5	6,9	5,6

Os dados mostram que as taxas variam entre os *campi*. Por exemplo, no Centro, Humaitá II, Realengo II e Niterói, as de reprovação são maiores para os estudantes ingressantes por processo seletivo. No *campus* Engenho Novo II, nenhum aluno que entrou por processo seletivo foi reprovado no primeiro ano, e no *campus* Tijuca II apenas um estudante aprovado no concurso foi reprovado. Em termos gerais, foram reprovados 235 estudantes na primeira transição, sendo 135 estudantes egressos do CPII e 96 ingressantes por processo seletivo.

Na segunda transição (Tabela 8), apenas no *campus* Tijuca II, o percentual de estudantes ingressantes por processo seletivo foi maior que o percentual de egressos do CPII. Engenho Novo II novamente não teve nenhum estudante ingressante por processo seletivo reprovado, ao passo que Humaitá II teve 28 estudantes egressos do CPII retidos no segundo ano. Nessa segunda transição, apenas 75 foram reprovados, sendo 57 egressos do CPII e apenas 18 ingressantes por processo seletivo.

Esses dados indicam que, em ambas as transições, os egressos do CPII, ou seja, aqueles que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental no próprio colégio, reprovaram mais que

os estudantes que ingressaram por meio de processo seletivo. Dito de outra forma, o CPII reprova mais seus próprios estudantes do que alunos que vieram de outras escolas e entraram no Ensino Médio por processo seletivo. Uma explicação plausível para esse resultado é que esses estudantes são oriundos de escolas particulares e/ou públicas dedicadas a preparar seus estudantes durante o Ensino Fundamental para ingressar no Ensino Médio de boas escolas públicas, como os colégios de aplicação ligados às universidades públicas federais ou estaduais, aos institutos tecnológicos federais e ao próprio CPII, e, por essa razão, tendem a apresentar menos dificuldades de aprendizagem e trajetórias escolares mais regulares.

Avançando na análise, os dados das Tabelas 9 e 10 mostram que, do total de ingressantes no primeiro ano, 21,7% e 26,6% são, respectivamente, jovens do sexo masculino e feminino que não declararam sua cor/raça. Dos que declararam, 15,8% são meninos brancos, 7,5% são meninos negros, 19,3% são meninas brancas e 9% são meninas negras. Dos ingressantes, 235, ou seja, 13,9% foram reprovados. Desses, 15,5% e 11,6% são, respectivamente, meninos e meninas que não declararam a cor/raça; 12% e 18,1% são meninos brancos e negros, respectivamente, ao passo que 13,5% e 17,8% são, de modo correspondente, meninas brancas e negras que vivenciaram a experiência da repetência. Nesse sentido, o CPII reprova mais negros e negras do que brancos e brancas.

A análise por *campi* permite observar que Humaitá II, São Cristóvão III e Realengo II são as unidades escolares que mais reprovam, sendo que a questão interseccional aparece com mais ênfase no *campus* Humaitá II, onde ingressou um número significativamente menor de meninos e meninas negras. Apesar disso, é nesse grupo que se concentra a reprovação, o que indica um forte recorte de cor/raça no ingresso e na permanência dos estudantes negros nesse *campus*. Em São Cristóvão III, embora a repetência na primeira transição tenha se dado de forma igualitária segundo o sexo – 20 meninos e 20 meninas – diferenças significativas são encontradas quando se acrescenta o elemento cor/raça à análise, uma vez que apenas 2,3% dos meninos brancos passam pela experiência da repetência, *vis-à-vis* os 14,8% dos meninos negros. Essa diferença também é observada para as meninas: das repetentes, 8,2% são brancas e 19,4% negras. Em Realengo II, por sua vez, chama a atenção o fato de as meninas reprovarem mais que os meninos sendo que, proporcionalmente, as negras são as que mais vivenciam a experiência da reprovação.

Esses resultados convergem com os da análise interseccional de Crenshaw (1989), segundo os quais as mulheres negras compartilham experiências muito semelhantes com os homens negros, neste caso a experiência da reprovação. Esse tipo de resultados chama a atenção para a importância das análises interseccionais e sua potencial contribuição para o aperfeiçoamento de políticas de enfrentamento das desigualdades sociais (Medeiros, 2019).

Tabela 9

Ingressantes e reprovados na primeira transição por campus, segundo sexo x raça/cor (Inep, 2016, 2017, 2018)

Campus		HND	HBA	HN	MND	MBA	MN	Total
Centro	NI	27	27	8	21	32	10	125
	%	21,6	21,6	6,4	16,8	25,6	8	100
	NR	3	7	2	1	4	3	20
	%	11,1	25,9	25	4,8	12,5	30	16
Humaitá II	NI	36	68	23	34	79	23	263
	%	13,7	25,9	8,7	12,9	30	8,7	100
	NR	11	14	7	3	11	2	48
	%	30,6	20,6	30,4	8,8	13,9	8,7	18,3
Tijuca II	NI	64	25	15	53	19	9	185
	%	34,6	13,5	8,1	28,6	10,3	4,9	100
	NR	12	3	4	5	0	0	24
	%	18,8	12,0	26,7	9,4	0,0	0,0	13,0
Engenho Novo II	NI	34	24	6	33	30	9	136
	%	25	17,6	4,4	24,3	22,1	6,6	100
	NR	2	3	0	2	5	1	13
	%	5,9	12,5	0,0	6,1	16,7	11,1	9,6
São Cristóvão III	NI	91	43	27	110	49	31	351
	%	25,9	12,3	7,7	31,3	14	8,8	100
	NR	15	1	4	10	4	6	40
	%	16,5	2,3	14,8	9,1	8,2	19,4	11,4
Realengo II	NI	41	49	26	41	70	42	269
	%	15,2	18,2	9,7	15,2	26	15,6	100
	NR	2	2	2	3	14	12	35
	%	4,9	4,1	7,7	7,3	20,0	28,6	13,0
Niterói	NI	44	20	7	95	21	11	198
	%	22,2	10,1	3,5	48	10,6	5,6	100
	NR	7	2	1	12	2	2	26
	%	15,9	10,0	14,3	12,6	9,5	18,2	13,1
Duque de Caxias	NI	30	11	15	63	26	17	162
	%	18,5	6,8	9,3	38,9	16	10,5	100
	NR	5	0	3	16	4	1	29
	%	16,7	0,0	20,0	25,4	15,4	5,9	17,9
Total	NI	367	267	127	450	326	152	1689
	%	21,7	15,8	7,5	26,6	19,3	9	100
	NR	57	32	23	52	44	27	235
	%	15,5	12,0	18,1	11,6	13,5	17,8	13,9

Notas. NI = Número de ingressantes; NR = Número de reprovados; HND = homem não declarado; HBA = homem branco e/ou amarelo; HN = homem negro; MND = mulher não declarada; MBA = mulher branca e/ou amarela; MN = mulher negra

Dados semelhantes são encontrados quando analisamos a reprovação na segunda transição (Tabela 10), que teve um número bem menor (75 estudantes) de repetentes, quando comparado à primeira transição. De um modo geral, há uma paridade no percentual de meninos brancos e negros reprovados – 6,4% e 6,3%, respectivamente – e um percentual maior de reprovação para as meninas negras – 5,4% – em comparação com as meninas brancas – 4,3%. Novamente, o *campus* com maior reprovação é Humaitá II, seguido de São Cristóvão III e Realengo II, que tiveram na segunda transição o mesmo número de reprovados. Em Humaitá II, os meninos brancos (20,8%) e as meninas brancas (15,5%) foram mais reprovados que os meninos negros (6,7%) e as meninas negras (14,3%). Esse resultado pode ser explicado pelo viés de seleção no ingresso de estudantes a esse *campus*, que, como já mencionado, admite mais estudantes brancos que negros e retém, na primeira transição, mais estudantes negros e negras. Com isso, levanta-se a hipótese de que o segundo ano do Ensino Médio do *campus* Humaitá II seja mais homogêneo com relação à cor/raça.

Em São Cristóvão III, o percentual de reprovação de meninos negros e de meninas negras é maior que o de meninos brancos e meninas brancas. Já em Realengo II, o percentual de reprovação de meninos brancos é maior que o de negros e o de reprovação de meninas negras é maior que o das meninas brancas.

Tabela 10

Ingressantes e reprovados na segunda transição por campus, segundo sexo x raça/cor (Inep, 2016, 2017, 2018)

<i>Campus</i>		HND	HBA	HN	MND	MBA	MN	Total
Centro	NI	23	20	6	22	30	8	109
	%	21,1	18,3	5,5	20,2	27,5	7,3	8,1
	NR	1	1	0	2	0	0	4
	%	4,3	5	0	9,1	0	0	3,7
Humaitá II	NI	21	48	15	30	58	21	193
	%	10,9	24,9	7,8	15,5	30,1	10,9	14,4
	NR	7	10	1	2	9	3	32
	%	33,3	20,8	6,7	6,7	15,5	14,3	16,6
Tijuca II	NI	46	21	10	44	18	9	148
	%	31,1	14,2	6,8	29,7	12,2	6,1	11,0
	NR	0	0	1	1	1	0	3
	%	0	0	10	2,3	5,6	0	2
Engenho Novo II	NI	25	18	6	27	23	8	107
	%	23,4	16,8	5,6	25,2	21,5	7,5	8,0
	NR	0	0	2	0	0	0	2
	%	0	0	33,3	0	0	0	1,9
São Cristóvão III	NI	66	42	22	93	43	24	290
	%	22,8	14,5	7,6	32,1	14,8	8,3	21,6
	NR	3	2	2	2	1	2	12
	%	4,5	4,8	9,1	2,2	2,3	8,3	4,1
Realengo II	NI	37	46	22	38	52	31	226
	%	16,4	20,4	9,7	16,8	23,0	13,7	16,8
	NR	3	1	0	3	3	2	12
	%	8,1	2,2	0	7,9	5,8	6,5	5,3
Niterói	NI	35	16	5	79	19	8	162
	%	21,6	9,9	3,1	48,8	11,7	4,9	12,1
	NR	0	0	0	3	0	0	3
	%	0	0	0	3,8	0	0	1,9
Duque de Caxias	NI	21	9	10	38	18	12	108
	%	19,4	8,3	9,3	35,2	16,7	11,1	8,0
	NR	2	0	0	3	0	2	7
	%	9,5	0	0	7,9	0	16,7	6,5
Total	NI	274	220	96	371	261	121	1.343
	%	20,4	16,4	7,1	27,6	19,4	9,0	100,0
	NR	16	14	6	16	14	9	75
	%	5,8	6,4	6,3	4,3	5,4	7,4	5,6

Por fim, os dados das Tabelas 11 e 12, a seguir, permitem observar os percentuais de reprovação por *campi* e por idade. De um modo geral, na primeira transição, os estudantes que possuem a idade certa para cursar o primeiro ano do Ensino Médio reprovaram mais que os estudantes que já estavam defasados em suas trajetórias. Entretanto, podem ser observadas diferenças entre os *campi*: em Humaitá II, Tijuca II, Engenho Novo II, São Cristóvão III, Realengo II e Duque de Caxias, há um percentual maior de reprovação de estudantes com defasagem em termos de idade-série. Isso indica que, proporcionalmente, esses *campi* reprovaram mais os estudantes que já possuíam atraso em suas trajetórias escolares.

Tabela 11

Estudantes e reprovados na primeira transição por campus, segundo idade no ingresso (Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)

1ª transição		Ingressantes			Reprovados		
Campus		IC	ID	Total	RIC	RID	Total
Centro	Nº	100	25	125	17	3	20
	%	80,0	20,0	100	17,0	12,0	16
Humaitá II	Nº	168	95	263	26	22	48
	%	63,9	36,1	100	15,5	23,2	18,3
Tijuca II	Nº	128	57	185	11	13	24
	%	69,2	30,8	100	8,6	22,8	13
Engenho Novo II	Nº	103	33	136	7	6	13
	%	75,7	24,3	100	6,8	18,2	9,6
São Cristóvão III	Nº	230	121	351	16	24	40
	%	65,5	34,5	100	7	19,8	11,4
Realengo II	Nº	230	39	269	25	10	35
	%	85,5	14,5	100	10,9	25,6	13
Niterói	Nº	172	26	198	23	3	26
	%	86,9	13,1	100	13,4	11,5	13,1
Duque de Caxias	Nº	127	35	162	22	7	29
	%	78,4	22	100	17,3	20	17,9
Total	Nº	1258	431	1689	147	88	235
	%	74,5	25,5	100,0	11,7	20,4	13,9

Notas. IC = idade certa; ID = idade defasada; RIC = reprovação, segundo a idade certa; RID = reprovação, segundo a idade defasada

Na segunda transição, a situação piora, na medida em que, na média e proporcionalmente, os estudantes com defasagem reprovam mais que os estudantes com a idade certa para cursar o segundo ano do Ensino Médio. Com exceção de Engenho Novo II e Duque de Caxias, todos os *campi* apresentam percentuais maiores de reprovação para os estudantes com idade defasada, agravando, assim, seu atraso escolar.

Tabela 12

Estudantes e reprovados na segunda transição por campus, segundo idade no ingresso (Adaptado de Inep, 2016, 2017, 2018)

2ª transição		Ingressantes			Reprovados		
Campus		IC	ID	Total	RIC	RID	Total
Centro	Nº	87	22	109	2	2	4
	%	79,8	20,2	100	2,3	9,1	3,7
Humaitá II	Nº	136	57	193	21	11	32
	%	70,5	29,5	100	15,4	19,3	16,6
Tijuca II	Nº	110	38	148	1	2	3
	%	74,3	25,7	100	0,9	5,3	2
Engenho Novo II	Nº	91	16	107	2	0	2
	%	85,0	15,0	100	2,2	0	1,9
São Cristóvão III	Nº	210	80	290	7	5	12
	%	72,4	27,6	100	3,3	6,3	4,1
Realengo II	Nº	199	27	226	9	3	12
	%	88,1	11,9	100	4,5	11,1	5,3
Niterói	Nº	140	22	162	2	1	3
	%	86,4	13,6	100	1,4	4,5	1,9
Duque de Caxias	Nº	92	16	108	6	1	7
	%	85,2	14,8	100	6,5	6,3	6,5
Total	Nº	1065	278	1343	50	25	75
	%	79,3	20,7	100	4,7	9	5,6

Em conjunto, esses resultados se alinham aos de outros estudos internacionais e nacionais sobre reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Esses estudos apontam que a reprovação aumenta a evasão, que indivíduos do sexo masculino e negros são os que mais reprovam, os que mais evadem da escola e os que têm a maior defasagem (Menezes Filho, 2007; Riani, 2005). Análises produzidas para os Estados Unidos, por exemplo, apontam que o hiato de gênero na educação seria maior para a população negra do que para a branca (McDaniel et

al., 2011) e que, gradativamente, mulheres brancas viriam ampliando suas vantagens, distanciando-se dos homens brancos e, sobretudo, dos homens negros. (Lopes da Costa & Picanço, 2020). Esse alinhamento de resultados permite evidenciar a persistência da concentração de desigualdades no grupo social constituído por estudantes do sexo masculino e autodeclarados negros, independentemente dos contextos escolares específicos e de suas condições diferenciadas de funcionamento.

Considerações finais

Este estudo analisou como opera o fenômeno da repetência numa instituição de ensino federal considerada de excelência. Trata-se do Colégio Pedro II, uma instituição pública historicamente voltada ao atendimento de camadas socialmente mais favorecidas que vêm empreendendo esforços no sentido de democratizar o acesso para outros grupos sociais.

As iniciativas de ampliação e diversificação social do acesso ao CPII se fizeram acompanhar também pela remoção de mecanismos internos que limitavam o efeito democratizante de tais medidas. Exemplo disso é o jubilamento dos alunos repetentes, que vigorou na instituição até 2015 e foi extinto por ser considerado uma prática excludente amplificadora das desigualdades sociais (Couto, 2018).

Em que pese esses avanços, este estudo mostra que a prática da repetência ainda reproduz padrões de desigualdades, levando à defasagem idade-série e à evasão escolar de estudantes que possuem um perfil social específico: são jovens do sexo masculino, pretos e pardos. O estudo identifica também variações nos percentuais de repetência e de evasão entre os diferentes *campi* que ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, mas em todos eles são os estudantes negros do sexo masculino os que mais reprovam.

Dessa forma, em que pese o esforço do CPII para promover a ampliação e a democratização do acesso para grupos sociais desfavorecidos, a repetência tende a incidir sobre grupos de estudantes com esse perfil social, o que contribui para diminuir os potenciais efeitos democratizantes das medidas e ações inclusivas adotadas pela instituição. O estudo indica, assim, a necessidade de que os avanços democratizantes no acesso ao CPII sejam acompanhados por processos internos voltados à permanência e à progressão escolar desses estudantes e atentos aos fatores intraescolares responsáveis pela reprodução de desigualdades sociais pré-existentes.

Referências

- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. (2016). Desigualdades Educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4 (7), 49-81.
- Alves, F., Ortigão, I., & Franco, C. (2007). Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de pesquisa*, 37(130), 161-180.
- Andrade, J. M., & Laros, J. A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB 2001. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 23(1), 33-42.
- Buss Gasser, E., & Martins, S. (2016). Abandono e repetência na 1ª série do ensino médio: desafios e ações. In Secretaria de Educação do Estado de Paraná (Ed.), *Cadernos PDE. Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor* (v. 1). Secretaria de Educação do Estado de Paraná.
- Correa, E. V., Bonamino, A. M. C., & Soares, T.M. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 242-269.
- Costa, M., & Koslinski, M. (2011). Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 246-266.
- Couto, I. M. S. (2018). *Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Crahay, M. (2006). É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 223-246.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of anti discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 108, 139-167.
- Dargains, R. L. (2015). *A política invisível: o caso da implantação das cotas raciais no Colégio Pedro II*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Ernica, M., & Rodrigues, E. C. (2020). Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2017). *Conceitos essenciais de Sociologia* (1. ed.). Unesp Digital.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Microdados do Censo Escolar 2015*. Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Microdados do Censo Escolar 2016*. Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Microdados do Censo Escolar 2017*. Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*. Inep.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019a). (2019a). *Taxas de rendimento escolar por escola - 2019*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019b). *Taxa de Distorção Idade-Série por Escola – 2019*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. (2021). Inep. *Taxas de rendimento escolar*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2021/taxas_de_rendimento_escolar.pdf
- Klein, R., & Ribeiro, S. C. (1991). *O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência*. São Paulo: USP/NUPEs.
- Lopes da Costa, A., & Picanço, F. (2020). Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. *Novos Estudos Cebap*, 39(2), 281-306.
- McDaniel, A., DiPrete, T., Buchmann, C., & Shwed, U. (2011). The Black Gender Gap in Educational Attainment: Historical Trends and Racial Comparisons. *Demography*, 48, 889-914.
- Medeiros, R. S. (2019). Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. In R. R. C. Pires (Org.), *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas* (pp.79-103). Ipea.
- Menezes-Filho, N. (2007). *Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil*. IBMEC.

- Ortigão, M. I. R., & Aguiar, G. S. (2013). Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (237), 364-389.
- Riani, J. de L. R. (2005). *Determinantes do resultado educacional no Brasil: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5 (12), 7-21.
- Sa Earp, M.L. (2009). A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17(65), 613-632.
- Senkevics, A., Machado, T., & Oliveira, A. (2016). A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. *Textos para Discussão*, 41, 1-38.
- Senkevics, A. (2022). De Brancos para Negros? Uma Análise Longitudinal da Reclassificação Racial no Enem 2010-2016. *Dados*, 65(3), 1-40.
- Silva, P., Rezende, N., Quaresma, T. & Chrispino, A. (2016). Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 24(91), 445-476.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 83-104.
- Souza, A. P. D., Ponczek, V. P., Oliva, B. T., & Tavares, P. A. (2012). Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 43(1), 5-39.
- Todos pela Educação (Org.). (2021). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Moderna. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf
- Unicef. (2019). *Painel Brasil*. Unicef. <https://trajetoriaescolar.org.br/painel-brasil/2019/>

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 18 de novembro de 2022; revisado em 28 de fevereiro de 2024; aprovado para publicação em 01 de abril de 2024.

Autor correspondente:

Muylaert, Naira - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Educação, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea, Rio de Janeiro, RJ, 22451-900, Brasil.

Contribuições de autoria:

Bonamino, Alícia - Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Recursos (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Muylaert, Naira - Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Nierotka, Rosileia Lucia - Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual), Software (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Apoio e financiamento:

CAPES; CNPq; FAPERJ

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:

Camila Pires de Campos Freitas <camilacampos.revisora@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Viviane Ramos <vivianeramos@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Chantal Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>

Editor Chefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>