



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Aline Perfeito de Sousa

**Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do
ensino fundamental da Ride-DF – Uma análise dos dados do Censo
Escolar 2012-2016**

Brasília-DF, fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Aline Perfeito de Sousa

**Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do
ensino fundamental da Ride-DF – Uma análise dos dados do Censo
Escolar 2012-2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Área de concentração: População, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos

Brasília-DF, fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Dissertação aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. PhD Joaquim Soares Neto (Membro)
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Murta Collares (Membro)
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Leides Barroso Azevedo Moura (Suplente)
Universidade de Brasília.

Brasília-DF, fevereiro de 2017

Ao meu filho Heitor e às afilhadas Rafaela, Sara e Samira que iniciaram seus primeiros passos na vida escolar recentemente.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus.

Aos meus pais Conceição e Raimundo por sempre acreditarem em mim mais do que eu mesma. Minha mãe por sempre me dizer que tudo tem seu tempo. Meu pai por ser um exemplo de resiliência, que demonstrou em vários momentos que sempre podemos recomeçar. A eles também toda minha gratidão pelo cuidado com Heitor nos momentos mais conturbados.

Aos meus irmãos Herbet e Halan, por cada um, à sua maneira, me acolher em seu amor fraternal.

Ao meu companheiro de 11 anos, André, pela força que sempre me ofereceu, pela paciência inestimável e, especialmente, por ser o melhor pai que o Heitor poderia ter, cuidando dele nos momentos em que me fiz ausente durante o mestrado.

À querida chefe e amiga Célia, por seu incentivo para iniciar esse projeto e apoio incondicional nos momentos em que os estudos não deixaram me dedicar inteiramente ao trabalho.

À minha estatística preferida, Vanessa, por toda sua disponibilidade em gerar a base de dados incontáveis vezes.

À equipe da qual eu faço parte, especialmente, Taís, Larissa, Lucianna e Sabrina, pela compreensão, sorrisos, palavras e abraços que me ofereceram quando as lágrimas do cansaço insistiram em descer pelo meu rosto.

A toda família do Censo Escolar no Inep e nos estados, que a partir das interações diárias me possibilitam ampliar o meu conhecimento sobre o cenário educacional brasileiro.

Ao Moreno, representando aqui o apoio de todos os colegas da Diretoria de Estatísticas Educacionais.

Às companheiras e amigas de trabalho Adna, Sandra e Patrícia que, ao enfrentarem com tanta coragem as suas adversidades, me inspiram e me fazem querer ser mais forte.

À minha orientadora Ana, por toda paciência, dedicação e, principalmente, pelas palavras de incentivo sempre pertinentes. Aos colegas do PPGDSCI, dentre eles a Elisete e a Tamille, por compartilharmos inúmeras vezes aflições e conselhos.

A minha família e amigos que, mesmo na minha ausência nos almoços, lanches, festas e bate papos, sempre me apoiaram e se sentiram orgulhosos da minha trajetória acadêmica.

E finalmente, ao Heitor, aquele que deu o sentido maior a minha vida, me faz querer melhor ser a cada dia e com o seu sorriso sapeca me dá a força necessária para seguir lutando.

Obrigada a todos!

Resumo

Esta dissertação busca realizar uma análise longitudinal das trajetórias dos estudantes matriculados, em 2012, no 6º ano do ensino fundamental em escolas públicas e privadas da Ride-DF, apontando as diferenças nos percursos realizados pelas meninas e meninos até 2016. A discussão teórica que embasa a pesquisa apresenta algumas teorias sociológicas sobre desigualdades educacionais, delimita o conceito de gênero para pesquisa e apresenta teorias sobre as desigualdades educacionais entre meninas e meninos. A pesquisa é realizada utilizando-se dos dados constantes na base de dados do Censo Escolar do Inep/MEC e identifica, a partir da coorte inicial em 2012, os estudantes que foram matriculados no ensino médio em 2016 e os eventos ocorridos nos fluxos escolares do período analisado: promoção, repetência, evasão e mudança para a educação de jovens e adultos. Busca-se descrever os eventos ocorridos e identificar se as diferenças escolares entre meninos e meninas são sensíveis a outros fatores tais como: localização da escola na Ride-DF, nível socioeconômico da escola, Ideb da escola, rede de ensino, faixa etária e cor/raça. Os resultados da análise confirmam que nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF, as trajetórias escolares das meninas são mais eficientes do que dos meninos, quando elas são as que apresentam maiores percentuais de matrícula no ensino médio. Nas escolas privadas os percentuais de eficiência são maiores que no ensino público e as diferenças entre meninos e meninas são menos acentuadas. O nível socioeconômico das escolas, aferido pelo Inse 2014, e o Ideb 2013, mostram-se associados mais fortemente para os meninos das escolas públicas do DF, ou seja, as trajetórias dos meninos das escolas públicas são mais eficientes quanto maior o Inse e o Ideb da escola. Para os municípios goianos e mineiros da Ride-DF esses índices apresentam correlação menos intensa com a matrícula dos estudantes no ensino médio em 2016. Para os estudantes que se encontravam em 2012 em distorção idade-série os percentuais de eficiência nas trajetórias são consideravelmente menores em relação aos estudantes que estavam com a idade adequada. Essas desigualdades quanto à faixa etária afetam as trajetórias dos estudantes de ambos os sexos, sendo mais significativas para os meninos. As escolas do DF apresentaram percentuais de estudantes matriculados no ensino médio em 2016 menor do que dos demais municípios da Ride-DF. Em relação à análise dos indicadores escolares, evidenciou-se que as meninas são as que detêm os maiores percentuais de promoção nos anos letivos analisados e cabe aos meninos os maiores percentuais de repetência, tanto no DF quanto nos demais municípios da Ride-DF. No caso das escolas privadas, as diferenças entre promoção e repetência de acordo com o sexo do estudante não são significativas. Verificou-se que no DF a procura para a educação de jovens e adultos é maior que a evasão escolar, enquanto nos demais municípios da Ride-DF há poucas matrículas efetivadas na EJA. As meninas também optam mais em cursar a EJA e os meninos evadem com maior frequência. Por meio de regressão logística, verificou-se que, considerando as escolas da Ride-DF, as chances de um estudante da coorte inicial se matricular no ensino médio é 64% maior quando se é do sexo feminino. As considerações finais discutem os resultados alcançados no contexto da teoria apresentada e apresenta as limitações do trabalho, como a impossibilidade de utilização do quesito cor/raça nas análises.

Palavras-chave: trajetória escolar, anos finais do ensino fundamental, fluxo escolar, desigualdades educacionais, ensino médio, gênero.

Abstract

This dissertation seeks to carry out a longitudinal analysis of the trajectories of the students enrolled in 2012, in the sixth grade of middle school education in public and private schools of the Ride-DF, pointing out the differences in courses carried out by girls and boys until 2016. The theoretical discussion that supports the research presents some sociological theories about educational inequalities, delimits the concept of gender for research and presents theories on educational inequalities between girls and boys. The research is performed using the data contained in the database of the School Census of Inep/MEC and identifies, from the initial cohort in 2012, students who were enrolled in high school in 2016 and the events that occurred in school flows from analysis period: promotion, repetition, school dropout and change for the education of young people and adults. The aim is to describe the events that occurred and to identify if differences between boys and girls school are sensitive to other factors such as location of the school on Ride-DF, socioeconomic status school, Ideb, school education network, age and color/race. The analysis results confirm that in the final years of the middle school of the Ride-DF, the school trajectories of the girls are more efficient than the boys, when they are the ones that feature larger percentages of enrollment in high school. In private schools the percentages are higher than efficiency in public education and the differences between boys and girls are less pronounced. The socioeconomic level of the schools, gauged by the Inse 2014, and the Ideb 2013, are associated with more heavily to the boys of public schools of the DF, i.e. the trajectories of boys of public schools are more efficient as the bigger the Inse and the Ideb School. For the municipalities of Goiás and Minas Gerais of Ride-DF those indexes feature correlation less intense with the registration of students in middle school in 2016. For students who were in 2012 in distortion age-grade the efficiency percentage on the trajectories are considerably smaller compared to students who were age appropriate. These inequalities regarding age affect the trajectories of students of both sexes, being more significant for the boys. The schools in the DF showed percentages of students enrolled in high school in 2016 smaller than other municipalities of Ride-DF. The analysis of school indicators showed that the girls are the ones that have the largest percentage of promotion in school years analyzed and it is up to the boys the greatest percentages of repetition, both in the DF as in other municipalities of Ride-DF. In the case of private schools, the differences between promotion and repetition rates according to the gender of the student are not significant. It was found that in DF demand for the education of young people and adults is greater than truancy, while in other municipalities of Ride-DF a few plates effect on adult and youth education. The girls also choose more in studying the EJA and the boys dropout more frequently. By means of logistic regression, it was found that, whereas the schools in Ride-DF, the chances of an initial cohort student to enroll in high school is 64% higher when it is female. The final considerations argue the results achieved in the context of the presented theory and presents the limitations of the work, as the impossibility of use of the item race in the analyses.

Key words: school trajectory, middle school, educational inequalities, school flow, gender.

Sumário

Lista de siglas	6
Lista de ilustrações	7
Introdução	9
1 Discussão teórica	12
Teorias sobre desigualdades educacionais de meninos e meninas.....	12
1.1 Algumas concepções sobre as desigualdades educacionais	12
1.2 Meninos e meninas na escola: desigualdades no percurso escolar	17
1.2.1 Concepções de Gênero	18
1.2.2 As desigualdades escolares sob a perspectiva de gênero	20
2 Metodologia	26
2.1 Descrição geral	26
2.2 Fonte de dados: o Censo Escolar	26
2.3 Fluxo Escolar: Conceitos	29
2.4 Recorte da análise	31
2.5 Análise e interpretação dos resultados	36
3 Resultados e discussão	39
3.1 Descrição da coorte inicial	39
3.1.1 Das escolas	39
3.1.2 Dos estudantes.....	44
3.2 Análise da eficiência das trajetórias.....	48
3.3 Análise do fluxo escolar	55
3.4 Observação dos fluxos regulares	59
3.5 Análise da eficiência: Modelo logístico.....	65
4 Considerações finais	67
Referências	73
Apêndices	78

Lista de siglas

CEAM – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador do Nível Socioeconômico das Escolas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PPGDSCI – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional

RA – Região Administrativa

Ride-DF – Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno

UNB – Universidade de Brasília

Lista de ilustrações

Gráficos

Gráfico 1. Número de escolas com 6º ano do ensino fundamental por área da Ride, localização/zona e rede de ensino – Ride-DF – 2012

Gráfico 2 - Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental por UF – Ride DF

Gráfico 3. Resultados do Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental por Região Administrativa - DF

Gráfico 4. Número de escolas públicas por categoria do Inse 2014 e área – Ride-DF

Gráfico 5. Número de escolas privadas por categoria do Inse 2014 e área – Ride-DF

Gráfico 6. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por área, localização/zona da escola e rede de ensino – Ride-DF 2012

Gráfico 7. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF 2012

Gráfico 8. Diagrama de dispersão das escolas segundo Ideb 2013 e percentual de trajetórias eficientes por área e sexo – Ride-DF 2012-2016

Gráfico 9. Diagrama de dispersão das escolas segundo o Inse 2014 e o percentual de trajetórias eficientes por área e sexo – Ride-DF 2012-2016

Gráfico 10. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar – Rede de ensino pública – Ride-DF.

Gráfico 11. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar e área– Rede de ensino pública – Ride-DF

Gráfico 12. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar – Rede de ensino privada – Ride-DF

Gráfico 13. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por rede de ensino e sexo – Ride exceto DF

Gráfico 14. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por rede de ensino e sexo – DF

Gráfico 15. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por região administrativa e sexo – Rede Pública do DF

Gráfico 16. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por sexo e faixa etária – Rede Pública do DF

Gráfico 17. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por sexo e faixa etária – Rede Pública Ride exceto DF

Tabelas

Tabela 1. População 2010, PIB 2012 e Índice de Gini de renda domicilia per capita 2010 – Ride-DF

Tabela 2. Taxa de analfabetismo e Taxas de escolarização - Ride-DF 2010

Tabela 3. Estatísticas do Ideb 2013 – Anos finais do ensino fundamental por área – Ride-DF

Tabela 4. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental segundo a informação da cor/raça e área. Ride-DF 2012

Tabela 5. Percentual de estudantes segundo o sexo do 6º ano do ensino fundamental por área, rede de ensino e faixa etária - Ride-DF 2012

Tabela 6. Percentual de estudantes segundo a área do 6º ano do ensino fundamental por rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF 2012

Tabela 7. Percentual de trajetória eficiente por área, localização/zona da escola, rede de ensino, faixa etária e sexo dos estudantes - Ride-DF

Tabela 8. Coeficiente de correlação linear entre Ideb 2013 e percentual de trajetórias eficientes segundo a área e o sexo– Ride DF

Tabela 9. Coeficiente de correlação linear entre Inse 2014 e percentual de trajetórias eficientes segundo a área e o sexo– Ride DF

Tabela 10. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 concluintes em 2015 e não matriculados em 2016 sobre o total de evadidos em 2015/2016 por rede de ensino, área e sexo — Ride-DF

Tabela 11. Equação logística da eficiência (matricular-se no ensino médio regular no ano de 2016) em função da área da Ride-DF, faixa etária, sexo e rede de ensino.

Tabela 12. Número de escolas com 6º ano do ensino fundamental por município, localização/zona da escola e esfera da rede de ensino (pública/privada) - Ride-DF

Figuras

Figura 1. Taxas de Rendimento e Fluxo Escolar – Cenários e Possibilidades

Figura 2. Mapa da Ride-DF

Introdução

O sistema educacional brasileiro tem abrigado, na última década, cerca de 50 milhões de matrículas a cada ano na educação básica, sendo a maior parte do alunado atendido pela rede pública de ensino. Segundo os dados do Censo Escolar 2014, das 49,7 milhões de matrículas, 37,2 milhões (75%) estavam declaradas em escolas públicas, atendendo, assim, a população de diversos estratos sociais. Porém, apesar da universalização do acesso à escola, a educação do país ainda enfrenta diversos desafios, dentre eles a continuidade dos estudos por parte dos estudantes.

No cenário educacional, existem vários obstáculos, de distintas naturezas, que interferem no percurso escolar de crianças e jovens, criando uma defasagem entre o número de ingressos no ensino fundamental comparado ao número de indivíduos que alcançam e concluem o ensino médio. O Resumo Técnico do Censo Escolar 2013, publicado pelo Inep, aponta que há uma queda no número de matrículas no ensino fundamental no período de 2007 a 2013, porém, o ensino médio, também mantém uma queda de matrículas, o que não seria o cenário mais adequado, tendo em vista que essa etapa de ensino deveria receber aqueles que já passaram pelo ensino fundamental.

Percebe-se, assim, que é um dos maiores desafios da educação nacional está no ensino fundamental, onde o acesso encontra-se praticamente universalizado, porém as escolas brasileiras não têm garantido o êxito e a continuidade dos estudos para um grupo de jovens nessa etapa de ensino, grupo esse formado em sua maioria por estudantes do sexo masculino. Nesse contexto, os dados do Censo Escolar 2014 mostram que nos anos finais do ensino fundamental, o percentual de meninos matriculados correspondia cerca de 51% do total de estudantes, já no ensino médio é possível ver que os meninos deixam de ser a maioria, sendo as meninas correspondentes a 52% do total dos estudantes.

Apesar desse cenário favorável no que diz respeito à universalização do acesso das mulheres brasileiras à escolarização, Alves e Correa (2009) aponta que isso se trata de evento recente, consolidado no século XX. Por muito tempo, a educação se caracterizou como um privilégio masculino, sendo apenas com a chegada da família real que surgiu ações para viabilizar a educação das mulheres, resultando no aparecimento de instituições específicas para a escolarização feminina limitada ao ensino primário e “com forte conteúdo moral e social, a fim de fortalecer o papel mulher enquanto mãe e esposa”.

Os autores acima mencionados apontam que foi no final do século passado o momento em que as mulheres passaram a ser maioria no universo educacional brasileiro, superando os homens em todos os níveis educacionais, o que denominam como “reversão do hiato educacional de gênero” e, desde então, permanecem a compor a maioria nas instituições de ensino no país, fato que, para os autores, merece ser analisado e monitorado a fim de evitar que tal vantagem feminina não incida em novos tipos de desigualdades.

Apesar das conquistas no cenário educacional pela população feminina tanto em questão de acesso como de melhor desempenho escolar, Godinho *et al* apontam que tais conquistas “não parecem ter tido o impacto social que delas se poderia esperar. As mulheres ainda são vistas como primariamente “cuidadoras” sociais, e [...] não alcançam os mesmos patamares salariais e hierárquicos que os homens dentro das instituições” (2006, p. 89).

Embora os dados mostrem que o desempenho das mulheres no cenário educacional ainda não tem o mesmo reflexo em outros aspectos sociais, alguns estudos surgiram para identificar as circunstâncias pelas quais as trajetórias escolares dos meninos têm obtido menos êxito do que das meninas. Essas pesquisas, geralmente, buscam encontrar associações entre a permanência e/desempenho dos estudantes e as características individuais, tais como cor/raça, faixa etária, origem social, e as características contextuais da escola, da comunidade onde reside, da família e do território.

Tendo em vista as desigualdades educacionais entre meninos e meninas, essa pesquisa tem como objetivo geral buscar, a partir de análise longitudinal das trajetórias escolares, a descrição dos eventos nos percursos das meninas e meninos nos anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino onde as desigualdades de gênero começam a se acentuar, tendo como foco o sistema de ensino dos municípios integrantes da Ride-DF.

Dessa forma, objetiva-se especificamente:

a) constatar se há um momento específico (série/etapa de ensino) onde o processo de saída dos estudantes é mais acentuado;

b) analisar se o nível socioeconômico, localização dentro da Ride-DF e rede de ensino das escolas são fatores que estão relacionadas à permanência/saída dos meninos e meninas do sistema educacional;

c) Avaliar se as características dos estudantes tais como cor/raça e faixa etária têm relação diferenciada sob a perspectiva de gênero.

Além dessa sessão introdutória, essa pesquisa encontra-se dividida em três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo levanta em sua primeira sessão alguns pressupostos teóricos sobre as desigualdades educacionais, buscando encontrar as similaridades e diferenças nos estudos de Bourdieu, Boudon, Lahire e Charlot. Na segunda sessão desse capítulo, é realizada uma breve explanação sobre o conceito de gênero e sua delimitação nessa pesquisa. Na última sessão do capítulo, são apresentadas discussões sobre as disparidades nas trajetórias educacionais entre meninos e meninas.

O segundo capítulo justifica a proposta metodológica da análise de dados dessa pesquisa, descrevendo, portanto, a definição geral da metodologia da pesquisa, o banco de dados utilizado – Censo Escolar, as variáveis utilizadas e seus conceitos, os critérios utilizados para a delimitação da pesquisa e os métodos de análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados encontrados nas análises das trajetórias escolares de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF em quatro sessões: caracterização das escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental da Ride-DF quanto à localização, rede de ensino, Ideb e nível socioeconômico e caracterização da coorte inicial de estudantes segundo o sexo, idade e cor/raça; análise das trajetórias escolares das meninas e meninos nos anos finais ensino fundamental até a chegada ao ensino médio em 2016; análise dos indicadores de fluxo escolar (promoção, repetência, evasão e mudança de modalidade) no período de 2012 a 2016 e; análise de regressão logística para aferir a predição dos fatores sexo do estudante, área da Ride-DF, rede de ensino da escola e faixa etária na eficiência das trajetórias escolares nos anos finais do ensino fundamental.

As considerações finais retomam os resultados alcançados sob a perspectiva da teoria que embasou a pesquisa e outras concepções pertinentes ao tema das desigualdades educacionais. Nesse momento também são explicitadas as limitações da pesquisa e as proposições de continuidade e aprofundamento de estudos no âmbito das desigualdades educacionais.

1 Discussão teórica

Teorias sobre desigualdades educacionais de meninos e meninas

No contexto educacional, os estudos que buscam apontar os fatores associados ao desempenho escolar dos estudantes transitam em diversos níveis de explicação, desde a esfera macro, quando são observados o sistema social como um todo, a esfera micro, onde as explicações se concentram na contextualização da comunidade e da família, chegando à menor esfera, a individual, onde as características dos próprios indivíduos são investigadas como possíveis fatores de influência no desempenho escolar.

Para abordar a discussão sobre as diferenças educacionais que acometem meninos e meninas em suas trajetórias escolares, faz-se necessário primeiramente levantar teorias que relacionam os fatores determinantes no desempenho escolar dos estudantes e posteriormente contextualizá-los sob a perspectiva de gênero.

1.1 Algumas concepções sobre as desigualdades educacionais

Em uma análise de nível macro, algumas concepções quanto ao papel da educação estão ancoradas na Teoria Funcionalista da Educação, que tem como principal princípio a meritocracia, concebendo, assim, a escola como um espaço neutro e que oferece igualmente a todos os seus estudantes, as condições necessárias para a aprendizagem.

Nesse cenário, o sucesso ou fracasso escolar é visto como resultado do esforço e interesse do próprio estudante, ou seja, o paradigma funcionalista “percebe a escolaridade representando um meio eficiente e racional de distinguir e selecionar pessoas talentosas, no qual o mais hábil e mais motivado alcança as mais altas posições” (FERNANDES, 2001, p.3).

Muitos estudos sobre as trajetórias escolares contrapõem a Teoria Funcionalista baseando-se na concepção de “estratificação educacional” que segundo Silva (2003, p.105) “diz respeito à relação entre as características de origem socioeconômicas dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis em sua saída, bem como os mecanismos dos quais essa relação é estabelecida”.

Dentre as linhas que consideram a estratificação educacional, a Teoria da Reprodução Social surge apontando que a escola, principal agente do sistema educacional, não atua com a neutralidade e a imparcialidade ora sugerida. Na verdade, essa instituição

tem o papel de reforçar as diferenças e desigualdades que os estudantes já carregam de acordo com a sua origem social, assim, na escola, os estudantes estão fadados a dar continuidade à sua condição social inicial, onde a maioria daqueles provenientes das classes mais baixas não alcançarão níveis superiores na escala social.

O sociólogo francês Bourdieu, um dos mais conhecidos adeptos da Teoria da Reprodução Social, afirma que a escola atua de forma indiferente à origem social dos estudantes, como se todos carregassem a mesma formação cultural, assim

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura. (2015, p.59)

Bourdieu indica que as desigualdades entre os indivíduos de acordo com a sua origem social não estão diretamente ligadas às suas condições econômicas, mas sim à dificuldade que estudantes de baixa renda têm em adquirir a formação cultural da qual a escola, em seu formato funcionalista, privilegia. Nesse sentido, o capital cultural é o fator que mais influencia o desempenho escolar dos estudantes, pois “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (Idem, p. 82).

O capital cultural define-se como a bagagem cultural que o indivíduo constrói a partir da sua formação inicial na família e de suas relações sociais, sendo concebido como o conjunto de “bens transmitidos por ações pedagógicas dentro da família e está relacionado a todos os investimentos culturais por parte da família fora do sistema educacional formal” (FERNANDES, 2001, p. 5).

O capital cultural é, assim, um fator herdado que vai além das condições econômicas que a família do estudante possui, sendo que cabe ao capital econômico e ao capital social, nessa perspectiva, o papel de “meios auxiliares na acumulação do capital cultural” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Na teoria de Bourdieu, a formação cultural do indivíduo, tendo como ponto de partida sua identidade dentro de uma família, de um grupo social, determina para ele o que é possível ou não de ser alcançado dentro uma sociedade, determinando os rumos acadêmicos que ele pode tomar de acordo com as perspectivas previamente construídas e internalizadas socialmente no contexto no qual o indivíduo está inserido. Para o autor,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (2015, p. 46)

Assim, os indivíduos tendem a agir de acordo com a classe social das quais fazem parte, investindo esforços, em parcelas maiores ou menores, reservando tempo e aplicando recursos financeiros na educação escolar de acordo com o que eles veem possível de ser obtido, dessa forma, “a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.21)

Sob uma perspectiva próxima, Boudon aponta as desigualdades educacionais como resultado da estratificação social onde “a existência de posições sociais distintas acarreta a de sistemas de expectativas e de decisão distintos cujos efeitos sobre a desigualdade das oportunidades perante o ensino são multiplicativos” (1981, p. 253). Para alcançar essa conclusão, Boudon elucida os mecanismos de controle da mobilidade dos indivíduos, dentre eles, destaca-se primeiramente a família, trazendo, também, uma análise de nível micro sobre as trajetórias escolares.

A família, para o autor, pode atuar de duas formas na mobilidade da criança em seu percurso escolar: impulsionando-a ou freando-a. Nesse contexto, o que é de maior valor à família é a sua “continuidade no tempo”, assim, os avanços educacionais do indivíduo devem estar alinhados à posição social da família, não sendo, então, interessante que a escolarização acarrete em uma elevação ou um decréscimo excessivo dessa posição familiar. (BOUDON, 1981, p. 57).

Boudon (Idem, p. 91) afirma que são as posições sociais que decidem os rumos escolares das crianças, pois a partir de sua posição social ou de classe de sua família é que são construídas as estimativas distintas “dos custos, benefícios e riscos antecipados que se ligam a uma decisão”.

Assim como Bourdieu, Boudon também traz o aspecto da formação cultural da criança, o que ele denomina de “herança cultural”. Porém, para ele as desigualdades educacionais estão mais associadas às diferenças na análise de riscos e benefícios de acordo com posição social dos indivíduos do que à herança cultural que possuem. Dessa forma,

1) A herança cultural tem por efeito que, em certa etapa do curso escolar, o valor escolar tende em média a decrescer com a posição social da família; de igual modo, o atraso tende a ser mais frequente à medida que a posição social da família é mais baixo. 2) Em seguida, a posição social afeta os parâmetros do processo de decisão e contribui para acentuar as desigualdades. (Idem, p. 76)

Boudon (Idem, p.253), afirma, assim, que as desigualdades educacionais estão ligadas à estratificação social, e se as desigualdades econômicas são tidas como o principal componente da estratificação social, a redução destas poderia ter efeitos positivos em relação à diminuição das disparidades no ensino.

Por outra concepção, o sociólogo francês Lahire minimiza os efeitos das condições econômicas no desempenho escolar das crianças e coloca em ênfase a ordem moral doméstica e a cultura da escrita na família. Para o autor “o mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e suas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente” (1997, p.24).

Abordando e contrapondo a teoria de Bourdieu, Lahire afirma que a existência de um capital cultural familiar não pressupõe que ele esteja sendo transmitido. Assim, famílias com capital cultural semelhantes podem ter dinâmicas cotidianas muito diferentes que possibilitem ou não a aquisição desse capital pelas crianças, influenciando no desempenho escolar.

Nesse contexto, são as formas de interação familiares que possibilitam a transmissão da herança cultural, pois esta “nem sempre chega a encontrar as condições para que o herdeiro herde” (Idem, p.338) e as “competências podem, às vezes, permanecer sem efeito (de socialização) quando não encontram situações para que sejam postas em prática” (Idem, p.339).

Outro ponto que leva Lahire a contestar Bourdieu é sobre o capital escolar dos pais. Bourdieu aponta que o capital escolar dos pais, representativo do capital cultural, influencia o desempenho escolar das crianças, sendo assim indivíduos com pais com baixo capital escolar não recebem “de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia” (Idem, p. 61).

Porém, Lahire afirma que não se pode deduzir que existe “um vínculo mecânico e direto entre grau de “sucesso” escolar dos filhos e grau de escolarização dos pais” (Idem, p.344). Isso porque em suas pesquisas em comunidades francesas observou que muitos pais quando não podem auxiliar os filhos nas atividades escolares também não transmitem a eles

ações ou sentimentos de repúdio à escola. Por muitas vezes, as crianças letradas em lares de pais sem capital escolar, assumem funções domésticas ligadas à escolarização, tais como contas de despesas, leitura de manuais, notícias impressas, etc. Esse papel que a criança letrada assume em casa pode ganhar importância de tal forma a impulsionar o seu desempenho escolar, segundo o sociólogo.

O pesquisador Bernard Charlot também questiona o peso dado à posição social da família nos percursos escolares. Primeiramente, para esse autor essa posição não pode ser apenas visualizada na categoria socioprofissional do pai e, aproximando-se de Lahire, afirma ser “impossível deduzir o conjunto das estratégias das famílias ou de suas atitudes para com a escola da classe social à qual pertencem” (2000, p.21).

Para Charlot, a teoria de Bourdieu não pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos, pois essa teoria trata de posições sociais e de agentes sociais, assim, “é útil para se compreender a relação dos alunos com o saber, pois o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social. Mas é insuficiente por tratar apenas de posições sociais” (Idem, p. 38.)

Nesse contexto, para além da posição social da família, existe a posição social da criança na sociedade que, apesar de estar ligada à da sua família, não é restrita a ela, é mais ampla, pois também se constrói a partir das relações que a criança estabelece com outros atores durante a sua trajetória.

Charlot admite que a origem social está associada de alguma forma ao fracasso escolar, porém refuta a ideia de ser a causa dela. Portanto, para entender a relação do indivíduo com o saber, que está intrinsecamente ligada à experiência escolar, é necessário ir além das posições e trajetórias, e considerar a “singularidade e história dos indivíduos” e o “significado que eles conferem à sua posição” (Idem, p. 24).

Bourdieu, Boudon, Lahire e Charlot carregam em suas teorias perspectivas diferentes no que diz respeito ao papel da origem social no desempenho escolar. Enquanto Bourdieu e Boudon colocam ênfase na posição social do aluno, com o peso do capital cultural e análise de riscos e benefícios, respectivamente, Lahire e Charlot admitem a associação do desempenho escolar à origem social do aluno, mas diminuem sua significância ao ressaltarem aspectos mais relacionados à construção das relações familiares e individuais no que diz respeito ao aspecto educacional.

As abordagens diferenciadas dos quatro estudiosos apresentados indicam que os determinantes de êxito de uma trajetória escolar não se resumem a um só fator e podem ser analisados por diferentes perspectivas, porém cada ponto exaltado pelos autores, apesar de fortemente influenciáveis, não parecem responder sozinhos pelo sucesso escolar, seja a posição socioprofissional do pai, um dos indicadores do capital cultural bourdiano, a estratificação social e diferenças econômicas apontadas por Boudon, ou peso das interações familiares e da posição social da criança presentes nas teorias de Lahire e Charlot.

1.2 Meninos e meninas na escola: desigualdades no percurso escolar

O sistema educacional brasileiro alcançou nas últimas décadas quase que a universalização do acesso à educação, isso pode ser confirmado por uma taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade de 98,5% no ano de 2014, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014, realizada pelo IBGE. Isso representa que a cada 100 crianças nessa faixa etária, menos de duas delas encontravam-se fora da escola naquele ano.

Apesar de o acesso à escola não ser mais um desafio à educação brasileira, a qualidade e a continuidade dos estudos ainda levantam preocupações. Os dados do Censo Escolar mostram que os anos finais do ensino fundamental apresentam um menor número de concluintes quando comparado aos anos iniciais¹, o que provoca um “inchaço” nessa etapa de ensino, que é marcada historicamente por “retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série” (INEP, 2014).

Além disso, os efeitos dessa acomodação são refletidos no ensino médio, que tem apresentado baixo crescimento no número de matrículas nos últimos anos, significando que parte dos estudantes fica apresada ao ensino fundamental ou mesmo abandona o sistema de ensino. Nesse contexto, são os meninos que mais ficam retidos e evadem da escola, o que permite a constatação de Carvalho (2003, p.186) de que “a escola está fracassando perante um grupo jovem e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino”, apresentando este grupo uma “trajetória mais longa e tumultuada” em relação às meninas.

¹ O ensino fundamental com duração de nove anos divide-se nas etapas de anos iniciais e anos finais, que compreendem respectivamente a 5 anos e 4 anos de duração. A Resolução CNE nº 3/2005 indica as seguintes faixas etárias previstas para essas etapas: 6 a 10 anos de idade para os anos iniciais e 11 a 14 anos de idade para os anos finais.

A permanência na escola tanto de meninos como de meninas está relacionada a diversas causas e geralmente caminha de forma muito próxima ao desempenho escolar dos estudantes, tendo em vista que o indivíduo que apresenta fraco desempenho escolar é um potencial repetente e, conforme for, um potencial desistente da escola. Para além das contribuições levantadas na sessão anterior sobre os fatores associados ao desempenho escolar dos indivíduos e sua continuidade no sistema educacional, existem abordagens que buscam explicações para as desigualdades educacionais de acordo com o sexo dos estudantes.

1.2.1 Concepções de Gênero

Ao revisitar a literatura que aborda as diferenças entre meninos e meninas no contexto educacional, o termo gênero e suas implicações no sucesso/fracasso escolar são frequentemente explorados e faz-se necessário, primeiramente, percorrer pelas definições desse termo, pois segundo Lavinias (1997, p.22) gênero trata-se de uma categoria universal que estrutura relações sociais a partir da oposição feminino/masculino e onde as diferenças biológicas se reduzem a características anatômicas.

Scott (1995) apresenta a construção e a utilização do termo gênero a partir dos movimentos feministas, quando o termo trazia para a literatura acadêmica a luta das mulheres de uma forma mais branda, que não causasse repúdio e fosse percebida como uma ameaça. A partir de então, o termo gênero ficou associado ao feminino e, em construções posteriores tentou-se enfatizar o seu conceito às relações estabelecidas entre homens e mulheres.

A utilização do termo gênero, segundo Scott, pretende elucidar a ligação que existe entre homens e mulheres, pois “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (1995, P.75). Assim, para a autora, o gênero deve ser contextualizado como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Idem, 1995, p. 86).

Assim para Scott gênero é

a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os

grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (apud CARVALHO, 2011, p.104)

Segundo Connel, gênero deve ser entendido como “a forma pela qual as capacidades reprodutivas e das diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (1995, p. 189), caracterizando-se assim, como uma estrutura ampla que engloba aspectos além das características anatômicas, tais como a economia, o estado, a família e a sexualidade.

Nesse contexto, as desigualdades apresentadas entre homens e mulheres não correspondem apenas a traços biológicos, elas são construídas de acordo com o contexto social, cultural, econômico, político. Connel exemplifica esse contexto ao ilustrar que “os jovens de classes operárias, economicamente despossuídos, por causa do desemprego estrutural, podem não ter qualquer vantagem em relação às mulheres em suas comunidades” (Idem, p. 197).

Assim, a prerrogativa em ser homem ou mulher e a amplitude das desigualdades entre os sexos depende das formas pelas quais as relações são estabelecidas na sociedade em que os indivíduos estão inseridos. Gênero é, portanto, um primeiro modo de dar significado às diferenças, e tais diferenças são produzidas socialmente, não sendo assim, meras distinções anatômicas, marcas biológicas indelegáveis ao sexo (LAVINAS, 1997, P.39).

Nessa perspectiva, Alves e Correa apontam que trabalhar o conceito de gênero é essencial para ir além da ideia de que o aparelho biológico reprodutor pode esclarecer as condutas sociais diferenciadas entre homens e mulheres, uma vez que “nem mulheres e nem homens constituem polos de unidade de análise homogênea, pois os gêneros são heterogêneos e são recortados por desigualdades de classe, cor/raça/etnia, geração, local de moradia, orientação sexual, etc.” (2009, p. 4)

A discussão dos autores apresentados aponta que a análise das desigualdades existentes em uma sociedade entre homens e mulheres deve considerar as relações de gênero, pois o sexo é apenas um componente físico determinado biologicamente, porém as diversidades entre os homens e mulheres não são estabelecidas somente pelo sexo, mas são construídas de acordo com as estruturas socioeconômicas, históricas e culturais.

1.2.2 As desigualdades escolares sob a perspectiva de gênero

A partir da definição de que as desigualdades entre homens e mulheres em uma sociedade partem das relações de gênero, ou seja, são reflexo das interações entre os indivíduos em uma determinada sociedade, que tem a sua singularidade histórica, socioeconômica, política e cultural, torna-se essencial que uma pesquisa sobre as trajetórias escolares de meninos e meninas na educação brasileira busque referência na literatura nacional.

O principal obstáculo para esse levantamento é a restrita produção acadêmica que analisa as desigualdades educacionais sob o enfoque de gênero no sistema educacional brasileiro. Para Madeira, um dos motivos para essa situação sobre os estudos sobre gênero e educação no país está relacionado ao fato de que “a tragédia do nosso fracassado sistema educacional, cujo diagnóstico está longe de ser o definitivo, tem envolvido tão profundamente os pesquisadores que a questão da discriminação sexual aparece a seus olhos como dado de importância menor” (1997, p. 52).

Carvalho aponta que pouco se sabe como são construídos os processos de desigualdades educacionais entre meninos e meninas e não há ainda explicações contundentes sobre essas situações. O tema do fracasso escolar, segundo a autora, é abordado de forma desassociada da questão de gênero sendo que, na verdade, “estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidade” (2003, p. 192)

Sobre as pesquisas do tema, Madeira aponta que

Desde os primeiros estudos ancorados em dados oficiais e macros, as conclusões foram sempre no sentido de ressaltar que a expansão do sistema do ensino brasileiro vem abrindo mais oportunidades de acesso às mulheres. Concluem ainda que a discriminação no campo educacional não se dá no momento do acesso, permanência e rendimento escolar, mas em dois outros planos: na origem social – e aí o preconceito com relação aos pobres vale tanto para meninos e como para meninas – e no forte processo de guetização sexual das barreiras escolares. (1997, p. 63)

Rosemberg aponta que a falta de controle nos dados publicados que apontam as desigualdades de homens e mulheres no sistema de ensino produz informações pobres que geralmente ocasionam interpretações incompletas ou desatualizadas, assim “circulam-se interpretações do senso comum, que passam a assumir o estatuto das teorias. Generalizações abusivas, que por vezes, tendem a naturalizar construção social e histórica, alimento rico para produção ideológica que, por sua vez, tende a reforçar dominação de gênero” (2001, p. 531)

Contudo, muitos estudos sobre as diferenças de gênero no contexto educacional, colocam como enfoque a análise de como as escolas cooperam para a ‘manutenção das desigualdades de condições e oportunidades oferecidas a homens e mulheres na sociedade e no mercado de trabalho’ (LAVINAS, 1997, p. 25.)

As estatísticas educacionais brasileiras indicam que nas últimas décadas houve crescimento no número de anos de estudo tanto para homens e mulheres, sendo observado que as mulheres têm tido progresso acadêmico superior e “ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 135), possibilitando ao país “reverter o hiato de gênero na educação e eliminar o déficit educacional das mulheres em relação aos homens” (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 15) e apresentando “melhores indicadores para as mulheres que para os homens, independentemente de sua cor/raça, local ou região de residência e nível de renda familiar” (ROSEMBERG, 2005, p. 17) .

Contrapondo esse cenário favorável no que diz respeito à universalização do acesso à educação para as mulheres, destaca-se que o progresso na educação não veio acompanhado de conquistas das mulheres em outros contextos da vida social (BELTRÃO; ALVES, 2009; ROSEMBERG, 2005), tais como melhor inserção no mercado de trabalho, maior participação política, nos direitos sexuais e reprodutivos, na maior inclusão em áreas de ensino ainda muito masculinizadas, dentre outros aspectos.

Por outro lado, a incontestável conquista feminina no cenário educacional brasileiro coloca em ênfase a oscilação persistente nas trajetórias escolares dos meninos, que se apresentam mais acidentadas do que as trajetórias percorridas pelas meninas. Estudos apontam que a interrupção nos percursos escolares de meninos e meninas tende a ser característica de estratos sociais e raciais menos favorecidos.

Nesse sentido, Carvalho aponta que as características sociais e econômicas dos estudantes influenciam na sua vida acadêmica, estando os meninos sujeitos a maior irregularidade na trajetória escolar de acordo com a sua classe e raça, assim “do ponto de vista das relações de gênero [...] parece que múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino” (2001, p. 555).

Além dos fatores relacionados à origem social, existem teorias que associam outros aspectos associados às desigualdades educacionais entre meninos e meninas. Enguita, Baudelot e Establet apontam que a escola seria um espaço no qual as meninas teriam uma

maior adaptação e construiriam a partir de então uma visão mais positiva desse espaço (apud CARVALHO, 2005; ROSEMBERG, 2001).

A escola seria, segundo esses autores, um ambiente em que as meninas têm uma percepção menos hostil no que diz respeito às diferenças de gênero mais evidenciadas no mercado de trabalho e na família. Assim, a escola seria uma instituição onde as relações entre homens e mulheres seriam regidas por dinâmicas diferentes de outros contextos, pois Rosemberg (2001) aponta que para Enguita, Baudelot e Establet “as instituições sociais podem ser regidas por lógicas não idênticas; aceitam que as relações de dominação de classe, raça, gênero e idade podem atuar de modo não sincrônico na história social de modo geral, ou de uma instituição em particular”.

Sobre essa suposta lógica de atuação diferenciada da escola no que diz respeito às relações de gênero, Enguita (apud SILVA et al., 1999) argumenta que

[...] enquanto a família se organiza em torno da superioridade indiscutida do gênero masculino sobre o feminino, a escola tem uma organização mais democrática, tratando a todos com igualdade. Assim as meninas, por um mecanismo de compensação, apegam-se a uma instituição que as trata como iguais, correspondendo aos seus padrões e prescrições, até o momento em que percebem que a eficácia da escola não é tão grande a ponto de inverter as oportunidades futuras das mulheres na família e no trabalho.

O autor chega a essa interpretação ao constatar em suas pesquisas que as meninas apresentam um maior desempenho na escola comparado ao dos meninos até alcançarem a idade de 12 anos, pois a partir dessa faixa etária elas perceberiam que a educação não se caracteriza como um instrumento capaz de proporcionar crescimento social, tendo em vista que provavelmente se tornariam donas de casa.

Considerando-se que, no Brasil, mesmo após os doze anos, as meninas têm apresentado melhores resultados nos diferentes níveis de ensino, a explicação de Carvalho (2001) sobre o maior entusiasmo das meninas quanto à frequência escolar vai além de estar associado ao maior prazer de ir à escola e indica a possibilidade de percepção das meninas de que a formação acadêmica poderá influenciar em sua inserção no mercado de trabalho com uma melhor remuneração, concepção também defendida por Alves e Correa (2009) que apontam como uma das causas do crescimento no número de mulheres escolarizadas se deve ao fato de que elas precisavam estar melhor qualificadas para o mercado de trabalho.

Em um estudo junto a famílias de setores populares na cidade de São Paulo com objetivo de compreender a influência da socialização familiar nas diferenças entre o

desempenho escolar de meninas e meninos, Carvalho, Loges e Senkevics (2016), observaram que para uma parte considerável das meninas:

a escola parecia ser não apenas um lugar agradável de sociabilidade, mais livre que o espaço doméstico: significava, provavelmente, também um local no qual meninas são valorizadas e reconhecidas, e, ao mesmo tempo, uma janela aberta, que permitia sonhar com um mundo mais amplo no futuro, mesmo que esse plano fosse irrealista, sem concretização posterior.

Para alguns autores a percepção mais positiva da escola pelas meninas estaria intrinsecamente relacionada a comportamentos adquiridos desde cedo no âmbito da sua socialização familiar. Esses comportamentos se compõem por aspectos feminizados, tais como a submissão, a passividade, a obediência às normas e a busca da aprovação dos demais. E sendo esses aspectos os valorizados pela disciplina exigida nas instituições de ensino, o prazer e o desempenho escolar das meninas seriam mais evidente. Em contrapartida, os meninos são ensinados no âmbito familiar a adquirir autonomia, liberdade, independência, criatividade e rebeldia, o que dificulta sua adaptação às normas escolares existentes (SILVA et al., 1999).

Sobre a relação entre gênero e desempenho escolar, Rodrigues e Mazzotti (2013) concluem que a

[...] representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do feminino, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao modo de ser masculino. A representação social de gênero naturaliza, reifica o que se instituiu ao longo da história e da cultura, logo se assume que há uma essência para cada gênero.

Mesmo considerando que a representação social de gênero influencia no desempenho escolar e, conseqüentemente, deixa marcas nas trajetórias escolares de meninos e meninas, essa análise tem que ser relativizada com a origem social dos estudantes. Lavinias aponta que o grau de internalização do conceito de feminilidade ou masculinidade no âmbito familiar diferencia-se de acordo com os estratos, pois há uma

[...]diferenciação simbólica, mas não apenas de cunho ideológico, pois como indicam alguns trabalhos, a falta de informação, logo o não acesso a novas formas de sociabilidade bastante concretas, destaca-se como fator fundamental na formação do *ethos* da população mais carente, sobre a qual recai com mais facilidade o estigma do conservadorismo. (1997, p. 29)

Nesse sentido, as relações de gênero, socialmente construídas e desconstruídas, se modificam de acordo com o contexto, afetando, assim, as relações, comportamentos e perspectivas que meninos e meninas têm do que a escola representa e do que pode lhe

oferecer. Em seus estudos, Lavinias (Idem, p. 26) observou que o comportamento das meninas em escolas de classe trabalhadora se diferenciava do comportamento das meninas em escolas de classe média alta. Enquanto essas últimas se posicionavam intelectualmente de forma mais incisiva junto aos meninos, mesmo fora da escola, aquelas demonstravam condutas de afirmação social baseadas no exagero da feminilidade.

Outro aspecto importante que associa relações de gênero, origem social e trajetórias escolares é a necessidade de inserção no mercado de trabalho, teoria defendida pelo Banco Mundial. Em classes trabalhadoras, é relevante a necessidade e predisposição dos jovens do sexo masculino para a entrada precoce no mercado de trabalho (CARVALHO, 2001; ROSEMBERG, 2005).

Carvalho, Loges e Senkevics (2016) observaram, em seus estudos, que para os meninos de famílias populares o início das atividades laborais não podia esperar a conclusão dos estudos pois eles

[...] se defrontavam com uma “estrutura objetiva de possíveis” na qual sua relação com a escola e os saberes – muitas vezes conflituosa – se combinava com a exigência de que cumprissem seu papel de provedores. E, dessa forma, eram lançados a trabalhos de baixa qualificação ainda em idade escolar, ou antes de concluírem o ensino fundamental. Nossos exemplos mostram que mesmo o sonho de outro traçado de vida era escasso entre eles e dependente de fortes estímulos.

Apesar de os meninos entrarem mais cedo no mercado de trabalho – enquanto as meninas se ocupam mais dos afazeres domésticos – a coexistência do trabalho com a educação não pode ser a causa principal da interrupção das trajetórias escolares dos meninos, outros fatores devem ser contextualizados, com a cor ou raça do estudante.

Em estudo analisando as trajetórias escolares a partir dos dados da PNAD 2006, Artes e Carvalho (2010) observaram que o trabalho estava presente mais fortemente entre os meninos, mas que a maioria deles conseguia conciliar trabalho e atividades escolares, e apontaram que “na análise de percurso escolar dos jovens brasileiros [...] as meninas negras apresentam melhores resultados comparativamente aos dos meninos [...] Assim, na escolarização brasileira os meninos pobres e negros são o grupo que mais enfrenta dificuldades”, não cabendo ao fator trabalho a causa principal do mau desempenho escolar dos meninos.

As teorias e estudos abordados indicam que as desigualdades nas trajetórias escolares de meninos e meninas estão intrincadas na relação de gênero estabelecida, mas são permutáveis e oscilantes de acordo com outros aspectos, atingindo níveis diferenciados de

influência de acordo com outras características dos indivíduos ligadas à sua origem social, tais como a classe social, cor/raça, características socioeconômicas do território onde habitam, dentre outros.

2 Metodologia

2.1 Descrição geral

A presente pesquisa pretende, a partir da análise de trajetórias escolares, observar o percurso de meninos e meninas no sistema educacional a fim de identificar fatores que marcam as desigualdades educacionais segundo o gênero no ensino fundamental. Os estudos que avaliam trajetórias escolares ganharam mais espaço na área educacional quando a análise sociológica das desigualdades educacionais – que observa a relação existente entre os resultados na escolarização e a origem socioeconômica dos alunos – antes orientada basicamente pela perspectiva dos processos ocorridos nas macroestruturas, passou a considerar também as ações macrosociológicas. Assim, o estudante passe a ser visto como sujeito ativo nos processos e nas decisões sobre a sua vida escolar. (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

A análise de trajetórias escolares pode ser feita a partir de estudos quantitativos e qualitativos, sendo que há uma agregação maior de observações e conhecimentos quando utiliza-se a associação dos dois métodos. Porém, por se tratar de uma pesquisa de mestrado em que o tempo disponível não comporta as duas análises tão complexas, optou-se pela realização de uma pesquisa com métodos quantitativos a partir da exploração dos dados constantes na base de dados do Censo Escolar.

2.2 Fonte de dados: o Censo Escolar

Muitos estudos que abordam as trajetórias escolares, devido à dificuldade de execução, são restritos ao acompanhamento de um reduzido número de indivíduos numa abordagem qualitativa ou se constituem de análises longitudinais de coortes² de alunos a partir de informações censitárias ou de outras bases estatísticas sem a possibilidade de aprofundamento sobre as características individuais dos estudantes e sua relação com o fluxo escolar.

No intuito de realizar um acompanhamento das trajetórias escolares de meninos e meninas que abarque um número representativo de indivíduos e, ao mesmo tempo,

² Conceito utilizado na demografia e segundo Klein (2013) defini-se com “um grupo de pessoas que vivenciam conjuntamente uma série de eventos em um período de tempo. Denomina-se de tamanho de coorte o número de pessoas na coorte”.

considere as características individuais dos estudantes, escolheu-se a utilização das informações do Censo Escolar. Esse levantamento é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, autarquia vinculado ao Ministério da Educação, o qual coleta informações de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares das instituições públicas e privadas de educação básica no país.

O Censo Escolar alterou sua metodologia de coleta em 2007, quando passou de um levantamento de quantitativo de matrículas por instituição de ensino para uma coleta identificada dos alunos e profissionais escolares inseridos no sistema de ensino nacional, o que possibilita, desde então, o acompanhamento das suas trajetórias escolares nos sistemas de ensino.

A pesquisa abrange as 27 unidades da federação e todos os municípios brasileiros, sendo a fonte oficial de dados educacionais e utilizada para repasse de recursos federais no âmbito da educação nacional. A declaração ao Censo Escolar é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas, de acordo com o estabelecido no Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008.

No Censo Escolar, por meio do sistema online Educacenso, são coletadas características individuais para cada estudante, tais como idade, sexo, cor/raça, se o aluno possui deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, localização/zona de residência, dentre outras. Dessa forma, para cada escola, rede de ensino ou unidade da federação, pode ser traçado um perfil dos alunos ali inseridos e possibilita também, a partir do cruzamento de outras bases de dados, análises que contemplam os relacionamentos existentes entre as características dos estudantes, da escola e do seu território.

Apesar de existir, na base de dados do Censo Escolar, um código único para cada indivíduo (estudante ou profissional escolar) cadastrado, para a análise das trajetórias escolares foi necessário a preparação de uma base de dados específica, que consolide as coletas anuais em um único fluxo escolar, tendo em vista que a busca pelo estudante em cada ano de coleta, torna-se demasiadamente complexa e extensa.

A base preparada para essa pesquisa consolidou as informações dos anos de 2012 a 2016, considerando o vínculo do aluno no sistema de ensino em cada ano verificado. A partir dessa consolidação da base de dados é possível a identificação, de forma menos

complexa, dos eventos ocorridos para cada aluno presente na base no ano inicial (2012), quais sejam: evasão, repetência, promoção, falecimento, mudança de modalidade de ensino.

As variáveis utilizadas nessa pesquisa têm as seguintes descrições e delimitações (INEP, 2016):

- a) Identificação única: Número de identificação do aluno no Censo Escolar. É gerado pelo sistema de coleta no momento do cadastro. É o único código que identifica todos os estudantes na base de dados, tendo em vista que informações de documentos, como o CPF, não é de preenchimento obrigatório pelas escolas.
- b) Sexo: Identifica o sexo dos estudantes com as opções Feminino e Masculino.
- c) Data de nascimento: Identifica o dia, mês e ano de nascimento do aluno no formato ddmmaaaa.
- d) Cor/Raça: Informação declarada pelo responsável do estudante de até 16 anos incompletos ou pelo próprio estudante, a partir de 16 anos de idade. As opções são as mesmas coletadas pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela, indígena ou não declarada) acrescida da opção “Não declarada”.
- e) Código da escola: Número único gerado pelo sistema Educacenso no momento do cadastro da escola, que identifica as instituições escolares no Censo Escolar. Seus dois primeiros dígitos identificam a unidade da Federação de acordo com o código do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- f) UF da escola: Unidade da Federação de acordo com os códigos do IBGE.
- g) Município da escola: Nome e código IBGE do município.
- h) Órgão Regional de ensino: Regional de ensino, a qual se configura como subdivisão administrativa da secretaria de educação e pode compreender escolas de uma ou de várias regiões ou municípios.
- i) Dependência administrativa: Âmbito de subordinação administrativa da escola, que contempla as seguintes esferas de ensino: federal, estadual, municipal e privada.
- j) Localização/zona da escola: Demarcação definida pelo IBGE para a localização da escola. São duas opções: zona urbana (áreas correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas urbanas isoladas) ou zona rural (abrange toda a área situada fora dos limites da zona urbana).

- k) Modalidade de ensino: (modo, maneira ou metodologia) de ensino correspondente à turma, que pode ser Ensino Regular, Educação Especial-modalidade substitutiva ou Educação de Jovens e Adultos.
- l) Etapa de ensino: fase, série, ano ou estágio da modalidade de ensino oferecida para a turma: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional.
- m) Concluinte: informação para o estudante que concluiu, com emissão de certificado, a etapa que estava cursando (ensino fundamental, ensino médio ou curso profissional).
- n) Fluxo Escolar: Informações sobre o fluxo escolar dos estudantes que serão melhor detalhadas a seguir.

2.3 Fluxo Escolar: Conceitos

Para compreensão dos termos observados no fluxo escolar, cabe definir, no âmbito dessa pesquisa, suas conceituações. Essa definição é importante, pois há necessidade de diferenciar os indicadores do fluxo escolar e do rendimento/movimento escolar, pois ambos têm as informações extraídas do Censo Escolar. Além disso, apesar de buscar seguir uma definição já existente, os conceitos aqui utilizados encontram-se em construção pelo Inep (2015) e foram ajustados para atender aos objetivos da pesquisa e possibilitar uma análise mais inteligível.

Fluxo Escolar: O fluxo escolar é a classe de indicadores que objetivam informar sobre a trajetória do estudante na educação básica (INEP, 2015) caracterizando-se pelo movimento ou a situação em que se encontra o aluno entre um ano escolar específico e o ano escolar seguinte. Os indicadores de fluxo escolar diferenciam-se dos indicadores de rendimento/movimento escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar) pelo fato de que esses últimos são construídos a partir da informação fornecida pela escola ao final de um ano letivo específico, não sendo considerada a situação do aluno no ano posterior (Figura 1).

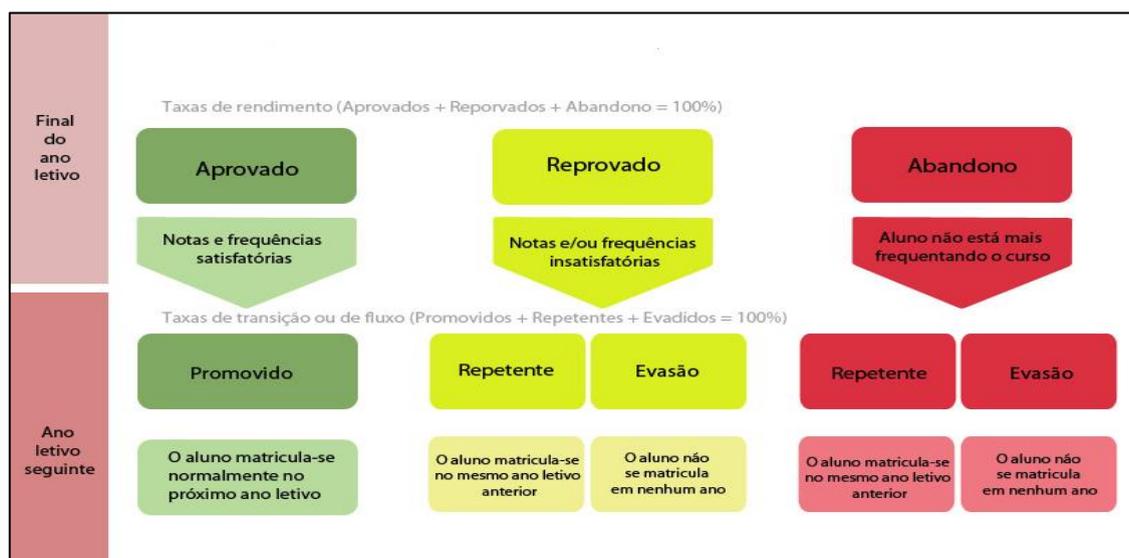


Figura 1. Taxas de Rendimento e Fluxo Escolar – Cenários e Possibilidades
 Fonte: Revista Nova Escola³

a) Promoção: A promoção é caracterizada pela situação em que em um ano escolar específico o aluno encontra-se matriculado em um nível de ensino e no ano seguinte cursa uma etapa subsequente. Na base de fluxo escolar utilizada nessa pesquisa, o (a) aluno (a) promovido (a) é o (a):

- Aluno (a) na etapa k, no ano t, que no ano t +1 estava matriculado (a) em etapa superior a k.
- Aluno (a) matriculado (a) na 3ª série do ensino médio, no ano t, aprovado (a) ou concluinte que não se matriculam no ano t + 1.

b) Repetência: A repetência é caracterizada pela situação em que em um ano escolar específico o (a) aluno (a) encontra-se matriculado em uma série e no ano seguinte encontra-se matriculado (a) na mesma série/ano ou em uma etapa anterior. Assim, o (a) aluno (a) repetente é o (a)

- Aluno (a) na etapa k, no ano t, que estava matriculado (a) no ano t+1 em etapa igual ou inferior a k.

c) Evasão escolar: A evasão escolar é quando o estudante encontra-se em um ano escolar específico matriculado em série/ano (que não se caracteriza como uma série/ano de conclusão) e no ano posterior não é identificado como aluno no sistema de ensino. Ressalta-

³ <http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>

se que alunos que têm a situação de falecimento identificada não são considerados como evadidos do sistema escolar. Considera-se a evasão quando:

- Aluno (a) matriculado (a) na etapa k, no ano t, que não se matricula no ano t+1

Para além dos conceitos de promoção, evasão e repetência e no intuito de cobrir todos os eventos possíveis nas trajetórias escolares, também foi considerado nessa pesquisa o seguinte evento:

d) Mudança de modalidade de ensino: caracteriza-se quando, em ano escolar específico, o (a) aluno (a) encontra-se em série/ano do ensino regular e no ano seguinte encontra-se matriculado (a) em etapa de ensino da educação de jovens e adultos. A mudança de modalidade ocorre quando:

- Aluno (a) matriculado (a) na etapa k, no ano t, que estava matriculado (a) no ano t + 1 em qualquer etapa da educação de jovens e adultos.

2.4 Recorte da análise

A definição do recorte de tempo de uma análise longitudinal deve levar em consideração os períodos em que as informações estão disponíveis, a capacidade de análise da pesquisa e o momento apropriado que trará as informações relevantes à análise. Dessa forma, a análise dessa pesquisa será focada na trajetória de meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental, período em que a população educacional passa progressivamente a ser formada, em sua maioria, por meninas.

Segundo a LDB, o ensino fundamental compõe a Educação Básica e é uma etapa de ensino obrigatória com duração de nove anos, dividindo-se em dois níveis: os anos iniciais que compreendem as séries de 1º a 5º ano e os anos finais, objeto dessa pesquisa, que vão do 6º ao 9º ano, compreendendo assim um período regular de quatro anos para conclusão. Diante disso, será analisado o percurso escolar dos estudantes de 2012 a 2016, sendo a coorte inicial os alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2012, tendo em vista que em 2016, teoricamente, deveriam estar cursando o ensino médio.

Para que os dados analisados sejam comparáveis, delimitou-se, nessa pesquisa, os estudantes em que a faixa etária correspondia de 9 a 14 anos de idade até o dia 31 de maio de 2012. Os estudantes identificados, na base de dados do Censo Escolar, com idade fora desse intervalo foram desconsiderados da análise tendo em vista que, a partir dos 15 (quinze)

especial infraestrutura e geração de empregos”. Dos 23 municípios integrantes da RIDE-DF, Brasília mantém uma relação metropolitana com apenas 12 municípios goianos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás (CODEPLAN, 2013).

As informações presentes na Figura 3 mostram a diversidade populacional e econômica existente entre o Distrito Federal e os municípios que compõem a RIDE-DF. Da população total de quase 3,5 milhões na região em 2010, mais de 2,4 milhões são habitantes do DF (71%). Dentre os municípios da RIDE-DF, exceto DF, também há diferenças consideráveis entre o tamanho da população, enquanto o município de Luziânia apresentou no Censo de 2010 uma população superior a 162 mil habitantes, Mimoso de Goiás registrou pouco mais de 1.200 habitantes.

Tabela 1. População 2010, PIB 2012 e Índice de Gini de renda domicilia per capita 2010 – Ride-DF

Município	População 2010	PIB 2012 (R\$ mil)	Índice de Gini 2010
RIDE DF	3.498.360	184.956.424	-
Distrito Federal	2.483.574	171.235.534	0,6370
RIDE exceto DF	1.014.786	13.720.890	-
Abadiânia	10.773	143.027	0,4427
Água Fria de Goiás	2.137	150.498	0,6123
Águas Lindas de Goiás	159.265	901.352	0,4516
Alexânia	19.701	417.184	0,4817
Cabeceiras	5.497	176.263	0,4957
Cidade Ocidental	43.124	388.112	0,5247
Cocalzinho de Goiás	6.448	193.086	0,4911
Corumbá de Goiás	6.416	110.016	0,5185
Cristalina	38.430	1.502.696	0,5753
Formosa	92.035	1.223.448	0,5614
Luziânia	162.835	2.423.079	0,5128
Mimoso de Goiás	1.242	34.988	0,5915
Novo Gama	92.019	542.303	0,4945
Padre Bernardo	10.794	246.728	0,5716
Pirenópolis	15.589	248.650	0,4966
Planaltina	77.192	571.108	0,4463
Santo Antônio do Descoberto	56.623	371.475	0,4702
Valparaíso de Goiás	127.405	1.240.429	0,5264
Vila Boa	3.497	102.706	0,4935
Buritis	16.103	577.765	0,5720
Cabeceira Grande	5.297	151.414	0,4826
Unai	62.364	2.004.563	0,5347

Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010. Disponível em <http://www.datasus.gov.br>.
PIB Municipal, IBGE – 2012. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br>

As diferenças econômicas podem ser indicadas de forma superficial pelas informações de Produto Interno Bruto – PIB, que, em 2012, dos 184 milhões de reais da Ride-DF, 92% foi gerado no DF, cabendo aos demais municípios da região um PIB um pouco menor de 14 milhões de reais. Dentre os municípios goianos e mineiros que tiveram os maiores PIB, destaca-se Luziânia com número superior a 2,4 milhões, seguido dos municípios de Cristalina, Valparaíso de Goiás e Formosa com valores superiores a 1 milhão de reais.

O valor do PIB total indica apenas a produção econômica e não infere diretamente na determinação da condição socioeconômica dos habitantes do município, mas no âmbito dessa análise já demonstra que, apesar da proximidade física entre os municípios, existe uma diversidade econômica considerável entre eles, o que favorece a contextualização e a captação das diferenças nos fluxos escolares segundo os territórios investigados.

Outro ponto em relação às características socioeconômicas dos municípios componentes da Ride-DF é quanto às desigualdades de distribuição de renda, é possível perceber que no Distrito Federal, o Índice de Gini da renda domiciliar *per capita*⁴ é o que mais se distancia do valor 0 (zero) que se caracteriza como a “situação de igualdade perfeita da distribuição de rendimentos em uma sociedades” (JANNUZZI, 2012, p.108), ou seja, com valor de 0,6370, é nessa área que as desigualdades de renda são mais intensas considerando a Ride-DF.

De qualquer forma, os demais municípios componentes da Ride-DF também apresentam valores de Índice de Gini por volta de 0,5 que, segundo Jannuzzi (Idem, p.109), indicam situação em que “já são tidas como representativas de um grau de extrema perversidade distributiva”.

As informações presentes na Figura 4 introduzem o contexto educacional da Ride-DF. A taxa de analfabetismo na Ride-DF, que indica o percentual das pessoas de um grupo etário que não sabem ler e nem escrever, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário, alcançou em 2010 o valor de 7,2, porém nota-se que há uma variação dessa taxa nos municípios da Ride-DF, sendo o município de Valparaíso de Goiás a apresentar a menor taxa (3,4) – inferior à mesma medida do DF - e o município de Vila Boa (GO) foi o que

⁴ O Índice de Gini pode ser calculado a partir de dados brutos ou de dados agregados de renda em intervalos de classe. As informações podem se referir à renda familiar, à renda familiar *per capita*, à renda do trabalho dos ocupados, à renda individual, etc., levando, portanto a cifras diferentes e tendências, eventualmente divergentes do indicador (JANNUZZI, 2012).

apresentou um maior percentual de pessoas analfabetas (16,8). Em média, os municípios goianos e mineiros da Ride-DF apresentam uma taxa de analfabetismo de 10,8, enquanto no DF o valor é correspondente a 3,6.

Tabela 2. Taxa de analfabetismo e Taxas de escolarização - Ride-DF 2010

Município	Taxa de analfabetismo	Taxa de escolarização – Ensino Fundamental			
		Bruta		Líquida	
		Total	Anos Finais	Total	Anos Finais
Ride-DF	7,2	94,0	101,5	79,2	72,6
Distrito federal	3,6	94,2	102,3	80,3	75,7
Ride exceto DF	10,8	93,7	100,7	78,1	69,6
Abadiânia	11,6	94,7	97,4	76,0	68,5
Água Fria de Goiás	14,3	97,6	113,4	81,9	76,2
Águas Lindas de Goiás	7,1	98,0	108,2	78,9	69,9
Alexânia	10,4	87,9	94,1	75,6	72,0
Cabeceiras	13,8	77,7	102,7	64,3	74,6
Cidade Ocidental	4,8	101,3	101,7	82,6	70,4
Cocalzinho de Goiás	12,7	93,1	99,7	75,8	68,5
Corumbá de Goiás	14,3	91,0	94,4	78,9	68,5
Cristalina	8,9	93,9	95,3	78,6	67,4
Formosa	8,9	90,6	97,7	78,4	69,7
Luziânia	8,1	93,0	99,3	78,3	69,1
Mimoso de Goiás	15,5	79,1	71,2	70,7	54,4
Novo Gama	7,3	98,2	102,5	78,4	64,5
Padre Bernardo	13,2	100,3	106,3	80,7	69,3
Pirenópolis	11,1	92,7	98,7	80,1	73,1
Planaltina	9,9	97,1	103,5	80,0	67,2
Santo Antônio do descoberto	8,8	97,6	108,6	76,4	65,8
Valparaíso de Goiás	3,4	96,9	104,3	80,5	70,2
Vila boa	16,9	104,2	118,9	88,0	71,0
Buritís	14,8	98,8	101,8	82,7	75,3
Cabeceira Grande	13,7	92,3	102,3	78,2	72,0
Unai	9,0	85,4	92,4	74,0	73,7

Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010.
INEP, Censo Escolar, 2010.

Em relação à taxa de escolarização bruta é possível observar que 14 municípios da região e o Distrito Federal apresentam percentuais acima de 100, nos anos finais do ensino fundamental, isso quer dizer que o número de estudantes matriculados nessa etapa de ensino é superior ao número de habitantes daqueles municípios que se encontram na faixa etária adequada para cursar tal nível de escolaridade, no caso 11 a 14 anos. Isso representa que há

um inchaço nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da Ride-DF, sendo o município de Águas Lindas de Goiás que apresentou a maior taxa de escolarização bruta (113,4).

Por outro lado, ao verificar as taxas de escolarização líquida dos anos finais do ensino fundamental, que se referem ao percentual da população de 11 a 14 anos matriculada nessa etapa de ensino, verifica-se que o valor da Ride-DF é de 72,6. Isso indica que cerca de 27% da população de 11 a 14 anos da Ride-DF não estava cursando os anos finais do ensino fundamental em 2010, ou seja, ou encontravam-se em outras etapas de ensino ou estavam fora do sistema de ensino formal.

A taxa de escolarização líquida também aponta diferenças entre o DF e os demais municípios da região, sendo a taxa para o Distrito Federal de 75,7 e a média para os municípios goianos e mineiros da Ride-DF próxima a 70. O município de Mimoso de Goiás apresenta em 2010 a menor taxa de escolarização líquida, com valor de 54,4 e Água Fria de Goiás apresentou o valor mais alto da região, correspondendo a 76,2.

2.5 Análise e interpretação dos resultados

A análise das trajetórias de meninas e meninos no ensino fundamental das escolas públicas e privadas existentes na Ride-DF será composta por:

a) Caracterização da coorte inicial

Nessa caracterização da coorte inicial será realizada a análise descritiva⁵ das escolas segundo a área da Ride-DF, rede de ensino (pública e privada), localização/zona da escola, órgão regional de ensino das escolas do DF e indicadores de escola: Ideb 2013 e Inse 2014.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que consolida em uma só medida os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Criado pelo Inep em 2007, o Ideb, calculado a cada dois anos, utiliza as informações sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –

⁵ A análise descritiva de dados consiste “em introduzir técnicas que permitam organizar, resumir e apresentar esses dados, de tal forma que possamos interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa” (BARBETTA, 2014, p. 66). A partir da análise descritiva torna-se possível a análise exploratória dos dados, ou seja, a observação de “determinados aspectos relevantes e começar a delinear hipóteses a respeito da estrutura do universo em estudo”. (Idem)

para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Esse indicador expressa valores de 0 a 10. (FERNANDES, 2007). Cabe ressaltar que o Ideb por escola é calculado e divulgado apenas para as escolas públicas que tenham informação de rendimento escolar declarada no Censo Escolar e que os alunos tenham participado das avaliações do Inep⁶.

O Indicador do Nível Socioeconômico da escola - Inse, também calculado pelo Inep, “trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais” (INEP, 2014). Essa medida foi calculada com os dados dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil e Aneb de 2011 e 2013 e Enem 2011 e 2013⁷ e possui uma classificação do nível socioeconômico da escola que varia de *muito baixo* a *muito alto* e também possui uma classificação com os valores absolutos.

Também nessa sessão terá a análise descritiva dos estudantes segundo o sexo, cor/raça, idade. A análise incluirá a descrição dos estudantes que se encontravam em distorção idade-série no primeiro ano letivo da análise longitudinal. Estudantes em distorção idade série caracterizam-se como aqueles que, em um determinado ano/série, encontram-se com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa⁸.

⁶ As avaliações do Inep tem como critério de participação da escola se a mesma tiver um número mínimo de estudantes matriculados na série/ano avaliado. Na Prova Brasil, por exemplo, a escola deve possuir no mínimo 20 estudantes no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental.

⁷ A Prova Brasil (Anresc) tem como objetivo principal mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Aneb é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Essa prova mantém as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2005 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados do país são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Enem: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização. A partir de 2004, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja utilizando resultados do Enem como fase única de seleção ou combinando com os próprios processos seletivos de cada universidade, assim democratizando as oportunidades de acesso as vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (INEP, 2017)

⁸ Conforme descrito no Painel Educacional disponível em <http://inepdata.inep.gov.br>

b) Análise da eficiência nas trajetórias escolares

Nesta seção também será realizada uma análise descritiva tendo como objetivo verificar a eficiência nas trajetórias escolares de meninos e meninas da Ride-DF, que, no âmbito desta pesquisa, caracteriza-se pela matrícula do estudante no ensino médio regular no ano de 2016. Esse critério tem como referência o tempo necessário de 4 anos para que um estudante do 6º ano curse todas as séries dos anos finais do ensino fundamental e alcance o ensino médio.

Ainda nessa seção será verificada a associação (Coeficiente de Pearson) dos indicadores da escola (Ideb 2013 e Inse 2014 – valores absolutos) com a eficiência nas trajetórias de meninas e meninos nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF.

c) Análise dos indicadores de fluxo escolar

Descrição a cada fluxo escolar no período de 2012 a 2016 dos indicadores de promoção, repetência, evasão de escola e mudança de modalidade de ensino, relacionando à área da Ride-DF, rede de ensino, idade e sexo dos estudantes.

d) Observação dos fluxos escolares regulares

Considerou-se, nesta pesquisa, como fluxo regular aquele em que o estudante a cada ano encontra-se matriculado em etapa de ensino superior a que estava matriculado no ano imediatamente anterior. Essa análise de fluxo escolar também contextualiza os fluxos escolares de acordo com área da Ride-DF, rede de ensino, idade e sexo dos estudantes.

e) Aplicação do modelo logístico na eficiência das trajetórias escolares

Análises de regressão são geralmente realizadas sob um referencial teórico que justifique a adoção de alguma relação matemática de causalidade (BARBETTA, 2014), sendo assim, objetivam identificar relações entre uma variável resposta e variáveis explicativas.

Dessa forma, para verificar se a probabilidade em ocorrer eficiência nas trajetórias escolares (estudante matriculado ou não matriculado no ensino médio em 2016) pode ser explicada por outras variáveis, tais como sexo do estudante, idade, área e rede de ensino da escola, será utilizada a regressão logística. Segundo Oliveira (1997) análises de regressão logística são adequadas para estudos transversais e coortes com população fixa, como é o caso desta pesquisa.

3 Resultados e discussão

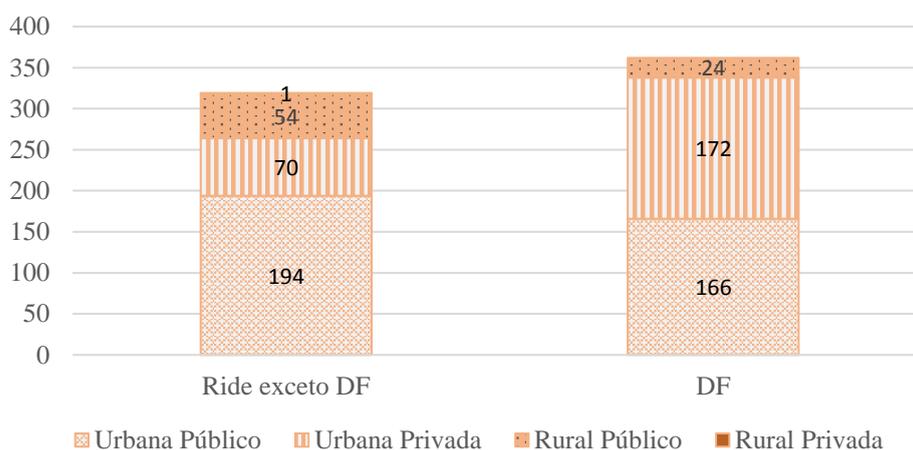
3.1 Descrição da coorte inicial

3.1.1 Das escolas

a) Localização e rede de ensino

Os dados constantes no Censo Escolar apontam que, em 2012, havia nos municípios da Ride-DF 681 escolas ofertantes do 6º ano ensino fundamental, sendo que 362 dessas escolas, ou seja, 53% localizavam-se no Distrito Federal. Os municípios goianos e mineiros que compõem a Ride-DF e entorno apresentaram 319 escolas com oferta desta etapa de ensino.

Gráfico 1. Número de escolas com 6º ano do ensino fundamental por área da Ride, localização/zona e rede de ensino – Ride-DF – 2012



Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2012

As escolas estão predominantemente localizadas na área urbana da Ride-DF, sendo que na zona rural há 79 escolas, o que corresponde a 11% do total de escolas. Os municípios goianos e mineiros da Ride-DF apresentam número de escolas em área rural superior ao DF. Isso pode ser explicado principalmente porque no estado de Goiás se concentra um número de municípios com população rural expressiva, sendo que os municípios de Água Fria de Goiás, Cocalzinho de Goiás, Mimoso de Goiás e Padre Bernardo têm mais da metade da população residente em área rural, segundo os dados do Censo 2010 (IBGE, 2017).

No município de Abadiânia/GO localiza-se a única escola privada na zona rural com o 6º ano do ensino fundamental, tratando-se do Instituto Adventista Brasil Central, escola de cunho confessional e com funcionamento em regime de internato.

Quanto à esfera administrativa das escolas, a maior parte delas (64%) pertence à rede pública de ensino. Observa-se que apesar da esfera pública predominar no número de escolas com o 6º ano do ensino fundamental, há diferenças quando os dados são analisados de acordo com a área da Ride-DF. Enquanto no Distrito Federal existem 4 escolas privadas a mais que escolas públicas na zona urbana, nos municípios goianos e mineiros da Ride-DF o número de escolas públicas urbanas com a oferta dessa etapa de ensino é expressivamente superior, sendo 194 escolas públicas e 70 da esfera privada. (Gráfico 1).

b) Indicadores da escola Ideb 2013 e Inse 2014

A partir da análise do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é possível contextualizar as escolas segundo as medidas de qualidade que compõem o indicador (desempenho e proficiência). O Ideb por escola para os anos finais é calculado apenas para as escolas públicas, tendo em vista que os dados são obtidos a partir da informação de rendimento escolar do Censo Escolar e do resultado da Prova Brasil que abrange todas as escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados na etapa/série avaliada, no caso dos anos finais do ensino fundamental, o 9º ano (antiga 8ª série).

Assim, na Ride-DF, observou-se a existência do Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental para 344 escolas públicas, variando de 2 a 6,4. A média do Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental para o DF apresentou-se 0,1 menor do que a média das escolas dos demais municípios da Ride-DF. Ainda no Distrito Federal é possível ver uma maior variação do Ideb 2013 entre as escolas, sendo o mínimo 2,0 registrado para uma estadual localizada na Região Administrativa de Sobradinho e o máximo de 6,4 alcançado pelo Colégio Militar de Brasília, única escola federal da Ride-DF.

Tabela 3. Estatísticas do Ideb 2013 – Anos finais do ensino fundamental por área – Ride-DF

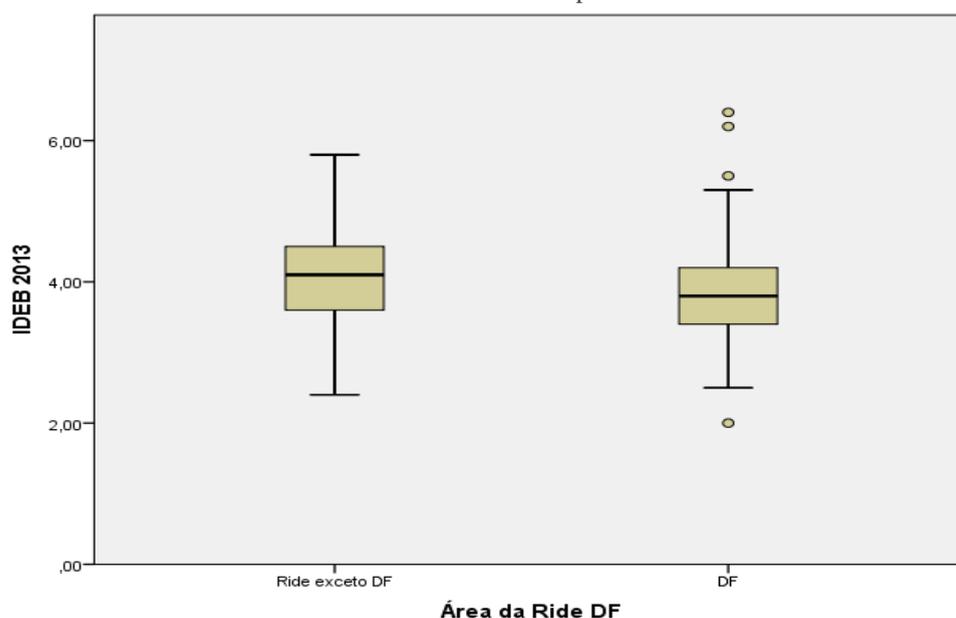
Área	n	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Variância	Desvio Padrão
Ride exceto DF	192	4,0	4,1	2,4	5,8	0,41	0,64
DF	162	3,9	3,8	2,0	6,4	0,43	0,66
Ride DF	344	4,0	3,9	2,0	6,4	0,43	0,65

Fonte: MEC/Inep

O Gráfico 2 ilustra a diferença do Ideb 2013 - anos finais do ensino fundamental nas escolas da região, e é possível constatar com maior clareza que as escolas do DF possuem em média resultados inferiores à média das escolas dos demais municípios da Ride-DF. É

possível perceber, também, que há dois pontos que se destacam no DF por apresentarem Ideb 2013 superior a 6,0. O ponto mais acima corresponde ao Colégio Militar de Brasília com Ideb de 6,4 e o logo abaixo corresponde ao Colégio Militar Dom Pedro II, escola estadual vinculada ao Corpo de Bombeiros Militar do DF que apresentou Ideb de 6,2. Cabe destacar que as escolas militares apesar de serem classificadas como públicas, possuem processo de seleção, metodologia de ensino e recolhimento de taxas de Associação de Pais e Mestres diferenciados em relação às escolas subordinadas à Secretaria de Educação do DF.

Gráfico 2 - Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental por UF – Ride DF



Fonte: MEC/Inep

A diferença nos resultados do Ideb 2013 - anos finais do ensino fundamental, aponta que o Distrito Federal mesmo apresentando um valor de Produto Interno Bruto (PIB) e renda per capita média mensal superior aos demais municípios que compõem a Ride-DF, tem tido um aproveitamento menos satisfatório no que diz respeito ao desempenho escolar e proficiência dos estudantes.

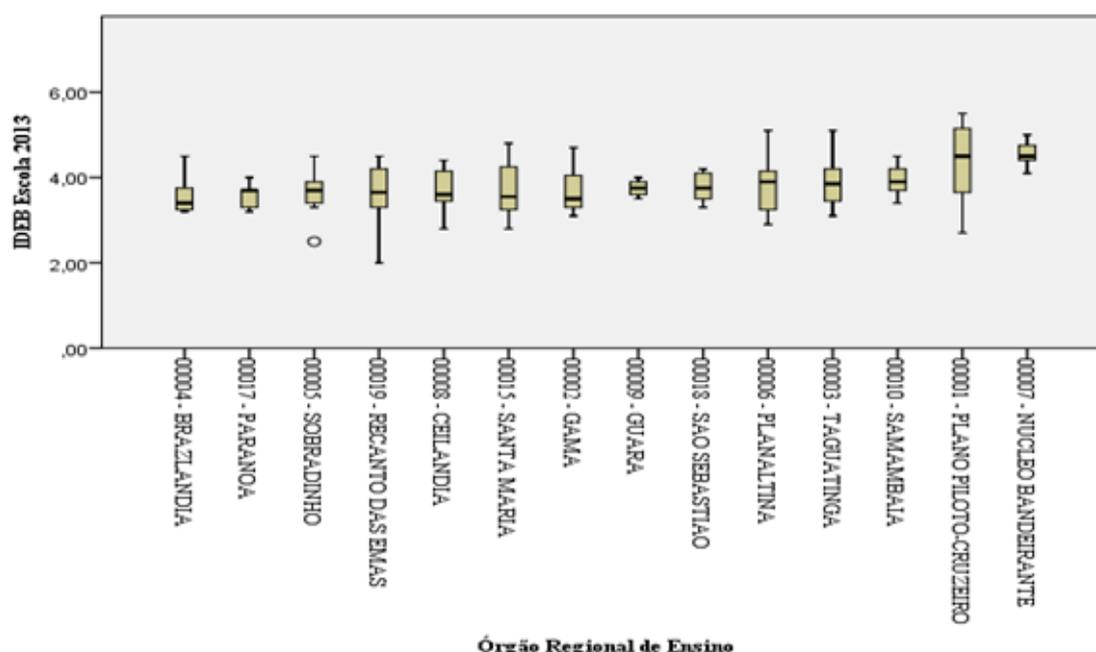
Para compreender o resultado das escolas públicas do DF no Ideb 2013 – ensino fundamental, foram observados a situação das escolas de acordo com os órgãos regionais às quais estão vinculadas (Gráfico 3). Excluindo da análise as escolas militares que têm valores destoantes das demais escolas públicas, verifica-se que são as escolas das regionais de ensino do Plano Piloto - Cruzeiro e do Núcleo Bandeirante que possuem em média valores mais elevados do Ideb 2013 no DF.

A RA do Plano Piloto é a região que tem a maior renda per capita média mensal no DF, segundo a PDAD 2013⁹, e apesar de receber muitos estudantes moradores de outras regiões administrativas, possui as escolas com os melhores índices do Ideb 2013 - anos finais do ensino fundamental.

Ainda segundo os dados da PDAD 2013, a renda per capita da RA de Sobradinho correspondente a dois salários mínimos é um pouco maior que a renda per capital da RA do Núcleo Bandeirante, porém as escolas dessas duas regiões possuem realidades distintas no que diz respeito ao Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental: enquanto as escolas públicas do Núcleo Bandeirante apresentaram em média os mais altos valores de Ideb-2013, as escolas públicas de Sobradinho e das RA's de Brazlândia e Paranoá apresentaram as menores médias desse índice no DF.

Nota-se pelos casos explanados que não há como confirmar, sem uma análise mais aprofundada, a relação entre a renda per capita média mensal da Região Administrativa e o resultado do Ideb das escolas. Porém, é importante destacar que há diferenças entre os resultados desses índices entre as escolas localizadas no centro com maior renda e as escolas localizadas na periferia (demais regiões administrativas) com menor renda.

Gráfico 3. Resultados do Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental por Região Administrativa - DF



Fonte: MEC/Inep

⁹ Considerando que na regional de ensino do Plano Piloto – Cruzeiro estão inseridas as escolas das regiões administrativas do Lago Sul, Lago Norte e Sudoeste/Octogonal. Na amostra analisada consta a presença de uma escola localizada na RA do Lago Norte.

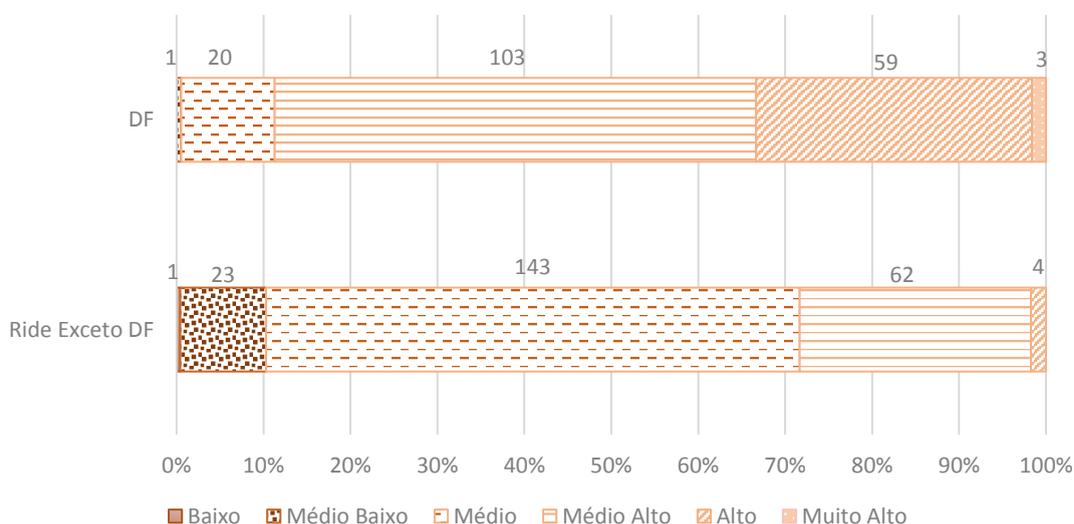
Para realizar uma descrição das escolas levando em consideração o nível socioeconômico dos estudantes, foi observada a categoria das escolas de acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (Inse).

O Inse 2014 foi medido para 561 escolas públicas e privadas da Ride-DF, sendo no DF 186 escolas públicas e 107 escolas privadas e nos demais municípios da região, 107 escolas públicas e 35 privadas.

Dentre as escolas públicas houve uma variação de *baixo a muito alto*, com diferenças significativas entre o Distrito Federal e os municípios goianos e mineiros da Ride-DF (Gráfico 4). Enquanto mais de 70% das escolas dos municípios da Ride-DF apresentam Inse 2014 equivalente a *médio*, a categoria que agrega mais escolas no DF foi *médio alto* (cerca de 65%), seguida das categorias *alto* (cerca de 30%) e *médio* (um pouco acima de 10%).

Nos municípios goianos e mineiros da região, a categoria *médio alto* que é predominante no DF, não chega a representar 30% das escolas desses municípios e a categoria *alto* abrange apenas 4 escolas. Outro dado que merece destaque é a existência de 23 escolas, nesses municípios, na categoria *médio baixo*, enquanto no DF há apenas uma escola nesta categoria.

Gráfico 4. Número de escolas públicas por categoria do Inse 2014 e área – Ride-DF



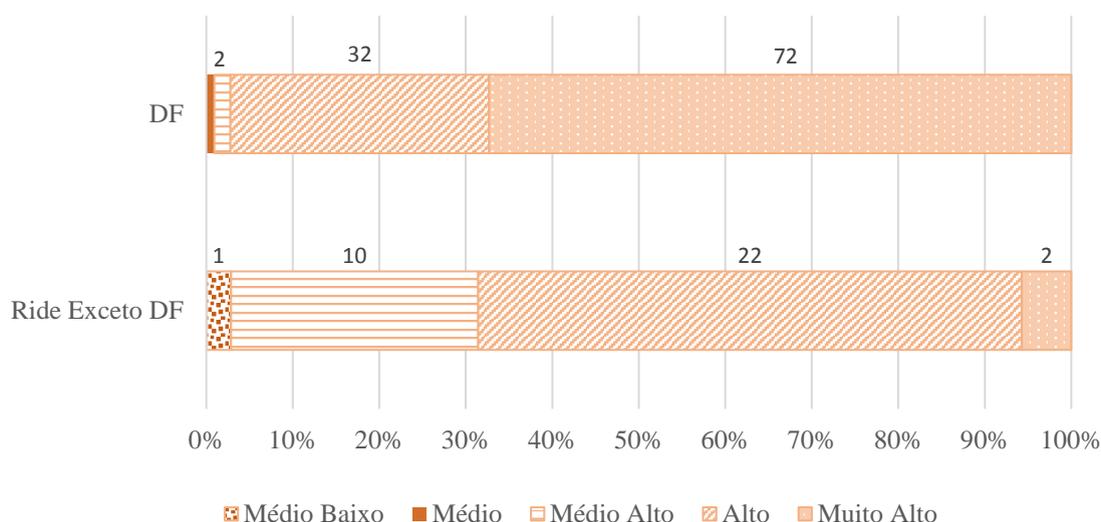
Fonte: MEC/Inep

As categorias do Inse 2014 para as escolas privadas da Ride-DF varia de médio baixo a muito alto, sendo que as escolas privadas do DF, assim como as públicas apresentam Inse mais elevado que os demais municípios da região. Enquanto mais de 65% das escolas privadas que oferecem o 6º ano do ensino fundamental no DF tem Inse equivalente a *muito alto*, essa categoria corresponde a apenas 2 escolas (6%) da Ride exceto DF, pois nesta área

a categoria predominante nas escolas privadas é de Inse *alto*, abrangendo mais de 60% das escolas.

Outra diferença do Inse entre as áreas da Ride DF é quanto à categoria *Médio Alto*, existindo, no DF, apenas duas escolas privadas ofertantes do 6º ano do ensino fundamental nessa categoria, enquanto nos demais municípios da região há 10 escolas.

Gráfico 5. Número de escolas privadas por categoria do Inse 2014 e área – Ride-DF



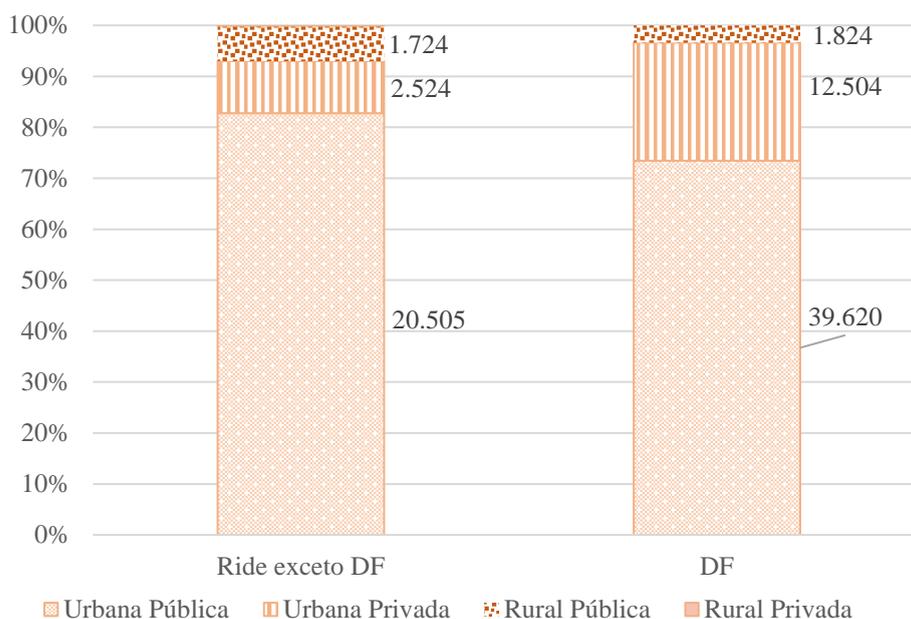
Fonte: MEC/Inep

3.1.2 Dos estudantes

Nas escolas da Ride-DF havia 78.714 estudantes no 6º ano do ensino fundamental em 2012, sendo que 76,4% estavam matriculados em escolas públicas da zona urbana da região. No DF, apesar de existir mais escolas privadas urbanas ofertando o 6º ano do ensino fundamental, a população de estudantes nas escolas públicas correspondia a 73,4% do total de estudantes do DF, enquanto cabia às escolas privadas a matrícula de 23,2% dos estudantes. (Gráfico 6)

Apesar da constatação de uma maior população de estudantes em um menor número de escolas públicas, não há diferenças significativas na média de alunos por turma no 6º ano do ensino fundamental entre as escolas públicas e privadas. Segundo os dados do Inep (2017), a média de alunos por turma no 6º ano correspondia a 30,8 na rede pública em 2012, enquanto na rede privada essa média correspondia a 27 alunos por turma. Isso aponta a possibilidade das escolas públicas do DF serem de porte maior que as escolas privadas, possibilitando assim um maior número de turmas e acomodação dos estudantes.

Gráfico 6. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por área, localização/zona da escola e rede de ensino – Ride-DF 2012



Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2012

A população de estudantes do 6º ano do ensino fundamental na rede pública nos municípios goianos e mineiros componentes da Ride-DF é proporcionalmente superior ao do DF, comportando cerca de 90% dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, enquanto os estudantes de escolas privadas correspondem a menos de 10% do total discente desses municípios.

Quanto ao sexo dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Ride-DF havia, em 2012, 37,3 mil meninas e 41,3 mil meninos, o que, percentualmente, correspondia do total de estudantes da Ride-DF a 47,6% e 52,6%, respectivamente. Essa situação é refletida também na composição das escolas, onde mais de 60% delas tem no 6º ano do ensino fundamental um maior número de estudantes do sexo masculino comparado aos do sexo feminino. Na verdade, em média, nas escolas da Ride-DF em qualquer área, localização/zona da escola e rede de ensino, a proporção de meninas nessa etapa de ensino é menor.

As informações sobre a idade dos estudantes da Ride-DF - considerando que a coorte inicial teve o recorte de 9 a 14 anos de idade no ano de 2012 - indica que quase 65,5 mil estudantes tinham até 12 anos, ou seja, 83,2% dos estudantes encontravam-se com idade adequada para cursar o 6º ano do ensino fundamental e 13,2 mil (16,8%) tinham idades de 13 ou 14 anos, caracterizando-se como o público com distorção idade-série.

No que diz respeito à informação da cor/raça para os estudantes de coorte inicial, os dados constantes na base de dados do Censo Escolar mostraram-se insuficientes para uma análise, tendo em vista que a subnotificação da informação na Ride-DF está presente na informação de mais de 38,3 mil estudantes, ou seja, não há declaração da cor/raça de 48,7% dos indivíduos da coorte inicial (Tabela 2).

Tabela 4. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental segundo a informação da cor/raça e área. Ride-DF 2012

Cor/Raça	Total		Ride Exceto DF		DF	
	n	%	n	%	n	%
Branca	13.461	17,1	2.927	11,8	10.534	19,5
Preta	1.938	2,5	533	2,2	1.405	2,6
Parda	24.607	31,3	6.915	27,9	17.692	32,8
Amarela	272	0,3	91	0,4	181	0,3
Indígena	73	0,1	16	0,1	57	0,1
Não declarada	38.363	48,7	14.284	57,7	24.079	44,6

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2012

Ao verificar os dados de cor/raça por área da Ride-DF, percebe-se que nos municípios goianos e mineiros componentes da região há uma maior subnotificação desse dado em relação ao DF, com percentuais de não declaração de 57,7% e 44,6%. Essas constatações apontam a dificuldade no uso dos dados de cor/raça constantes no Censo Escolar em análises educacionais.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) apontam que os dados de cor/raça dos estudantes no Censo Escolar são *heterodeclarados*, ou seja, são declarados pelos responsáveis dos estudantes menores de 16 anos, e *heteropreenchidos*, pois são as escolas que informam esse dado à pesquisa e não o próprio estudante. Por essas características, o levantamento dessa informação ainda apresenta a opção “Não declarado”, que acaba sendo uma alternativa de preenchimento a diversas escolas, tendo em vista a não existência dessa informação nos registros administrativos do estudante na escola.

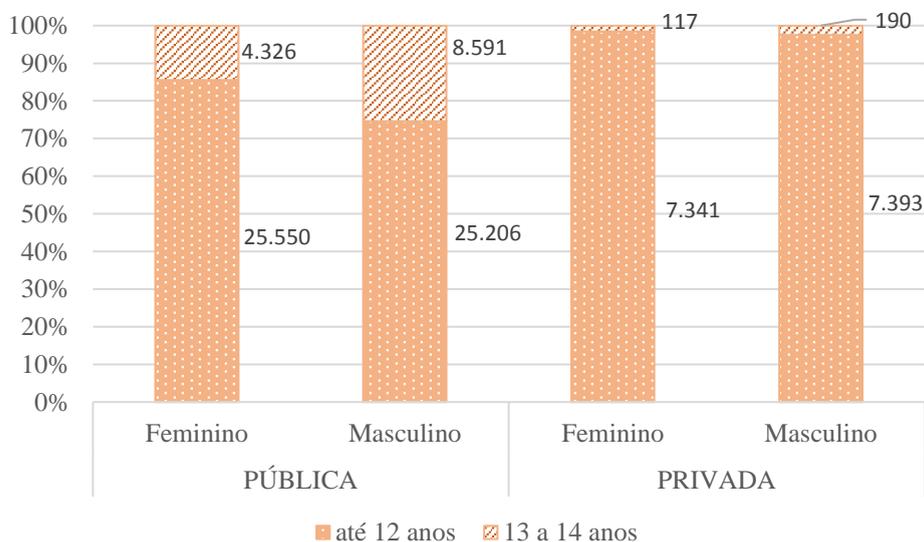
Com a dificuldade de análise dos dados de cor/raça do Censo Escolar, foi verificada a distribuição dos estudantes nas áreas da Ride-DF, por rede de ensino, localização da escola e informação do sexo e faixa etária dos estudantes. Os dados analisados apresentaram importantes diferenças na população dos estudantes de escolas públicas e privadas. A primeira delas é que o percentual de estudantes que estão com distorção idade-série¹⁰ é

¹⁰ Para essa análise foram considerados os estudantes com idade inferior a 15 anos até o dia 31 de maio de 2012. Dessa forma, os dados de distorção idade série aqui calculados se diferem dos dados calculados obedecendo rigorosamente a metodologia de cálculo do Inep, que não faz recorte da população em relação à idade.

maior nas escolas da rede pública, onde 20,3% (12,9 mil) dos estudantes apresentavam, em 2012, 13 ou 14 anos. Nas escolas privadas o percentual de estudantes com a idade defasada era de 2% (2,4 mil).

A segunda diferença é no que diz respeito à proporção de meninos e meninas em distorção idade-série. Na rede pública, existiam, em 2012, quase 8,6 mil meninos com idade acima de 12 anos, correspondendo a quase o dobro de meninas na mesma condição (4,3 mil). Nas escolas privadas o número de meninos em idade defasada para o 6º ano do ensino fundamental também era maior (190), mas apresentava-se de forma mais equilibrada em relação ao número de meninas (117).

Gráfico 7. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF 2012



Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2012

A Tabela 3 mostra que observando os municípios componentes da Ride-DF e o Distrito Federal, a maior parte dos estudantes com idade defasada nas escolas públicas dessas áreas são compostas por meninos, sendo que tanto para os municípios mineiros e goianos e para o Distrito Federal, os meninos representam 66% dos estudantes em distorção idade-série.

Nas escolas privadas o percentual de meninos em relação ao total de estudantes em distorção idade-séria varia de 63% para o DF e 59,6% para os municípios goianos e mineiros da Ride-DF.

Tabela 5. Percentual de estudantes segundo o sexo do 6º ano do ensino fundamental por área, rede de ensino e faixa etária - Ride-DF 2012

Área	Faixa etária	Pública		Privada	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Ride exceto DF	até 12 anos	51,5	48,5	48,0	52,0
	13 a 14 anos	33,6	66,4	40,4	59,6
DF	até 12 anos	49,7	50,3	50,2	49,8
	13 a 14 anos	33,4	66,6	37,0	63,0
Ride DF	até 12 anos	50,3	49,7	49,8	50,2
	13 a 14 anos	33,5	66,5	38,1	61,9

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Sob outra ótica, os dados da Tabela 4 mostram que, considerando tanto a rede pública e privada de ensino, as escolas do DF possuem um menor percentual de estudantes com a idade defasada em comparação ao mesmo percentual das escolas dos demais municípios da região. Mas, apesar de os percentuais serem sempre maiores para os meninos, nota-se que considerando os percentuais segundo o sexo, há uma maior diferença entre meninos e meninas na rede pública comparando a diferença existente na escolas privadas.

Tabela 6. Percentual de estudantes segundo a área do 6º ano do ensino fundamental por rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF 2012

Área	Faixa etária	PÚBLICA		PRIVADA	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Ride Exceto DF	até 12 anos	84,5	72,1	96,7	95,6
	13 a 14 anos	15,5	27,9	3,3	4,4
DF	até 12 anos	86,1	75,9	98,8	97,9
	13 a 14 anos	13,9	24,1	1,2	2,1

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

3.2 Análise da eficiência das trajetórias

A análise da eficiência dos sistemas de ensino da Ride-DF no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental terá como objeto de avaliação o ponto de chegada do percurso dos quatro anos letivos dos estudantes que estavam, em 2012, matriculados no 6º ano do ensino fundamental (coorte inicial), ou seja, a situação em que os meninos e as meninas se encontravam em 2016, ano em que, teoricamente, deveriam estar cursando o ensino médio.

Em uma análise geral observa-se que dos mais de 78 mil estudantes do 6º do ensino fundamental da Ride-DF em 2012, cerca de 65,8 mil ou 83,7% permaneceram no sistema

de ensino até o ano de 2016, sendo identificados como ausentes do sistema de ensino 12,8 mil ou 16,3% dos estudantes presentes na coorte inicial.¹¹

Considerando, para essa pesquisa, como trajetória eficiente aquelas nas quais os estudantes da coorte inicial se encontravam no ensino médio regular em 2016, verificou-se que a eficiência das trajetórias escolares na Ride-DF foi de 55,2%, ou seja, a cada 10 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, em 2012, apenas 5 encontravam-se no ensino médio em 2016.

Em resumo esses dados apontam que, da coorte inicial 2012, 16,3% dos estudantes não se encontravam mais matriculados em nenhuma escola do sistema de ensino, 28,5% encontravam-se matriculados ainda no ensino fundamental regular ou na EJA e 55,2% registraram matrícula no ensino médio regular.

A Tabela 5 apresenta o percentual de trajetórias eficientes nas escolas da Ride-DF sendo possível perceber que:

- a) Independentemente da área da Ride-DF, da localização da escola, da rede de ensino a qual pertence e o sexo dos estudantes, há um menor percentual de trajetórias eficientes para aqueles estudantes que encontravam-se com idade defasada (13 e 14 anos) em relação àqueles que encontravam-se com idade adequada (até 12 anos) no 6º ano do ensino fundamental. Isso indica que os percursos escolares anteriores desses alunos com idade defasada contribuíram significativamente para que suas trajetórias não fossem eficientes, ou seja, as dificuldades dos estudantes parecem sofrer acúmulo com os processos vividos em anos letivos anteriores e, em muitos casos, não foram atenuadas durante sua passagem pelos anos finais do ensino fundamental;
- b) Em quaisquer estratos analisados o percentual de trajetórias eficientes para os meninos é menor do que para as meninas, porém essa diferença é:
 - I. Para os estudantes em idade adequada, mais acentuada nas escolas públicas do que nas escolas da rede privada;
 - II. Para os estudantes com idade defasada, menos acentuada nas escolas públicas urbanas do que nas escolas rurais e privadas.

¹¹ Para análise da eficiência foram desconsiderados 40 estudantes que foram declarados como falecidos nos fluxos de 2012 a 2015.

- c) As escolas públicas do DF apresentam menor percentual de trajetórias eficientes para meninos e meninas de quaisquer faixas etárias do que as escolas públicas dos municípios goianos e mineiros da Ride-DF.
- d) As escolas privadas do DF apresentam maior percentual de trajetórias eficientes para meninos e meninas de quaisquer faixas etárias do que as escolas privadas dos municípios goianos e mineiros da Ride-DF.

Tabela 7. Percentual de trajetória eficiente por área, localização/zona da escola, rede de ensino, faixa etária e sexo dos estudantes - Ride-DF

Área	Faixa etária	Total	Urbana				Rural*	
			Pública		Privada		Pública	
			Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas
Ride Exceto DF	até 12 anos	64,4	69,0	55,9	79,5	73,1	69,4	55,9
	13 a 14 anos	25,5	31,1	22,3	41,0	25,4	31,8	24,6
DF	até 12 anos	60,6	60,2	47,2	82,6	76,9	61,8	43,9
	13 a 14 anos	20,8	23,3	18,8	45,5	33,6	34,1	13,2
Ride DF	até 12 anos	61,8	63,2	50,0	82,1	76,3	65,6	49,7
	13 a 14 anos	22,5	26,2	20,1	44,0	31,1	33,0	18,6

* Por apresentar um número pequeno de estudantes (13) não foi realizada a análise considerando a única escola privada em zona rural.

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Para verificar se existe associação entre a eficiência das trajetórias dos estudantes com o Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental obtidos pelas escolas públicas ou com o Inse 2014 da rede pública e privada, realizaram-se análises bivariadas, utilizando o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Na análise de correlação entre o Ideb 2013 - anos finais do ensino fundamental das 344 escolas públicas que obtiveram esse índice e a eficiência das trajetórias escolares, verificou-se a seguinte tendência: quanto mais alto o Ideb maiores serão os percentuais de estudantes matriculados no ensino médio em 2016 e a estimativa pontual indica que essa correlação é mais forte para a eficiência das trajetórias dos estudantes do DF em relação àqueles dos demais municípios da Ride-DF, especialmente para os meninos, embora o Intervalo de Confiança de 95% mostre que as diferenças entre as correlações não são significativas. (Tabela 6)

Tabela 8. Coeficiente de correlação linear entre Ideb 2013 e percentual de trajetórias eficientes segundo a área e o sexo– Ride DF

Área		Percentual Trajetórias Eficientes			
			Meninas	Meninos	
Ideb 2013	Ride	r	0,570**	0,619**	
		n	344	344	
		Erro Padrão	0,043	0,033	
		Intervalo de Confiança 95%	menor	0,483	0,547
			maior	0,655	0,682
	DF	r	0,585**	0,673**	
		n	152	152	
		Erro Padrão	0,066	0,052	
		Intervalo de Confiança 95%	menor	0,443	0,555
			maior	0,703	0,762
	Ride exceto DF	r	0,539**	0,576**	
		n	192	192	
		Erro Padrão	0,056	0,049	
		Intervalo de Confiança 95%	menor	0,423	0,473
			maior	0,645	0,663

**A correlação é significativa até o nível 0,01.

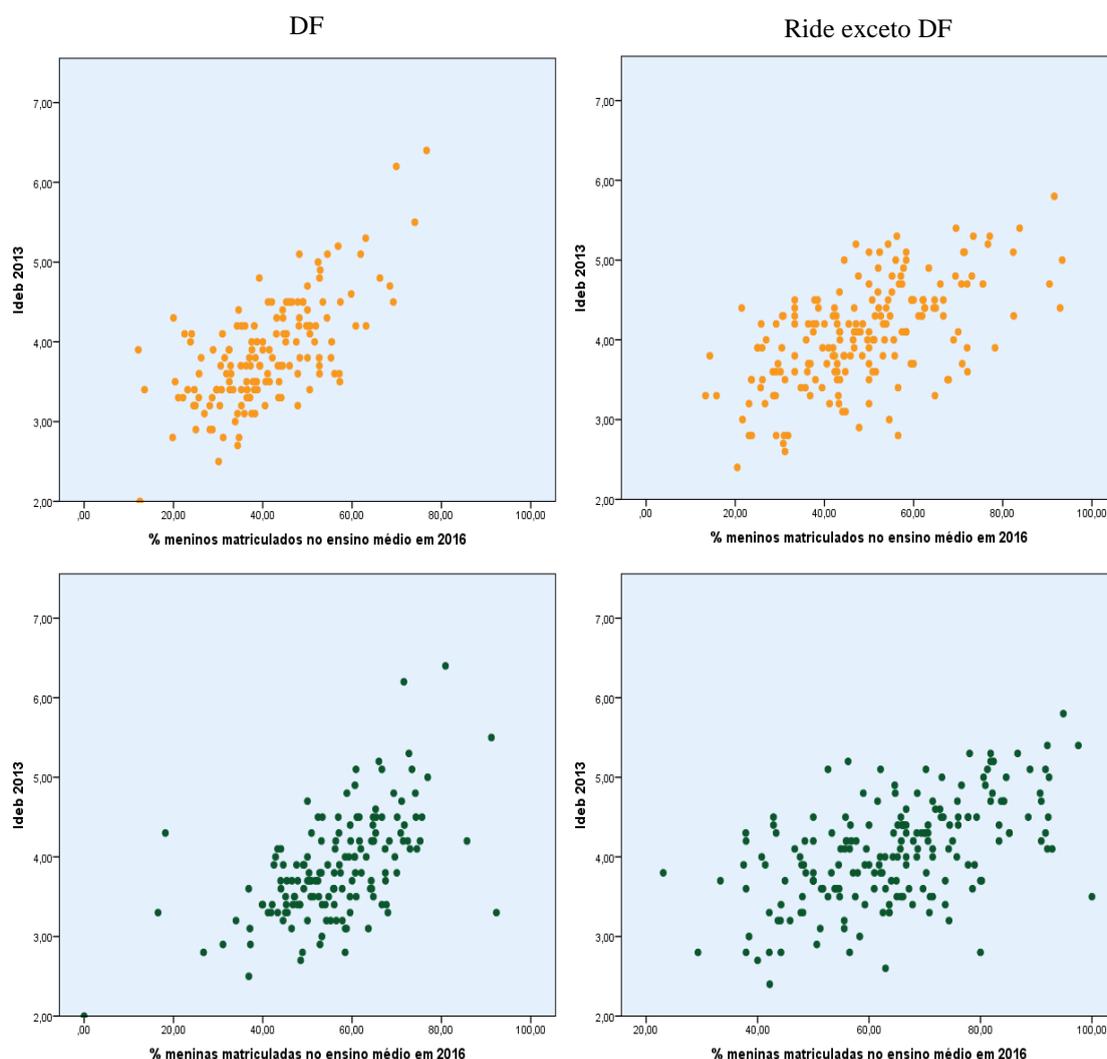
Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Pelo Gráfico 8, onde cada ponto representa uma escola, é possível perceber com mais clareza a correlação existente entre o percentual de trajetórias eficientes para os estudantes e o Ideb 2013 – anos finais do ensino fundamental na Ride-DF, tanto para as escolas do DF quanto para as escolas dos demais municípios da região, assim como para meninas e meninos.

Observando o primeiro diagrama de dispersão nota-se que há menos pontos destacados e um maior agrupamento dos pontos. Isso demonstra que para os meninos das escolas públicas do DF, apesar de a diferença não ser significativa, a correlação é mais intensa entre o Ideb da escola e a eficiência da trajetória escolar do que a correlação apresentada para as meninas do DF e para os estudantes de ambos os sexos nos demais municípios da Ride-DF.

No diagrama que apresenta a correlação do Ideb e a as trajetórias eficientes das meninas, observa-se alguns pontos destacados que mostram que, em alguns casos, o Ideb 2013 mais alto para a escola não refletiu em um maior percentual de meninas matriculadas no ensino médio em 2013, assim como em outras escolas, um percentual de eficiência nas trajetórias das meninas acima de 80% ocorreu em escolas em que o Ideb foi inferior a 5,0.

Gráfico 8. Diagrama de dispersão das escolas segundo Ideb 2013 e percentual de trajetórias eficientes por área e sexo – Ride-DF 2012-2016



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Para os estudantes das escolas da Ride exceto DF, os diagramas de dispersão apresentam também uma tendência de correlação entre o Ideb 2013 e o percentual de trajetórias eficientes, mas os pontos encontram-se mais espaçados, o que demonstra a correlação menor nessas escolas, ou seja, o percentual de estudantes matriculados em 2016 no ensino médio não está correlacionado ao Ideb da escola na mesma intensidade como ocorre no DF.

Ao realizar análise de correlação linear entre o valor absoluto do Inse 2014 das escolas públicas e o percentual de trajetórias eficientes (Tabela 7) evidencia-se que, considerando toda a Ride-DF, não há correlação entre o Inse e a eficiência nas trajetórias dos estudantes, porém ao analisar por área nota-se diferenças entre o DF e os demais municípios da região. No DF, percebe-se que há uma correlação mais forte entre o nível

socioeconômico da escola e as trajetórias eficientes dos estudantes, especialmente para os meninos, porém no restante da Ride-DF, vê-se uma relação muito fraca, onde o Inse não parece estar correlacionado com eficiência nas trajetórias tanto de meninas quanto para meninas.

Tabela 9. Coeficiente de correlação linear entre Inse 2014 e percentual de trajetórias eficientes segundo a área e o sexo– Ride DF

Área		Percentual Trajetórias Eficientes		
		Meninas	Meninos	
Inse 2014	Ride DF	r	-0,015	0,028
		n	419	419
		Erro Padrão	0,049	0,059
		Intervalo de confiança de	-0,110	-0,080
		95%	0,083	0,149
	DF	r	0,288**	0,463**
		n	186	186
		Erro Padrão	0,069	0,065
		Intervalo de confiança de	0,144	0,326
		95%	0,423	0,585
	Ride exceto DF	r	0,156*	0,103
		n	233	233
		Erro Padrão	0,071	0,080
		Intervalo de confiança de	0,015	-0,059
		95%	0,290	0,257

**A correlação é significativa até o nível 0,01.

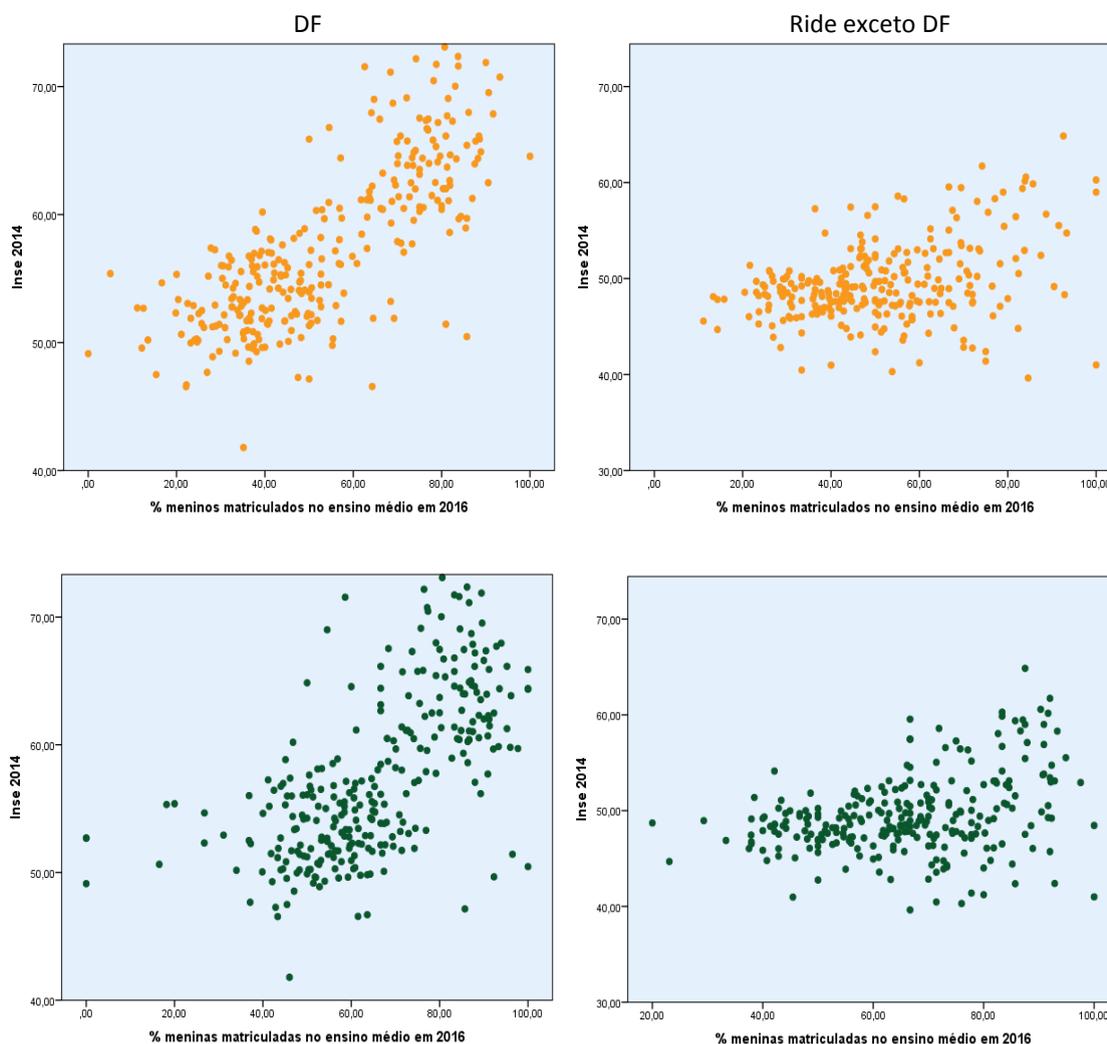
* A correlação é significativa até o nível 0,05.

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

O Gráfico 9 facilita a visualização dessa diferença na correlação entre o Inse e a eficiência nas trajetórias escolares nas áreas da Ride-DF. É possível perceber claramente que os pontos (escolas) do primeiro diagrama, referente às trajetórias eficientes dos meninos, seguem um fluxo crescente do Inse 2014, alinhado a um maior percentual de meninos que encontravam-se no ensino médio regular em 2016.

Para as trajetórias eficientes das meninas, nota-se que há uma tendência de correlação com nível socioeconômico da escola, mas existem diversos pontos destacados que não se enquadram nesse padrão. Isso representa que, para algumas escolas do DF, níveis socioeconômicos mais baixos não estão correlacionados a menores percentuais de trajetórias eficientes para as estudantes.

Gráfico 9. Diagrama de dispersão das escolas segundo o Inse 2014 e o percentual de trajetórias eficientes por área e sexo – Ride-DF 2012-2016



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Além disso, verificando apenas os diagramas referentes aos municípios da Ride (exceto DF), nota-se que há um agrupamento menos intenso das escolas comparando ao DF e que são observados mais pontos destacados, o que indica que, no cenário das escolas dos municípios goianos e mineiros da Ride, o Inse parece não estar correlacionado às trajetórias eficientes dos estudantes.

Essa diferença na correlação entre Inse e trajetórias eficientes nas áreas da Ride-DF, pode ser explicada pela maior heterogeneidade existente nos níveis socioeconômicos das escolas do DF do que nas demais escolas da região. O DF tem uma das maiores desigualdades de renda do país, com Índice de Gini da renda domiciliar per capita de 0,58 enquanto os estados do GO e MG apresentam, respectivamente, os valores 0,47 e 0,49 (RIPSA, 2017). Observando a variância existente quanto ao Inse das escolas, sendo 40,3

para o DF e 16,9 para os demais municípios da Ride-DF, também é possível notar uma maior homogeneidade nas escolas goianas e mineiras quanto ao nível socioeconômico, o que esclarece, parcialmente, a não existência de uma correlação entre o Inse e as trajetórias dos estudantes.

3.3 Análise do fluxo escolar

A análise do fluxo escolar contextualiza as situações escolares que podem ter ocorrido com os estudantes da coorte inicial durante o período de 2012 a 2016 e permite visualizar os fatores que justificaram a trajetória não eficiente dos estudantes, ou seja, o que aconteceu uma vez que 44,8% dos estudantes não tiveram matrícula registrada no ensino médio no ano de 2016.

Nas escolas públicas da Ride-DF, percebe-se que na transição do ano letivo de 2012 para 2013 (Gráfico 10) a promoção foi a situação mais recorrente entre os estudantes, ou seja, mais de 80% das meninas e 70% dos meninos que encontravam-se matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2012 foram registrados em etapa de ensino superior no ano letivo de 2013. Ainda no fluxo 2012/2013 é possível perceber que mais de 24% dos meninos cursaram novamente o 6º ano do ensino fundamental em 2013, enquanto as meninas repetentes correspondiam a um percentual próximo aos 12% do total das meninas da coorte inicial.

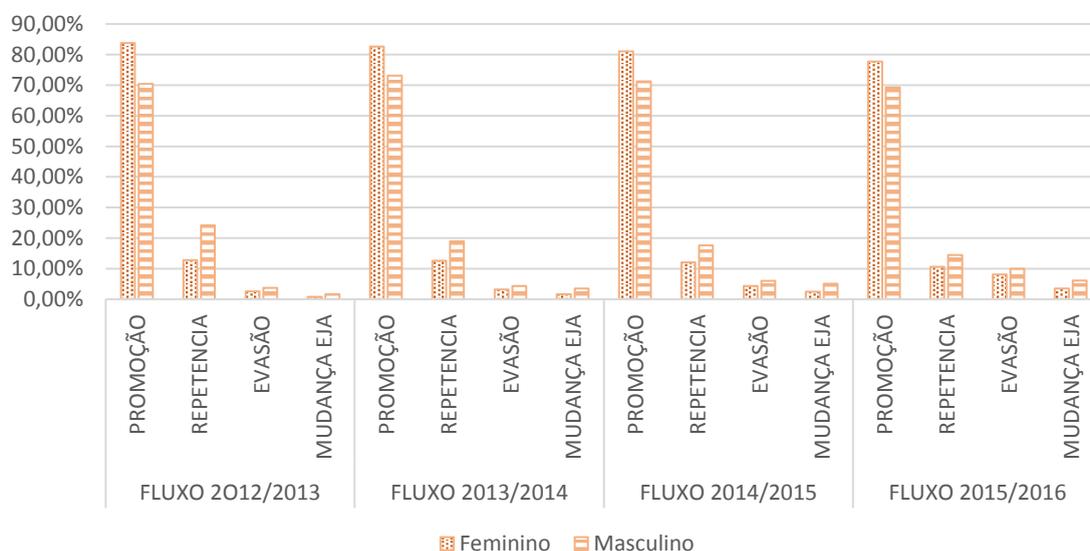
Desse modo, no primeiro ano de fluxo escolar já é possível identificar as diferenças nas trajetórias dos meninos e meninas na rede pública, cabendo a eles o maior percentual de repetência e, apesar de ser em menor proporção, são os meninos também que mais evadiram em 2013 ou iniciaram seus estudos na educação de jovens e adultos - EJA.

Nos fluxos escolares seguintes, 2013 a 2016, as diferenças entre meninas e meninos persistem e é observada uma diminuição progressiva da promoção e repetência, enquanto há um crescimento da evasão e migração para a EJA.

Apesar desse crescimento contínuo da evasão e da mudança de modalidade de ensino é, somente no último fluxo analisado 2015/2016, que a proporção desses dois eventos somados ultrapassa ao da repetência, ou seja, evidencia-se que é após três fluxos escolares que os estudantes das escolas públicas passam a considerar mais a possibilidade de sair do sistema regular de ensino do que a continuar sendo reprovados. Isso pode ser constatado

respectivamente para meninos e meninas, pelos valores de evasão de 10% e 8%, migração para EJA de 6% e 3,5% e repetência de 14,5% e 10% no fluxo de 2015/2016.

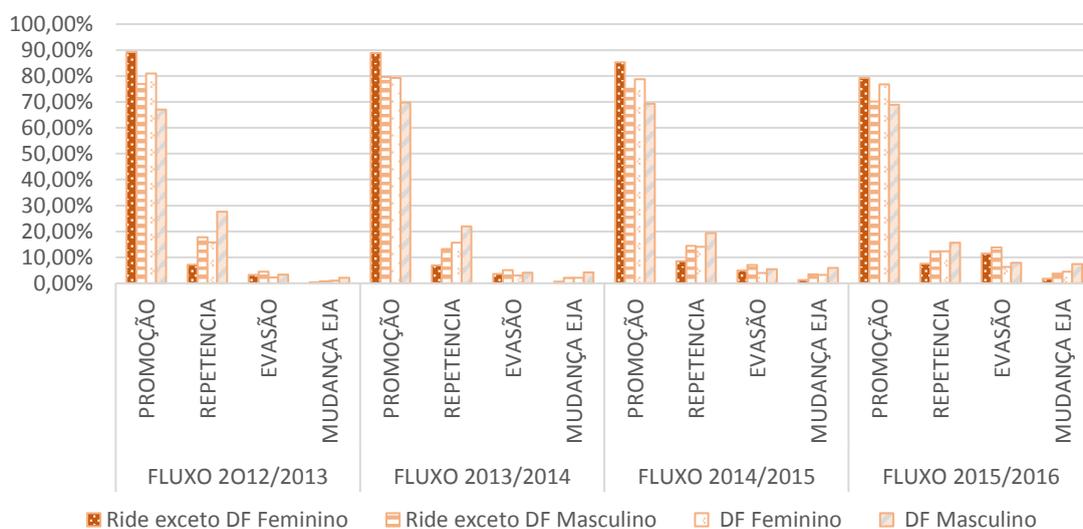
Gráfico 10. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar – Rede de ensino pública – Ride-DF.



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Comparando os indicadores de fluxo dos estudantes das escolas públicas dos municípios goianos e mineiros da Ride-DF com os indicadores das escolas públicas do DF é possível visualizar, pelo Gráfico 11, que, nos municípios goianos e mineiros, a taxa de promoção é mais elevada do que nas escolas do Distrito Federal em todos os fluxos escolares observados e, em contraposição, a repetência é mais frequente no DF do que nos demais municípios da Ride-DF

Gráfico 11. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar e área– Rede de ensino pública – Ride-DF



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Por outro lado, é interessante notar que para os alunos que saem do sistema regular de ensino, a evasão é, praticamente, o único caminho entre os estudantes de escolas públicas dos municípios goianos e mineiros, enquanto no DF, a migração para a EJA se coloca como uma alternativa frequente.

Interessante ressaltar que, dentre os estudantes da Ride-DF evadidos no fluxo 2015/2016, 2,2 mil estudantes, quase 40%, correspondiam a concluintes do ensino fundamental, ou seja, após a conclusão desta etapa de ensino em 2015, mais de 2,2 mil estudantes das escolas públicas e privadas não se matricularam no ensino médio em 2016. Esses estudantes concluintes em 2015 e evadidos em 2016 correspondem a 5,6% do total de concluintes.

Analisando esses dados por área da Ride-DF (Tabela 8) percebe-se que, percentualmente, foram os estudantes dos municípios goianos e mineiros que mais evadiram após a conclusão do ensino fundamental correspondendo a 44% dos concluintes, enquanto no DF estudantes na mesma situação representavam 35% dos concluintes em 2015.

Também é possível verificar que, dentre os estudantes que concluíram o ensino fundamental e evadiram, o percentual de meninas nessa situação é superior aos dos meninos em todas as áreas da Ride-DF, localização/zona da escola e rede de ensino.

Tabela 10. Percentual de estudantes 6º ano do ensino fundamental em 2012 concluintes em 2015 e não matriculados em 2016 sobre o total de evadidos em 2015/2016 por rede de ensino, área e sexo — Ride-DF

Área	Total	Pública		Privada	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Ride exceto DF	44,4	50,3	36,8	74,5	54,1
DF	35,5	27,6	19,0	81,2	71,6

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Apesar de os dados aqui analisados serem insuficientes, seria necessário um aprofundamento nesses casos específicos para a compreensão das causas da saída das meninas do sistema educacional apesar de concluírem o ensino fundamental, em uma análise sobre a inserção social de jovens “nem-nem”, aqueles que não integram a População Economicamente Ativa e também não estão inseridos no sistema formal de ensino. Dias (2016) aponta que há uma prevalência de mulheres neste grupo, pois segundo a citada autora, isso ocorre porque as adolescentes ocupam-se em estar “em suas casas como

responsáveis pelo trabalho reprodutivo, no cuidado de afazeres domésticos e de pessoas pendentes”.

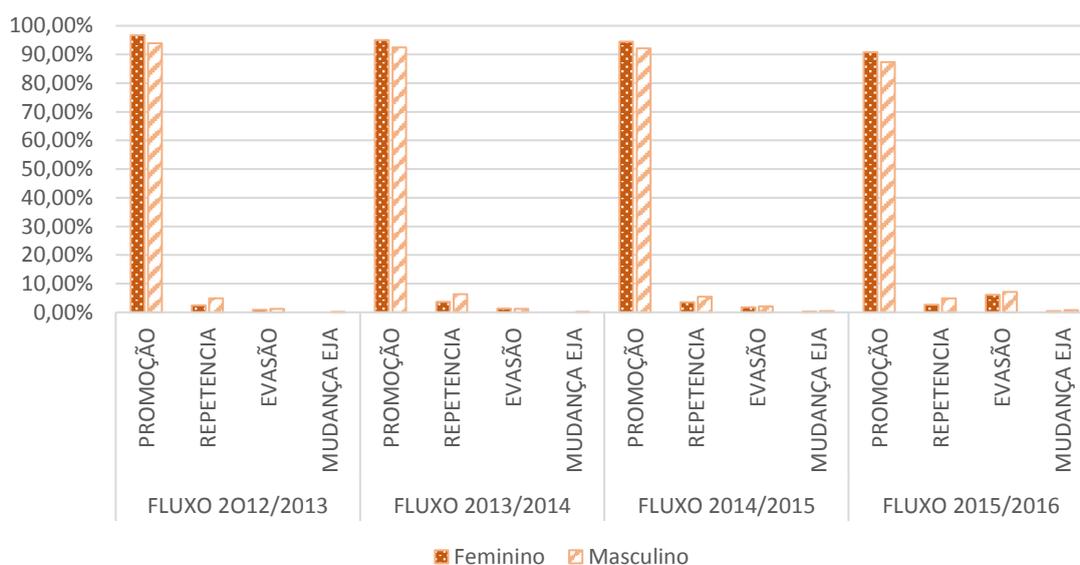
Na rede privada da Ride-DF, os dados (Gráfico 12) apresentam-se mais positivos, onde a promoção dos estudantes no primeiro fluxo (2012/2013) é próxima a 100%, e menos desigual entre as meninas os meninos, 96,7% e 93,9%, respectivamente. Apesar de os dados de promoção terem decréscimo contínuo durante os fluxos, na transição dos anos letivos de 2015 para 2016, o último fluxo analisado nessa pesquisa, o percentual de meninos e meninas aprovados ainda é superior a 87% e 90%.

As informações de repetência durante os fluxos escolares na rede privada não sofrem variação considerável, mantendo-se, para os meninos, o percentual de 4,9% em no fluxo 2012/2013 e em 2015/2016 e passando de 2,4 para 2,7 para as meninas nos mesmos fluxos.

A saída dos estudantes do sistema de ensino permanece praticamente inalterada nos dois primeiros fluxos (2012/2013 e 2013/2014) e nota-se crescimento nos dois últimos fluxos, sendo que em 2015/2016 é apresentado o percentual de evasão de 7,1% para os meninos e de 6,1% para as meninas.

A mudança para a EJA é pouco representativa para os estudantes que estavam nas escolas privadas em 2012, não chegando a representar 1% do total dos discentes considerando todos os fluxos analisados, sendo que nos dois primeiros fluxos foi identificado que apenas as meninas fizeram essa mudança na modalidade de ensino.

Gráfico 12. Percentual de estudantes 6º Ano do ensino fundamental em 2012 por indicadores de fluxo escolar – Rede de ensino privada – Ride-DF



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

3.4 Observação dos fluxos regulares

Para análise sob outra perspectiva das trajetórias dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental na Ride-DF 2012, foi verificado o percentual de meninos e meninas que tiveram um fluxo regular, ou seja, àqueles que, a cada ano letivo foram matriculados em etapa de ensino superior ao do ano anterior. Assim, foram consideradas em relação aos estudantes que estavam em 2012 no 6º ano do ensino fundamental as seguintes situações:

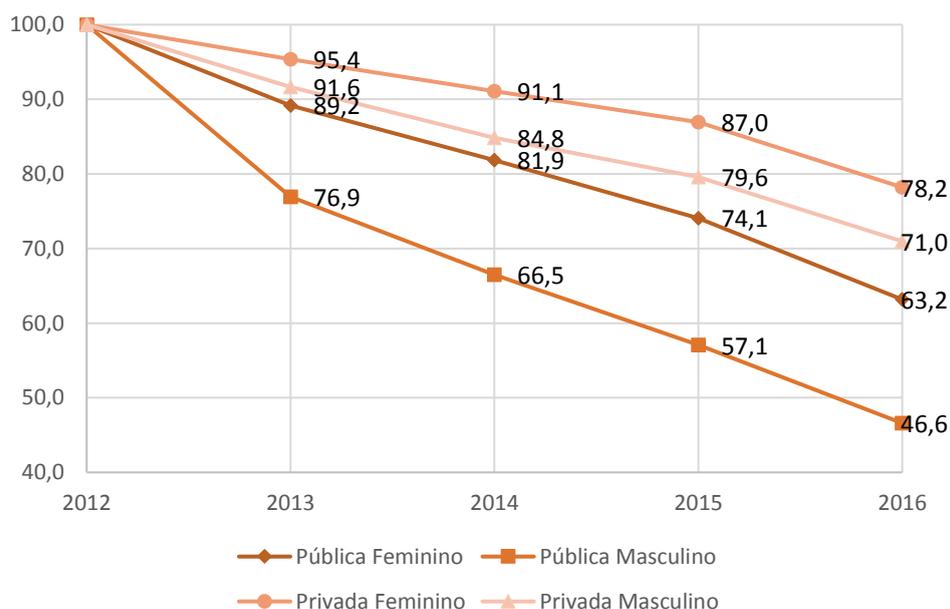
- Estudantes matriculados em 2013 no 7º ano do ensino fundamental ou etapa de ensino superior na modalidade regular;
- Estudantes matriculados em 2014 no 8º ano do ensino fundamental ou etapa de ensino superior na modalidade regular;
- Estudantes matriculados em 2015 no 9º ano do ensino fundamental ou etapa de ensino superior na modalidade regular;
- Estudantes matriculados em 2016 na 1ª série do ensino médio ou etapa de ensino superior na modalidade regular.

Ao observar o percentual de estudantes com o fluxo regular nas escolas da Ride exceto DF (Gráfico 13), nota-se que para os estudantes matriculados em 2012 nas escolas privadas, houve um decréscimo contínuo das trajetórias até 2016, sendo possível perceber que as maiores baixas ocorreram entre os anos letivos de 2012 e 2013 e entre 2015 e 2016.

As diferenças entre os meninos e as meninas nas escolas da rede privada de ensino dos municípios goianos e mineiros da Ride-DF aparecem no início do fluxo (2012-2013), ampliando-se a cada fluxo, sendo os meninos aqueles que apresentam maior decréscimo no que diz respeito aos fluxos regulares, quando, em 2016, 71% deles mantiveram um fluxo regular enquanto que o percentual das meninas na mesma situação alcançou 78,2%

Para as escolas privadas do DF (Gráfico 14) observa-se que há um maior percentual de estudantes com fluxo regular em relação à situação das escolas privadas dos demais municípios da Ride-DF, tanto para os meninos que chegaram em 2016 apresentando um percentual 76% de fluxos regulares quanto para as meninas que tiveram 82,1% de fluxos regulares.

Gráfico 13. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por rede de ensino e sexo – Ride exceto DF

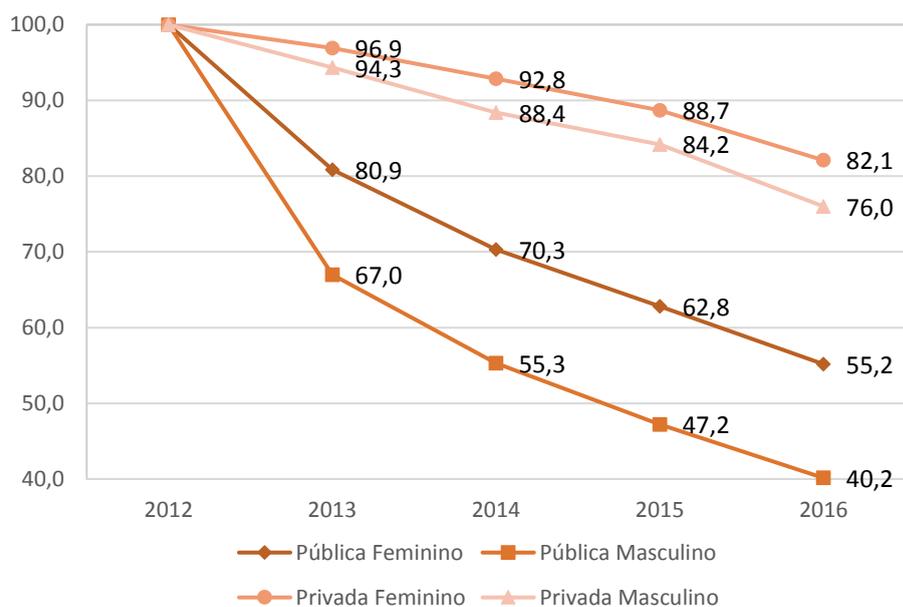


Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

No contexto das escolas públicas há uma inversão nos percentuais de fluxos regulares, sendo no DF onde os percentuais de estudantes que progrediram para séries seguintes em todos os anos analisados estão abaixo dos percentuais alcançados pelas escolas públicas goianas e mineiras da Ride-DF. Em 2016, nota-se que o percentual de estudantes com fluxos regulares na rede pública do DF foi de 40,2% para os meninos e 55,2% para as meninas e a Ride, exceto DF, apresentou percentuais de 46,6% (meninos) e 63,2% (meninas)

Quanto às trajetórias dos meninos nas escolas públicas da Ride DF, observa-se que é no primeiro fluxo (2012-2013) onde há a maior baixa de estudantes com fluxo regulares, apresentando percentuais de 67% para o DF e 76,9% para os demais municípios da região, nos anos letivos seguintes o decréscimo é mais equilibrado entre os fluxos. Para as meninas das escolas públicas do DF, o primeiro fluxo também se destaca, alcançando o percentual de 80,9% enquanto na Ride, exceto DF, o percentual é de 89,2%.

Gráfico 14. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por rede de ensino e sexo – DF

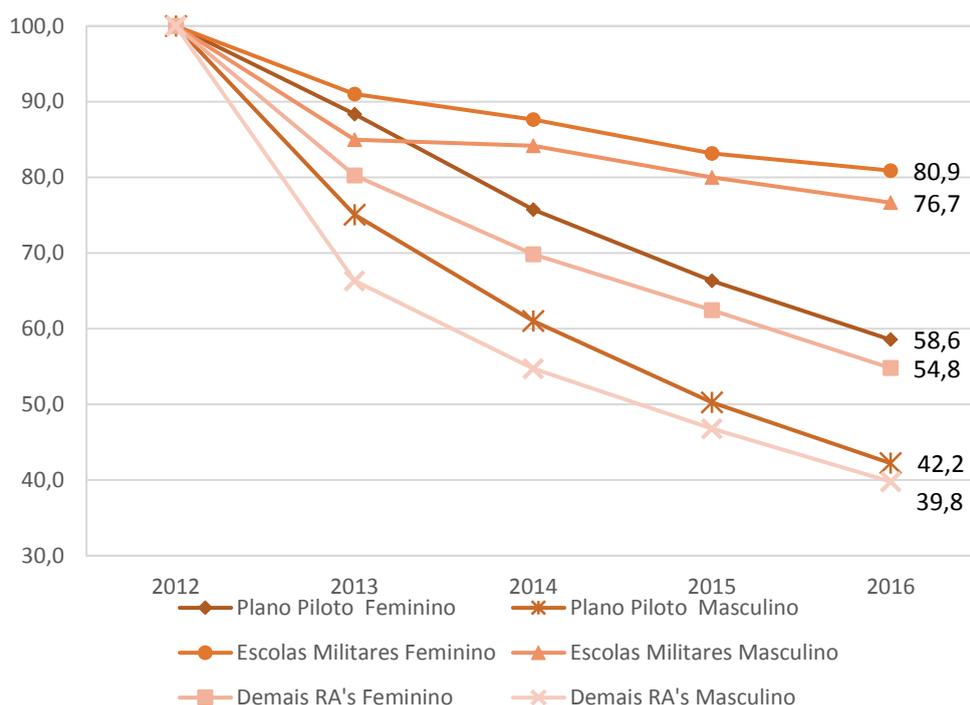


Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

O Gráfico 15 apresenta o percentual de fluxos regulares dos estudantes do DF diferenciando as situações das escolas públicas vinculadas à regional de ensino do Plano Piloto – DF, das escolas vinculadas às demais regionais de ensino do DF e também as duas escolas militares presentes neste território.

Em todos os estratos das escolas públicas do DF, verifica-se que o percentual de fluxos regulares para os meninos é inferior ao percentual alcançado pelas meninas em todos os anos analisados. Observa-se também que o comportamento dos fluxos dos estudantes das escolas militares destaca-se positivamente dentre as escolas públicas do DF, com percentuais de fluxos regulares em 2016 de 76,7% para os meninos e 80,9% para as meninas, valores próximos aos percentuais de fluxos regulares apresentados pelas escolas privadas do DF.

Gráfico 15. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por região administrativa e sexo – Rede Pública do DF

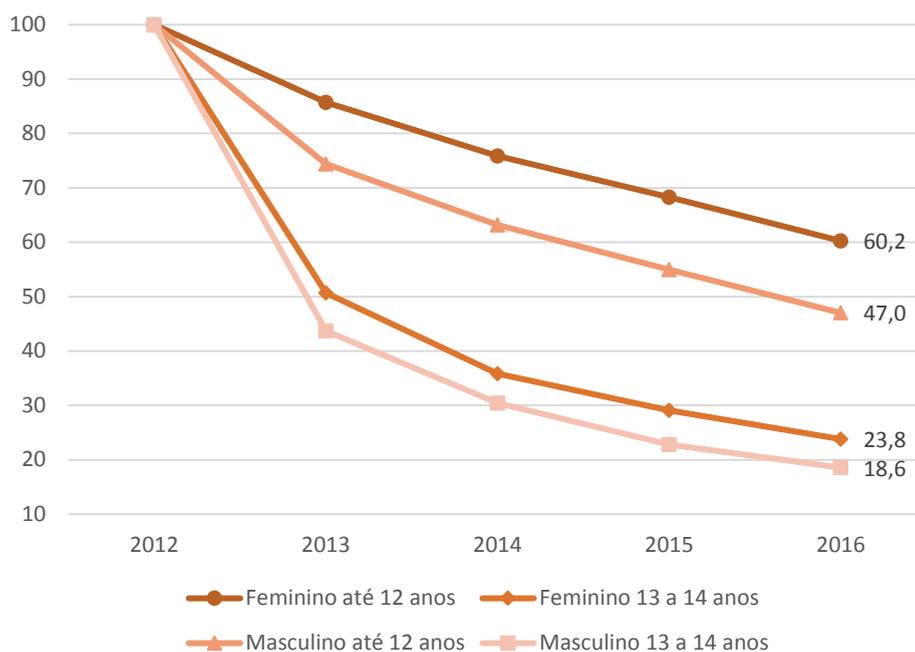


Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

Entre as escolas públicas do Plano Piloto e das demais regiões administrativas do DF, evidencia-se pequenas diferenças nos percentuais de fluxos regulares dos estudantes, sendo o cenário mais favorável para as escolas na zona central do DF. De uma forma geral, nas escolas públicas do DF, com exceção das escolas militares, pode-se afirmar que para cada 10 meninos matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2012, 4 chegaram a 2016 progredindo as etapas de ensino em todos os anos do percurso. Já no universo das meninas, para cada 10, no 6º ano do ensino fundamental, em escola pública do DF em 2012, menos de 6 chegaram ao ensino médio em 2016 seguindo um fluxo regular, ou seja, progredindo consecutivamente a cada ano para etapas posteriores do ensino regular.

Tendo em vista as diferenças relatadas anteriormente referentes às trajetórias dos estudantes segundo a faixa etária, os Gráficos 16 e 17 apresentam os fluxos regulares para meninos e meninas com idade adequada e idade defasada à etapa de ensino em 2012 nas escolas públicas das áreas da Ride-DF. Observa-se que o fluxo regular dos estudantes do DF apresenta menores percentuais para meninos e meninas em qualquer faixa etária em relação aos fluxos dos demais municípios do DF.

Gráfico 16. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por sexo e faixa etária – Rede Pública do DF



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

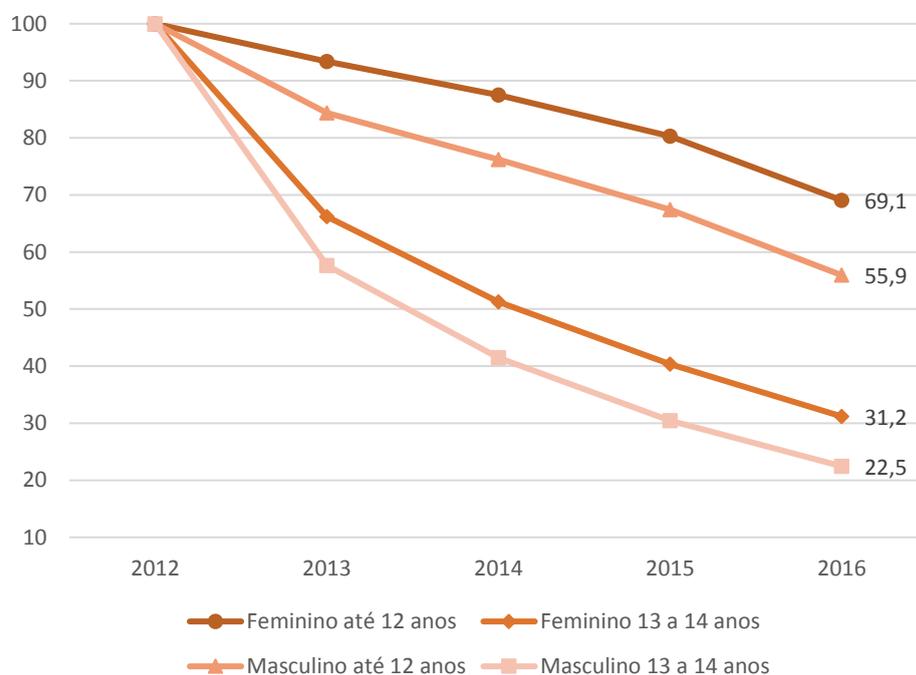
Os gráficos ilustram a lacuna existente entre os estudantes de acordo com a faixa etária em que se encontravam em 2012, apontando que, no DF, enquanto 86% das meninas com a idade adequada progrediram para a etapa seguinte no primeiro fluxo (2012-2013), apenas 51% daquelas que encontravam-se com a idade defasada conseguiu manter o fluxo regular em 2013. Na mesma situação, os meninos com idade de até 12 anos que tiveram um fluxo regular nesse mesmo período correspondiam a 74% e aqueles com 13 anos ou mais correspondiam a 44% com fluxo regular em 2013.

Nos demais municípios da Ride-DF, os percentuais referentes ao fluxo regular são maiores que no DF, mas as diferenças de acordo com a faixa etária dos estudantes ainda são significantes sendo que foram matriculados em 2013 em etapa de ensino superiora a que se encontravam no ano anterior 2012, 93% das meninas e 84% dos meninos em idade adequada e 66% das meninas e 58% dos meninos com a idade defasada.

Observa-se que nas escolas públicas do DF, as diferenças entre meninos e meninas são menores quando os mesmos estavam com a idade defasada em relação aos que tinham a idade adequada. Considerando apenas o grupo de estudantes com a idade de até 12 anos, verifica-se que a cada 100 meninas matriculadas no 6º ano do ensino fundamental em 2012, 60 mantiveram um fluxo regular durante todas as séries dos anos finais do ensino fundamental e para cada 100 meninos, 47 conseguiram obter o mesmo desempenho. Com o grupo de estudantes que encontrava-se em distorção idade-série em 2012, a cada 100

meninas, 24 estiveram a cada ano do fluxo regular em etapa superior a do ano letivo anterior, enquanto para cada 100 meninos, 19 fizeram o mesmo percurso.

Gráfico 17. Percentual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental com fluxo regular de 2012 a 2016 por sexo e faixa etária – Rede Pública Ride exceto DF



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2012-2016

No que diz respeito aos fluxos regulares dos estudantes nas escolas públicas goianas e mineiras da região, constata-se que, no grupo dos estudantes em idade adequada, no 6º ano do ensino fundamental, em 2012, a cada 100 meninas, 69 foram promovidas à série seguinte em todos os anos do período analisada (2013 a 2016) e a cada 100 meninos, 56 também encontravam-se na mesma situação.

Ainda no contexto das escolas públicas da Ride-DF (com exceção do DF), percebe-se que os percentuais de fluxos regulares para os estudantes de 13 e 14 anos são inferiores aos dos estudantes de até 12 anos. Nesse cenário, a cada 100 meninas matriculadas, em 2012, o 6º ano do ensino fundamental, apenas 31 chegaram em 2016 progredindo em todos os anos do período para etapa de ensino superior à do anterior. E são os meninos em idade defasada que também apresentam o pior cenário: a cada 100 estudantes do sexo masculino, em 2012, 22 foram matriculados no ensino médio regular em 2016 sendo promovido em todos os anos do período analisado.

3.5 Análise da eficiência: Modelo logístico

Com intuito de realizar uma análise que verifique a predição de os estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Ride-DF, em 2012, alcançarem o ensino médio regular em 2016 de acordo com suas características e o contexto no qual estão inseridos, foi realizada uma análise de regressão logística, pois com esse modelo de análise é possível determinar a probabilidade de ocorrência de uma categoria de uma variável (evento) dependente de acordo com a categoria de uma ou mais variáveis independentes (fatores de exposição) (OLIVEIRA, 1997).

Tendo em vista que a chegada dos estudantes da coorte inicial ao ensino médio em 2016 foi definida no âmbito dessa pesquisa como “eficiência”, foi essa variável escolhida como a variável dependente e, assim, as informações do sexo e idade do estudante, rede de ensino da escola e área da Ride-DF são as variáveis independentes da análise.

A variável dependente (ou resposta) “eficiência” trata-se de uma variável binária ou dicotômica onde são possíveis os resultados de “ser eficiente” (1) ou “não ser eficiente” (0). Quanto às variáveis independentes, foram usadas as seguintes categorizações:

- Sexo: feminino (1) e masculino (0)
- Idade: até 12 anos (1) e 13 e 14 anos (0)
- Rede de ensino da escola: pública (0) e privada (1)
- Área da Ride-DF: Ride exceto DF (1) e DF (0)

É possível notar que como a significância de todas as variáveis independentes estão com valor abaixo de 0,01, as variáveis Área da Ride-DF, faixa etária dos estudantes, sexo e rede de ensino da escola possuem relação com a eficiência dos estudantes, ou seja, as variáveis independentes predizem a chegada dos estudantes no ensino médio no tempo teoricamente adequado.

Quanto à área da Ride-DF da escola onde o estudante estava matriculado no 6º ano do ensino fundamental 2012, evidencia-se que a probabilidade de alcançar o ensino médio em 2016 é 35% maior para os estudantes das escolas goianas e mineiras da Ride-DF em relação aos estudantes das escolas localizadas no Distrito Federal.

Os *odds ratios* (O.R.)¹² ou chances de razão ajustados para a variável da faixa etária indicam que os estudantes que se encontravam com idade adequada à etapa de ensino a qual

¹² O *odds ratio* é uma medida que dá quanto mais chance existe de $y=1$ ocorrer entre os indivíduos com a característica $x=1$ do que com a característica $x=0$. (BASTOS, 2013)

cursavam, em 2012, ou seja, aqueles com idade de até 12 anos, no 6º ano do ensino fundamental, têm probabilidade 4 vezes maior que os estudantes em distorção idade-série (13 e 14 anos) em alcançar o ensino médio no tempo previsto (4 anos).

Confirma-se pela regressão logística que as meninas têm maiores chances de ter uma trajetória eficiente nos anos finais do ensino fundamental em relação aos meninos, sendo essa vantagem correspondente a 64%.

Em relação à rede de ensino da escola onde os estudantes estavam matriculados no 6º ano do ensino fundamental, verifica-se uma relação negativa em relação às escolas públicas, sendo que a chance de um estudante de escola privada concluir o ensino fundamental e alcançar o ensino médio regular em um período de 4 anos é 3 vezes maior do que para os estudantes da rede de ensino pública.

Tabela 11. Equação logística da eficiência (matricular-se no ensino médio regular no ano de 2016) em função da área da Ride-DF, faixa etária, sexo e rede de ensino.

	B	erro padrão.	Wald	gl	p-valor	Exp(B)	IC 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Área da Ride-DF	0,303	0,017	325,737	1	0,000	1,354	1,310	1,399
Faixa etária	1,493	0,023	4257,398	1	0,000	4,451	4,256	4,655
Sexo	0,496	0,015	1027,755	1	0,000	1,642	1,593	1,692
Rede de ensino	1,122	0,022	2575,854	1	0,000	3,069	2,939	3,205
Constante	-0,448	0,031	215,099	1	0,000	0,639		

B: Estimativas dos parâmetros das equações; Wald: estatística de Wald; gl: graus de liberdade; Sig: Significância da estatística de Wald; Exp(B):OR; IC: Intervalo de confiança.

4 Considerações finais

Avaliar as desigualdades existentes segundo o gênero nos percursos escolares do ensino fundamental da Ride-DF mostrou como é complexo identificar os fatores que estão associados à permanência ou à saída dos estudantes do sistema educacional, mesmo com uma análise longitudinal de uma coorte. Mas, apesar do intrincado contexto educacional brasileiro e as limitações de uma análise realizada a partir da exploração de informações oriundas de bases de dados oficiais, nesse caso, o Censo Escolar, os resultados dessa pesquisa apontam algumas relações que precisam ser discutidas à luz das concepções teóricas que motivaram a análise.

As informações levantadas nesta pesquisa confirmam que nas escolas da Ride-DF as trajetórias dos estudantes do ensino fundamental são marcadas por desigualdades entre meninas e meninos, assim como acontece, de um modo geral, no restante do território nacional. Essas disparidades, assim como já abordado em outros estudos (CARVALHO, 2003; ROSEMBERG, 2005), mostram que os meninos são a maioria dentre os estudantes com trajetórias “desordenadas” e interrompidas, onde, conforme constatado pelo modelo logístico aplicado, tendo como referência a coorte de estudantes do 6º ano do ensino fundamental em 2012, as meninas apresentaram chance 64% maior que os meninos estarem, em 2016, matriculadas no ensino médio.

Os resultados aferidos apontaram que independentemente da área da Ride-DF, os meninos apresentam trajetórias menos eficientes, ou seja, da coorte inicial matriculada no 6º ano do ensino fundamental, em 2012, os meninos encontram-se em quantitativo menor em relação às meninas no total de matriculados no ensino médio em 2016, sendo que algumas diferenças no contexto da rede de ensino das escolas e da faixa etária dos estudantes destacam-se.

A eficiência nas trajetórias das escolas privadas da Ride-DF para ambos os sexos é maior em relação às escolas públicas e a diferença nessa eficiência entre meninos e meninas apresenta-se inferior ao constatado no sistema público de ensino. Nesse contexto, parece ser significativa a teoria de Boudon (1981) que aponta que os percursos escolares dos estudantes são definidos a partir da posição social que o indivíduo se encontra e a família é determinante para frear ou impulsionar a sua escolarização.

Assim, tendo em vista que para estar em uma escola privada implica em um maior investimento financeiro, a família que opta por alocar recursos no ensino de seus filhos em

detrimento de investimentos em outras áreas, exige um retorno escolar compatível com o seu investimento, a fim de assegurar a continuidade de sua posição social.

Por outro lado, ao verificar que as escolas públicas do DF apresentam percentuais de eficiência na trajetória de meninas e meninos menores do que nos demais municípios da Ride-DF, parece que a posição social não consegue explicar essa situação, tendo em vista que a renda domiciliar *per capita* no DF é a maior dentro da Ride-DF.

Nesse impasse da explicação pela posição social do estudante, a correlação entre o nível socioeconômico das escolas, consolidada pelo Inse 2014 e a eficiência das meninas e dos meninos, mostrou que no DF há uma relação mais forte entre o nível socioeconômico da escola e o percentual de estudantes com trajetórias eficientes, especialmente para os meninos, ou seja, considerando apenas o DF, no universo das escolas que tiveram o Inse calculado, quanto maior o nível socioeconômico dos alunos maior o percentual de meninos com trajetórias eficientes.

Esse resultado mostra que as trajetórias escolares dos meninos são mais sensíveis ao contexto socioeconômico. Na verdade, parece que os meninos estão mais predispostos a ter trajetórias eficientes de acordo com a conjuntura a qual estão inseridos que vai além da questão socioeconômica, pois, ao verificar a correlação entre o Ideb 2013 das escolas públicas e a eficiência nas trajetórias, também constatou-se que, especialmente para os meninos, quanto mais alto o Ideb, maiores percentuais de trajetórias eficientes são identificados.

Essa relação entre o Ideb e o efeito nas estudantes da Ride-DF, mostra que a melhoria da qualidade da escola pode incidir positivamente em trajetórias escolares eficientes para uma parcela dos estudantes, porém, como afirma Barbosa “o peso das diferenças de origem não é inteiramente anulado pelas políticas universais de melhoria das escolas” (2005, p. 117). Assim, no âmbito da Ride-DF, quando se compara o movimento das trajetórias escolares eficientes, segundo o Ideb da escola, nos municípios goianos e mineiros da região, onde as origens socioeconômicas são menos favoráveis, a relação é menor do que a estabelecida no DF, parecendo que o indicador não tem correlação relevante com a matrícula dos estudantes no ensino médio em 2016.

Outro ponto interessante é que quando os dados de eficiência nas trajetórias são analisados de acordo com a faixa etária dos estudantes, a diferença entre os meninos e as meninas com idade defasada é menor que a diferença existente no grupo com idade

adequada à etapa de ensino (6º ano do ensino fundamental). Assim, parece que entre aqueles que já se encontram em “desvantagem” por estarem em distorção idade-série, os percentuais de eficiência ficam mais equilibrados entre si, apesar de ainda ser menores para os meninos.

Ao analisar os indicadores de fluxo escolar da coorte inicial durante o período de 2012 a 2016, notou-se que a promoção é menor entre os meninos do que entre as meninas em todos os fluxos. Porém, o que mais chama a atenção nesses indicadores são as diferenças existentes entre os estudantes da Ride-DF que saem do sistema de ensino formal, enquanto entre as meninas observa-se uma procura pela educação de jovens e adultos mais acentuada, nota-se que os meninos optam, com mais frequência, pela saída do sistema de ensino, ou seja, a escolha dos meninos, por muitas vezes, é interromper a sua escolarização ao invés de continuá-la, mesmo que seja em uma modalidade de ensino com metodologia mais flexível.

A constatação dessa diferença nas escolhas entre meninas e meninos que saem do sistema regular de ensino, remete à teoria da análise de riscos e benefícios apresentada por Boudon, onde os estudantes colocam na balança quais os ganhos e perdas em continuar ou interromper suas trajetórias escolares. Mas não é possível identificar por essa teoria e nem pelo resultado da pesquisa quais os motivos que levam às decisões e escolhas diferenciadas entre meninos e meninas. O maior percentual de meninas escolhendo a EJA poderia estar associado a fatores que a impediriam de continuar seus estudos durante o dia, como a execução de atividades domésticas? E os meninos, deixam a escola por não conseguir conciliar o estudo com a sua inserção no mercado de trabalho?

Camarano, Mello e Kason (2006) apontam que, apesar das consideráveis transformações no cenário econômico, onde as mulheres ganharam mais espaço no mercado de trabalho tendo em vista o aumento da escolaridade feminina, a transição das jovens para a idade adulta ainda é marcada pelo prevaecimento do casamento e maternidade, enquanto aos meninos, além da “não desprezível” taxa de mortalidade masculina, a entrada no mercado de trabalho ainda é um dos motivos pela saída da escola e marca a transição masculina para a vida adulta.

A análise dos fluxos escolares dos estudantes dos anos ensino fundamental da Ride-DF também mostrou diferenças existentes na regularidade da promoção dos estudantes segundo o gênero e a rede de ensino da escola. Ao verificar os estudantes que encontravam-se matriculados no ensino médio em 2016 e que em cada ano letivo do período analisado foram matriculados em etapa de ensino superior ao do ano anterior, os percentuais de

estudantes das escolas privadas são sempre superiores aos das escolas públicas, cabendo aos meninos em qualquer rede de ensino os menores percentuais comparando às meninas. Enquanto nas escolas privadas, 78% das meninas e 71% dos meninos transitaram por todos os anos letivos progredindo para etapa superior, nas escolas públicas os mesmos percentuais atingiram os valores de 63% e 46%, respectivamente.

É sabido que os dados de fluxo escolar, especialmente o de promoção, possibilitam, por um lado uma análise do desempenho escolar dos estudantes, porém não se pode aferir, a partir deles, a qualidade de ensino a qual os estudantes tiveram, ou seja, não é possível afirmar que as trajetórias eficientes ou fluxos regulares geraram qualidade na aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva essa pesquisa não teve como intuito analisar a qualidade da educação dos anos finais do ensino fundamental nas escolas da Ride-DF e sim apontar o comportamento dos estudantes em suas trajetórias escolares, buscando identificar possíveis fatores relacionados aos diversos movimentos possíveis. Dessa forma, para finalizar a análise, foi realizada uma regressão logística com intuito de estimar a eficiência dos estudantes a partir do gênero, da área da Ride-DF, da idade e da rede de ensino da escola.

Com o modelo logístico, as percepções das análises descritivas se confirmaram: as chances de um estudante cursar os anos finais do ensino fundamental é sempre maior quando se é do sexo feminino, quando se estuda em uma instituição privada, quando a escola pública em que se estuda é dos municípios goianos ou mineiros da Ride-DF e quando a idade do estudante é adequada à etapa de ensino. Nesse caso ser menino com distorção idade-série em escolas públicas do Distrito Federal é a situação menos favorável para uma trajetória eficiente nos anos finais do ensino fundamental.

No cenário de desigualdades educacionais entre meninos e meninas na área da Ride-DF, a busca pela explicação do desempenho dos estudantes e conseqüentemente, sua permanência no sistema educacional, apontaram, por essa pesquisa, resultados esperados como a influência do nível socioeconômico – especialmente no DF, e a desvantagem daqueles que iniciam em desvantagem – aqueles que na coorte inicial já se encontravam com idade defasada - e resultados intrigantes como trajetórias menos eficientes nas escolas públicas do DF em relação aos demais municípios da região.

Nessa perspectiva a busca pela explicação das desigualdades dos estudantes segundo o gênero, extrapola os limites da elucidação somente pela origem social em que se encontra,

e nos faz querer a aproximação de teorias como de Charlot que, sem negar o valor dos fatores socioeconômicos, exalta a importância da relação que o estudante estabelece com o saber e com a escola, ou seja, o sentido que ele encontra em permanecer em processo de aprendizagem escolar, e de Lahire, que aponta como as percepções familiares sobre a educação podem influenciar no desempenho dos estudantes.

Porém, uma análise dessas trajetórias sob as perspectivas dos autores citados esbarrou-se na limitação metodológica dessa pesquisa, e evidencia a importância do aprofundamento nos contextos que podem levar a outras explicações sobre as diferentes realidades educacionais no território, no caso, o da Ride-DF. Para isso torna-se fundamental, em pesquisa posterior, a agregação de métodos qualitativos e a consideração de outras variáveis dos estudantes, como a cor/raça e o nível sócio profissional dos pais.

A análise das trajetórias de meninos e meninas a partir da cor/raça dos estudantes, apesar de inicialmente fazer parte do escopo das variáveis a ser consideradas na pesquisa, tornou-se inviável, devido à alta subnotificação¹³ existente nos dados do Censo Escolar. A não análise desse quesito não permite identificar outras desigualdades dentro das já existentes no cenário educacional, pois muitos estudos já indicaram que estudantes negros encontram-se em considerável desvantagem em relação aos estudantes brancos. Beltrão afirma “as desigualdades raciais são também desigualdades sociais e ficam flagrantes quando examinamos os dados relativos à escolaridade, desagregando-os pelas diferentes categorias de cor ou raça que compõem a população brasileira” (2005, p.78) , sendo que quanto maior o nível educacional maior as disparidades entre os estudantes brancos e não brancos.

Outra informação que não pode ser analisada nessa pesquisa foi a escolaridade dos pais dos estudantes, para Bourdieu, esse é um dos principais fatores que compõem o capital cultural. Embora, para o cálculo do Inse, o nível de escolaridade dos pais é um componente utilizado, o indicador agrega outras dimensões e não se apresenta sensível a captação do capital cultural do estudante.

Dessa forma, a intenção é a de que, no aprofundamento das trajetórias escolares dos meninos e meninas, os quesitos de cor e raça e escolaridade dos pais sejam inseridos nas análises, assim, como outras informações que podem auxiliar na contextualização dos

¹³ Ato ou efeito de subnotificar ou de notificar menos do que seria esperado ou devido. Definição segundo o Dicionário On-line Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013.

cenários, tais como, informações sobre a inserção no mercado de trabalho e índices de vulnerabilidade social, especialmente àqueles ligados à violência na juventude.

Outra reflexão importante seria a continuidade do acompanhamento das trajetórias desses estudantes durante o ensino médio e ensino superior. Apesar da universalização feminina no acesso à educação, e os melhores resultados alcançados pelas meninas nas trajetórias da educação básica, ainda há desigualdades de acesso nas áreas dos cursos superiores no que se refere ao gênero e cor/raça dos estudantes. Beltrão e Teixeira mostraram que para as carreiras categorizadas como mais “femininas”, geralmente de menor prestígio, “existe certa coincidência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor menos privilegiadas” (2005, p. 175).

As ponderações realizadas nessa pesquisa corroboram que há, também nas escolas da Ride-DF, assim como no cenário nacional, desigualdades educacionais entre meninos e meninas apontadas pela análise das trajetórias escolares e tais desigualdades ultrapassam as diferenças biológicas entre os sexos e se consolidam nas relações de gênero, ou seja, as diferenças no desempenho escolar são mais acentuadas ou mais equilibradas entre os estudantes de acordo com o “ser menina” ou “ser menino” em determinado território, de determinada origem social e em determinada faixa etária - fatores explorados nessa pesquisa – mas sabe-se que tais fatores exploram apenas uma parte da conjuntura e torna-se crucial a contextualização a partir de outros aspectos dos próprios estudantes e do território onde se encontram.

Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. **Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo**. 2009. Texto escrito para o Seminário Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo, da Abep, realizado em 11 e 12 de agosto de 2009, em Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/cairo15/Cairo15_3alvescorrea.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2016.

ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 34, n. 1, p.0-0, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100004>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: UFSC, 2014. 320 p.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, Sergei et al (Org.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 93-120.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. Raça e fronteiras no Brasil: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SOARES, Sergei et al (Org.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 41-92.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, online, v. 39, n. 136, p.125-156, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: A mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Unb, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ripsa: **B.9 Índice de Gini da renda domiciliar per capita**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2012/b09ufb.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. IBGE. **Brasil em síntese**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Inep. **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BRASIL. Inep. **Nota Técnica: INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS.** 2014. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

BRASIL. Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais/Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica. **Cartilha Módulo Situação do Aluno: Conceitos e orientações.** 2016. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2015/cartilha_modulo_situacao_do_aluno_educacenso.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BRASIL. Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais/Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Caderno de Instruções.** 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BRASIL. Ipea. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros.** 2015. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Conselho Nacional de Educação:** Câmara de Educação Básica. Brasília.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Transição para a vida adulta: mudança por período e coorte. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 95-136. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5504>. Acesso em: 03 dez. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, SC, v. 9, n. 2, p.554-574, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CARVALHO. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p.99-117, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CARVALHO. Sucesso e Fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.185-193, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27906>>. Acesso em: 3 mai. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Ávila; SENKEVICS, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.81-99, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2016000100081&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, Tamille Sales. **Entre ausências, incertezas e labirintos: a inserção social de jovens que não trabalham nem estudam no Brasil**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. (Org.). **Nota Técnica nº 1/2014**: Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília). 2014. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/3177-área-metropolitana-de-brasília-um-espaco-integrado.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Nota Técnica**: A área de influência de Brasília e Proposta de ampliação da RIDE do DF e entorno. 2013. Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2967-área-de-influência-de-brasília-e-proposta-de-ampliação-da-Ride-do-df-e-entorno.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Distrito Federal**: PDAD/DF 2013. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomic_a/p_dad/2013/Pesquisa_PDAD-DF_2013.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. 2007. Inep/MEC. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

FERNANDES, Danielle Cireno. **Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdades Educacional no Brasil: Uma análise longitudinal**. 2001. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/17459846-Analise-longitudinal.html>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

GODINHO, Tatau et al (Org.). **Trajетória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003**. Brasília: Inep, 2006. 149 p.

INEP. **Nota técnica CGCEB/Deed/Inep nº 11/2014**: Cálculo e Forma de Divulgação da Variável Idade nos Resultados dos Censos Educacionais. Brasília, 2014.

INEP. **Nota técnica Deed/Inep**: Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escola. [s.l.]: Não publicado, 2015.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo es. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/20, p.107-157, dez. 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/893/868>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAVINAS, Lena. Gênero, Cidadania e Adolescência. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 135-211.

MADEIRA, Felícia Reitcher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: MADEIRA, Felícia Reitcher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 45-133.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, onlin, n. 2, p.57-74, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339/910>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, online, v.23, n. 78, p.15-35, abr. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 mai. 2016.

OLIVEIRA, Nelson F de. Razões de proporções e uso do método delta para intervalos de confiança em regressão logística. *Rev. Saúde Pública*, online, v. 1, n. 31, p.90-99, jan.1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000100012>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Educação e Psicologia**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p.45-59, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.mazzotti.pro.br/resources/Garcia-Mazzotti-RSMeninos.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Desigualdades de raça, cor e gênero no sistema educacional brasileiro**. 2005. Trabalho apresentado no Seminário Internacional "Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban". Brasília. Disponível em:<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES_DE_RAÇA>

[EGÊNERO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO - Fúlvia Rosemberg.pdf](#).

Acesso em: 6 mai. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.515-540, fev. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011/8864>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, abr. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. A Cor ou Raça nas estatísticas educacionais: Uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. **Série Documental: Textos para discussão**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 1, n. 41, p.1-52, jan. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1601>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SILVA, Carmen A. Duarte da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, online, v. 1, n. 107, p.207-225, jul.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Org.). **Origens e destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p.105-128.

Apêndices

Tabela 12. Número de escolas com 6º ano do ensino fundamental por município, localização/zona da escola e esfera da rede de ensino (pública/privada) - Ride-DF

Município	Urbana				Rural		
	Total	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Abadiânia	3	1	1	0	2	1	1
Água Fria de Goiás	3	1	1	0	2	2	0
Águas Lindas de Goiás	34	34	17	17	0	0	0
Alexânia	9	7	5	2	2	2	0
Buritis	14	7	6	1	7	7	0
Cabeceira Grande	2	2	2	0	0	0	0
Cabeceiras	3	2	2	0	1	1	0
Cidade Ocidental	12	12	8	4	0	0	0
Cocalzinho de Goiás	4	4	4	0	0	0	0
Corumbá de Goiás	2	2	2	0	0	0	0
Cristalina	20	14	12	2	6	6	0
Formosa	32	24	17	7	8	8	0
Luziânia	39	35	26	9	4	4	0
Mimoso de Goiás	1	1	1	0	0	0	0
Novo Gama	13	13	7	6	0	0	0
Padre Bernardo	14	7	7	0	7	7	0
Pirenópolis	8	5	5	0	3	3	0
Planaltina	36	32	27	5	4	4	0
Santo Antônio do Descoberto	15	14	11	3	1	1	0
Unaí	22	15	13	2	7	7	0
Valparaíso de Goiás	31	30	18	12	1	1	0
Vila Boa	2	2	2	0	0	0	0
Brasília	362	338	166	172	24	24	0
Ride exceto DF	319	264	360	242	79	78	1
Ride-DF	681	602	526	414	103	102	1

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 10. Número de escolas com 6º ano do ensino fundamental por localização/zona da escola e esfera da rede de ensino (pública/privada) - Ride-DF

Área	Urbana		Rural				
	Total	Total	Público	Privada	Total	Público	Privada
Ride exceto DF	319	264	194	70	55	54	1
DF	362	338	166	172	24	24	0
Ride-DF	681	616	360	256	93	92	1

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 11. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por município, localização/zona da escola e esfera da rede de ensino (pública/privada) - Ride-DF

Município	Urbana		Rural				
	Total	Total	Público	Privada	Total	Público	Privada
Abadiânia	267	238	238	0	29	16	13
Água Fria de Goiás	121	85	85	0	36	36	0
Águas Lindas de Goiás	3.931	3.931	3.407	524	0	0	0
Alexânia	518	449	401	48	69	69	0
Buritis	594	460	442	18	134	134	0
Cabeceira Grande	158	158	158	0	0	0	0
Cabeceiras	167	155	155	0	12	12	0
Cidade Ocidental	971	971	854	117	0	0	0
Cocalzinho de Goiás	457	457	457	0	0	0	0
Corumbá de Goiás	151	151	151	0	0	0	0
Cristalina	936	681	648	33	255	255	0
Formosa	2.065	1.799	1.467	332	266	266	0
Luziânia	3.832	3.714	3.341	373	118	118	0
Mimoso de Goiás	64	64	64	0	0	0	0
Novo Gama	1.598	1.598	1.431	167	0	0	0
Padre Bernardo	574	278	278	0	296	296	0
Pirenópolis	355	294	294	0	61	61	0
Planaltina	2.150	2.014	1.863	151	136	136	0
Santo Antônio do Descoberto	1.414	1.395	1.296	99	19	19	0
Unai	1.565	1.330	1.193	137	235	235	0
Valparaíso de Goiás	2.781	2.710	2.185	525	71	71	0
Vila Boa	97	97	97	0	0	0	0
DF	53.948	52.124	39.620	12.504	1.824	1.824	0
Ride - exceto DF	24.766	23.029	20.505	2.524	1.737	1.724	13
Ride-DF	78.714	75.153	60.125	15.028	3.561	3.548	13

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 12. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por localização/zona da escola rede de ensino e sexo - Ride-DF

Área	Total	Subtotal	PÚBLICA		Subtotal	PRIVADA	
			Feminino	Masculino		Feminino	Masculino
Ride exceto DF	24.766	22.229	10.576	11.653	2.537	1.211	1.326
DF	53.948	41.444	19.300	22.144	12.504	6.247	6.257
Ride-DF	78.714	63.673	29.876	33.797	15.041	7.458	7.583

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 13. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental por UF, rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF

Área	Faixa etária	Total		PÚBLICA		PRIVADA	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
MG	até 12 anos	1.013	1.075	940	993	73	82
	13 a 14 anos	68	161	68	161	0	0
GO	até 12 anos	9.092	8.595	7.994	7.410	1.098	1.185
	13 a 14 anos	1.614	3.148	1.574	3.089	40	59
DF	até 12 anos	22.786	22.929	16.616	16.803	6.170	6.126
	13 a 14 anos	2.761	5.472	2.684	5.341	77	131
Ride-DF	até 12 anos	32.891	32.599	25.550	25.206	7.341	7.393
	13 a 14 anos	4.443	8.781	4.326	8.591	117	190

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 14. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental matriculados no ensino médio em 2016, por área, rede de ensino, sexo e faixa etária - Ride-DF

Área	Faixa etária	PÚBLICA		PRIVADA		PÚBLICA		PRIVADA	
		Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas
Ride exceto DF	até 12 anos	5.700	4.321	926	922	466	375	5	4
	13 a 14 anos	470	668	16	15	42	61	0	0
DF	até 12 anos	9.579	7.579	5.093	4.712	427	317	0	0
	13 a 14 anos	592	954	35	44	46	36	0	0
Total	até 12 anos	6.170	4.989	942	937	508	436	5	4
	13 a 14 anos	1.062	1.622	51	59	88	97	0	0

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 15. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental em 2012 que progrediram para série superior ao do ano anterior de 2013 a 2016 por área, rede de ensino, sexo e faixa etária – RIDE-DF

Ano	Ride Exceto DF				DF			
	PÚBLICA		PRIVADA		PÚBLICA		PRIVADA	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2012	10.571	11.642	1.211	1.326	19.290	22.131	6.246	6.257
2013	9.427	8.955	1.155	1.215	15.599	14.825	6.053	5.902
2014	8.654	7.743	1.103	1.125	13.562	12.237	5.799	5.530
2015	7.830	6.647	1.053	1.055	12.118	10.446	5.540	5.268
2016	6.678	5.425	947	941	10.644	8.886	5.128	4.756

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 16. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental em 2012 que progrediram para série superior ao do ano anterior de 2013 a 2016 por região administrativa, sexo e faixa etária – Rede Pública do DF

Ano	Plano Piloto		Escolas Militares		Demais RA's	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2012	1.298	1.447	89	120	17.903	20.564
2013	1.147	1.086	81	102	14.371	13.637
2014	983	883	78	101	12.501	11.253
2015	861	727	74	96	11.183	9.623
2016	760	611	72	92	9.812	8.183

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012

Tabela 17. Número de estudantes do 6º ano do ensino fundamental em 2012 que progrediram para série superior ao do ano anterior de 2013 a 2016 por área, sexo e faixa etária – Rede Pública da Ride-DF

Ano	DF				RIDE exceto DF			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	até 12 anos	13 a 14 anos	até 12 anos	13 a 14 anos	até 12 anos	13 a 14 anos	até 12 anos	13 a 14 anos
2012	8.929	1.642	8.395	3.247	16.609	2.681	16.795	5.336
2013	8.340	1.087	7.084	1.871	14.241	1.358	12.495	2.330
2014	7.812	842	6.397	1.346	12.602	960	10.612	1.625
2015	7.168	662	5.659	988	11.338	780	9.229	1.217
2016	6.166	512	4.696	729	10.006	638	7.896	990

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2012