

# BOLETIM EDUCAÇÃO EM EVIDÊNCIAS



GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO

ANO III - EDIÇÃO 51 - MAIO DE 2022

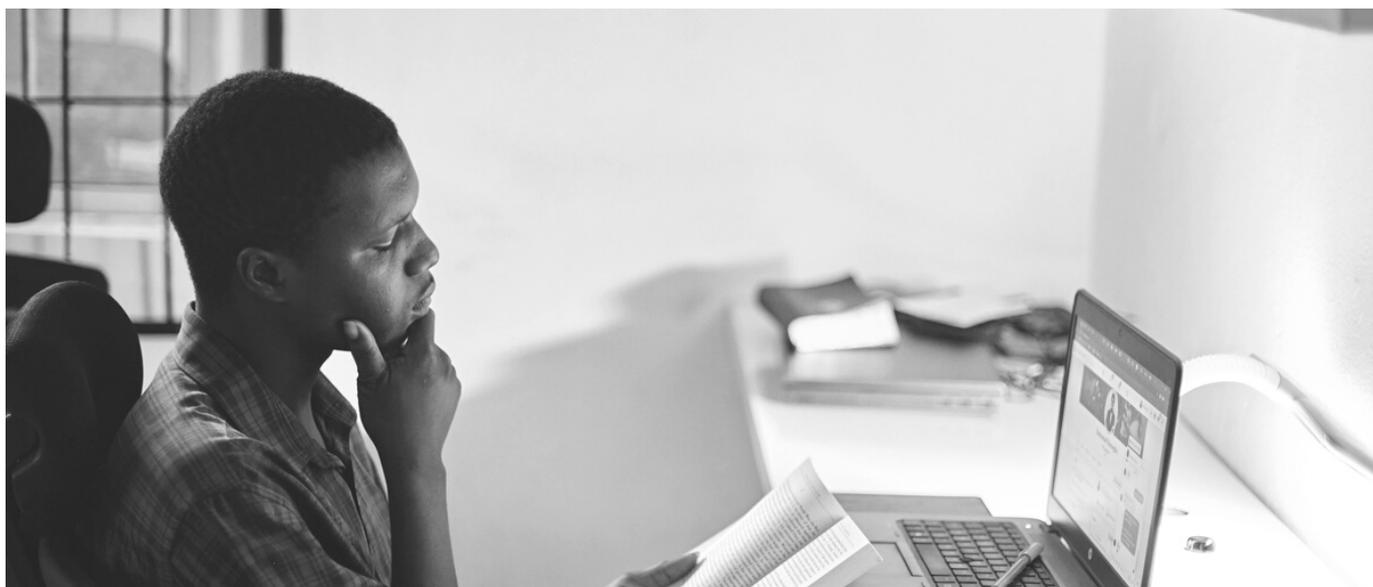


Foto de [Emmanuel Ikwuegbu](#) no [Unsplash](#)

## O QUE HÁ DE NOVO CÁTEDRA DISCUTE GESTÃO DE SISTEMAS DE ENSINO

Para receber o boletim da **Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica** é só se inscrever. No dia **20/05 às 14h**, um [encontro](#) discute os desafios da **gestão de sistemas de ensino** e a interface entre a universidade e a educação básica, com educadores(as) e gestores(as) educacionais. Basta acessar o [canal da Cátedra no YouTube](#). Outra novidade são as **oficinas**. Sem transmissão no YouTube, elas ocorrem no Zoom, aproximando expositores(as) e participantes em trabalhos em equipe. Com número limitado de vagas, as oficinas são divulgadas em grupo de informes no [Telegram](#) – participem para não perder as próximas oportunidades. Os temas são variados, tais como **escuta sensível** e **tecnologias digitais na educação**.

## NESTA EDIÇÃO:

### SEMINÁRIO DE 27/05

TELMA VINHA E ANA MARIA ARAGÃO FALAM DE SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS

### DEBATE

EVIDÊNCIAS SOBRE AS COTAS NO ENSINO SUPERIOR: DESCONSTRUINDO FALSAS VERDADES



# Agenda dos Seminários

ASSISTA PELO APLICATIVO E NO YOUTUBE DO CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO - CANAL GESTÃO

## DIA 27/05 ÀS 14H - TELMA VINHA E ANA MARIA F. DE ARAGÃO SUSTENTABILIDADE EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS: FATORES A SEREM CONSIDERADOS

Muitos **programas** buscam a **melhoria educativa** promovendo **mudanças na cultura da escola**. Alguns deles também almejam que tais transformações continuem gerando efeito prolongado mesmo após seu encerramento, em um processo de avanço contínuo. Todavia, após a implantação de um programa, não raro se percebe que as mudanças pretendidas não

ocorreram, ou aconteceram apenas parcialmente.

Nesse encontro será apresentado **recente estudo** em que foram analisados fatores que interferem na **qualidade e na sustentabilidade** desse tipo de programa, de forma a contribuir para que sejam considerados por aqueles(as) que os idealizam, implementam e avaliam.



**Telma Vinha** é pedagoga, doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Realiza pesquisas sobre a qualidade da convivência e do clima escolar, conflitos e violência na escola, desenvolvimento moral e socioemocional e relações interpessoais. Coordena o Grupo

de Estudos “Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública”, do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp. É também coordenadora associada do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral”, o GEPEM, da Unesp/Unicamp, além de autora de livros e artigos diversos.

**Ana Maria Falcão de Aragão** é psicóloga, professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da mesma Universidade. Tem

Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Didática e Tecnologia Educativa pela Universidade de Aveiro (Portugal). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM).





## EVIDÊNCIAS SOBRE AS COTAS NO ENSINO SUPERIOR: DESCONSTRUINDO FALSAS VERDADES

O tema de hoje, mesmo que diretamente relacionado ao ensino superior, tem estreito relacionamento com as políticas de educação básica. Em vários textos neste boletim comentamos a enorme **desigualdade educacional brasileira na educação básica**, associada à discriminação étnico-racial e à extrema desigualdade de renda entre as famílias, que gera o que muitos chamam de apartheid educacional: as famílias ricas ou de classe média alta frequentam escolas privadas, que oferecem ensino de melhor qualidade, e as famílias mais pobres, em que pretos, pardos, indígenas e migrantes são super-representados, frequentam as escolas públicas, que na média oferecem ensino de pior qualidade. Um desses textos, na **Edição #41**, de Dezembro de 2021, comentou a quarta versão do “Estudo Regional Comparativo e Explicativo”, o **ERCE**, realizado pela Unesco em 16 países da América Latina e do Caribe. Na ocasião, destacamos a análise feita por Carlos Henríquez, coordenador do LLECE (Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação, da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe), responsável pelo estudo, em um comunicado da Unesco sobre o Brasil:

*"Os aspectos relacionados com os estudantes e suas famílias que se associam aos **maiores resultados de aprendizagem** no Brasil são: o acesso à educação pré-escolar, os dias de estudo semanais, o envolvimento*

*parental e as expectativas dos pais; e o **maior nível socioeconômico das famílias.**"* Aqui lembramos que o estudo fez amostra estatística de estudantes de escolas públicas e privadas. Em outro trecho do mesmo documento, se diz: *"À luz dos resultados do estudo ERCE 2019, o Brasil tem o desafio urgente de gerar um plano de desenvolvimento do sistema educacional; fortalecer o quadro institucional para dar os próximos passos com a prioridade de avançar em direção a uma **educação mais inclusiva e equitativa.**"* (Grifos nossos).

Aproveitando a deixa, o mesmo estudo ERCE publicou em março deste ano mais uma parte das análises, dessa vez relacionada à **competência escritora** de estudantes dos mesmos 16 países. O **relatório para o Brasil** está disponível em espanhol [AQUI](#).

Um outro estudo apresentado no [seminário do dia 06/11/2020](#) e discutido no [Boletim #19](#), de **Adriano Senkevics**, mostra justamente como, ainda hoje, o Ensino Médio é "o ponto final" da vida escolar de muitos jovens brasileiros pobres e não-brancos, impedidos de ingressar no Ensino Superior pela ausência de oportunidades gerada pelo acúmulo de discriminações: de cor/raça/etnia, classe social e lugar de origem (rural X urbano).

Talvez vocês já tenham ouvido, como argumento contrário às cotas raciais ou para alunos das escolas públicas para o ingresso na universidade, a ideia de que o que precisa ser corrigido é a qualidade da educação básica pública. Que a escola



pública precisa melhorar não se discute. Mas dois argumentos são suficientes para derrubar essa tese. O primeiro é que mesmo entre alunos da escola pública subsiste a desigualdade de desempenho segundo cor/raça e etnia. O preconceito e a discriminação racial atingem todas as esferas da vida da pessoa, inclusive nos contextos educacionais, provocando um ciclo pernicioso de retroalimentação entre vários fenômenos: contextos violentos, carências materiais, falta de acolhimento na escola, entre outros. Assim, são necessárias políticas públicas nas diversas etapas de ensino, desde o ensino infantil até o superior, para enfrentar esse estado de coisas. A ascensão educacional de pessoas negras, indígenas e migrantes, conquistada pelo diploma de ensino superior, gera a melhoria da inserção ocupacional, o aumento da renda e, também, o aumento do poder de influenciar a realidade das discriminações étnico-raciais, pela atuação política e social. O segundo argumento é que a situação é tão crítica e se arrasta há tantos séculos, que não dá mais para esperar. Ambos os esforços têm que acontecer ao mesmo tempo: facilitar o ingresso ao ensino superior de jovens que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais que os jovens brancos e ricos (ou ao menos "remediados", para usar uma expressão da linguagem cotidiana), e paralelamente transformar a escola pública tornando-a melhor e mais igualitária. Outra falsa verdade que frequentemente aparece no debate sobre as cotas no

ensino superior é a crença de que o nível acadêmico inferior dos alunos cotistas gerará a queda do nível acadêmico dos cursos e das instituições de ensino superior.

Alguns estudos importantes já foram feitos sobre os resultados de diferentes programas de cotas. Comentaremos hoje dois artigos publicados pelo [Nexo Políticas Públicas](#), um sobre as ações tomadas ao longo do tempo pela Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp, e outro sobre a Universidade Federal de Minas Gerais, a UFMG. De diferentes maneiras, as evidências trazidas por tais estudos desconstróem algumas ideias preconcebidas acerca do tema das cotas e das ações afirmativas voltadas à discriminação étnico-racial. O primeiro artigo, "[Experiências com ações afirmativas: o caso da Unicamp](#)", de autoria de **Rafael Pimentel Maia, Ana Maria F. Almeida e José Alves de Freitas (1)**, relata como variaram as medidas tomadas pela Unicamp ao longo dos anos 2000. Uma primeira medida foi a expansão dos cursos noturnos. Citando o artigo, em 2005 foi adotada a *"bonificação na nota obtida no vestibular pelos estudantes de escola pública, com um acréscimo de pontos àqueles egressos que se declarassem pretos, pardos ou indígenas (PAAIS)*. Em 2011, foi implantado um programa para recrutar, sem vestibular, estudantes de escola pública da região de Campinas (*Programa de Formação Interdisciplinar - ProFIS*). Mesmo com mudanças nas regras do PAAIS em 2014 e 2016, houve ampliação da proporção de alunos egressos de

---

(1) Rafael Pimentel Maia é doutor em estatística aplicada à genética pela Universidade de Aarhus/Dinamarca, professor do Imecc/Unicamp e coordenador de pesquisa da Comvest (Comissão de Vestibulares) da Unicamp. Ana Maria F. Almeida é doutora em educação pela Unicamp, professora da FE/Unicamp, diretora adjunta da Comvest (Comissão de Vestibulares) da Unicamp. José Alves de Freitas Neto é doutor em história pela USP (Universidade de São Paulo), professor do Departamento de História da Unicamp, diretor da Comvest (Comissão de Vestibulares) da Unicamp. O texto faz parte da série de publicações no Nexo Políticas Públicas do "Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas 2022", coordenado pelo Núcleo Afro do Cebrap e pelo Gemaa do Iesp-Uerj. © 2022 | Todos os direitos deste material são reservados ao NEXO JORNAL LTDA - Reprodução autorizada para fins acadêmicos.

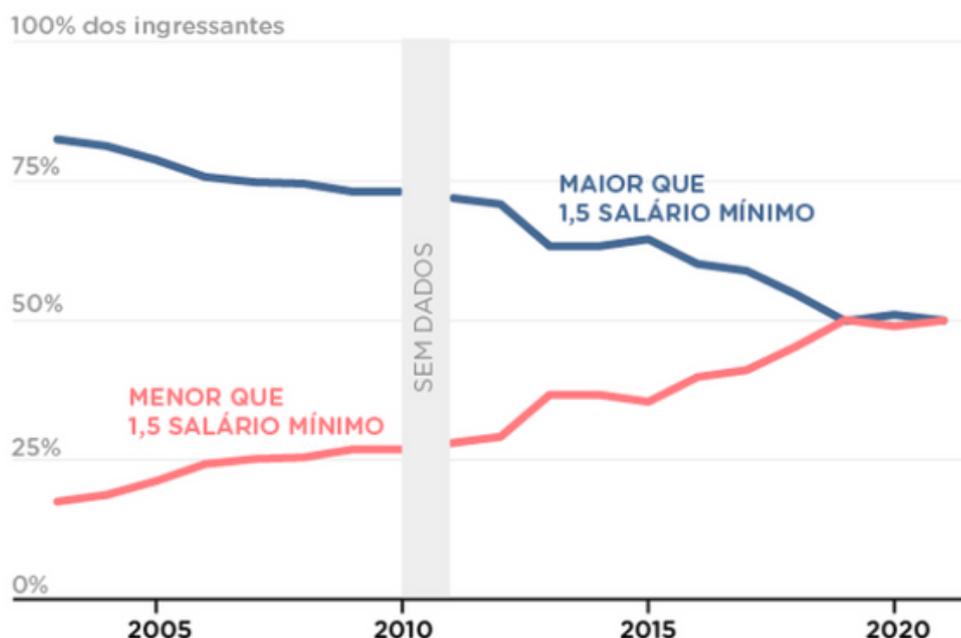


escolas públicas, mas não tanto de estudantes negros. Além disso, conforme apontam os autores, persistiam as distorções por curso. Analisando os gráficos desta página é possível observar justamente esse movimento. Do ponto de vista da origem de classe, as medidas

iniciais já estavam sendo capazes de ampliar a participação de jovens mais pobres, mas o salto no ingresso de pretos, pardos e indígenas ocorre apenas após a adoção da política de cotas étnico-raciais e do Vestibular Indígena, em 2019.

## Distribuição por renda familiar de ingressantes na Unicamp (2003 - 2021)

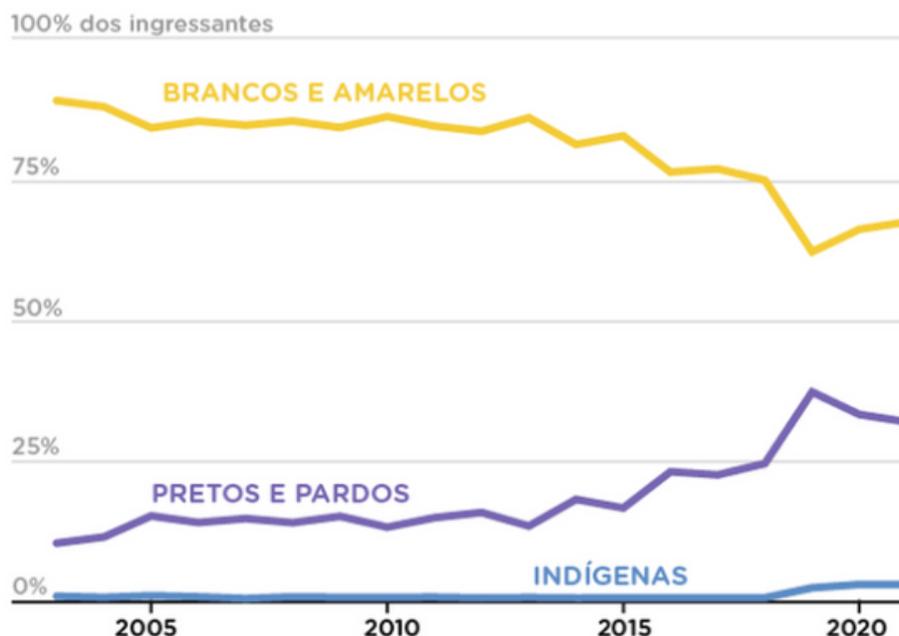
ESTUDANTES INGRESSANTES NA UNICAMP  
Por renda familiar, entre 2003 e 2021



Fonte: Unicamp. Gráfico extraído de [Nexo Políticas Públicas](#)

## Distribuição por raça/cor de ingressantes na Unicamp (2003 - 2021)

ESTUDANTES INGRESSANTES NA UNICAMP  
Por raça/cor, entre 2003 e 2021



Fonte: Unicamp. Gráfico extraído de [Nexo Políticas Públicas](#)



A proporção de ingressantes pretos e pardos chegou a 37,5% em 2019, se aproximando da proporção encontrada na população do Estado de São Paulo. Vale citar as considerações finais dos autores:

**“A experiência da Unicamp mostra que os diferentes tipos de ação afirmativa correspondem a graus variados de abertura da universidade para grupos tradicionalmente excluídos. Os números apresentados acima indicam que a adoção de cotas foi crucial para ampliar o ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nos diferentes cursos de graduação dessa universidade. Isso foi particularmente importante para conter os efeitos da pandemia que, como sabemos, atingiu de maneira mais forte as escolas públicas.”**

O segundo artigo que queremos comentar, [“Notas de cotistas e não cotistas da UFMG são menos desiguais que pontuação no Enem”](#), escrito por **Ana Paula Karruz e Flora de Paula Maia (2)**, examina aquela hipótese mencionada anteriormente, que previa a queda de qualidade do ensino superior pelo ingresso de alunos menos preparados academicamente. A análise usa dados obtidos pelo GEES (Grupo de Estudos sobre Educação Superior) com informações do registro acadêmico da UFMG, que conta com mais de 34 mil alunos(as). O estudo analisou os dados de 2016 a 2020, os cinco primeiros anos desde a implementação completa das cotas na UFMG. Citando o artigo: "Nesse

*período, o Enem médio entre ingressantes pela ampla concorrência foi de 723; essa pontuação foi 62 pontos menor na modalidade M1 (escola pública, baixa renda e preto, pardo ou indígena – PPI) e 19 pontos menor na modalidade M4 (escola pública, independentemente da condição de renda ou raça), em média."*

Comprovando o que comentamos anteriormente nesse texto, quanto ao efeito da discriminação étnico-racial nos resultados educacionais, são as notas dos alunos da modalidade M1 (da escola pública, com baixa renda e que são pretos, pardos ou indígenas) as mais baixas, mais distantes em relação às notas daqueles ingressantes pela ampla concorrência. A menor distância nas notas se dá entre a ampla concorrência e a M4 (escola pública, independentemente de renda ou raça).

Os gráficos na página 7 facilitam o entendimento dos resultados principais do estudo: se no ingresso fica evidente o menor desempenho de alunos cotistas em comparação com os não cotistas nas notas do ENEM, quando são analisadas as notas semestrais globais de graduandos, as diferenças entre cotistas e não cotistas se reduzem, e muito.

Abrindo um parêntese, nos parece digno de elogio o modelo de cotas da UFMG, que define várias modalidades dando pesos diferentes a diferentes condições, todas associadas a ter frequentado a escola pública (de renda, cor/raça e etnia). Citando evidências anteriores sobre desigualdades raciais na educação básica pública (Paixão, Rossetto e

---

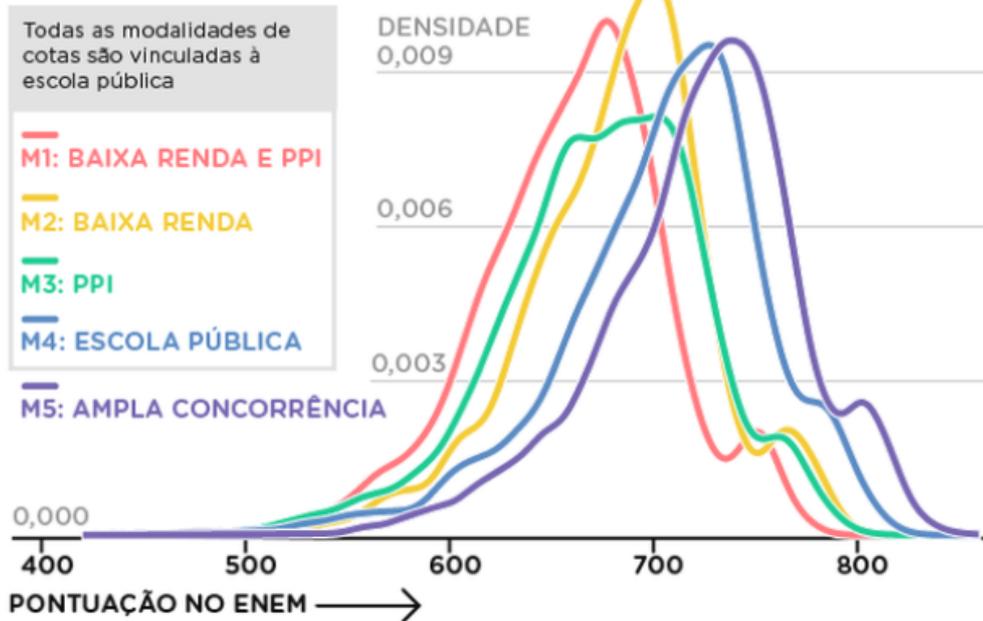
(2) Ana Paula Karruz é doutora em políticas públicas e administração pública pela George Washington University e professora do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais. (apkarruz@gmail.com). Flora de Paula Maia é mestranda em ciência política na Universidade Federal de Minas Gerais e graduada em gestão pública pela mesma instituição. (florescerdepaula@gmail.com). O texto faz parte da série de publicações no Nexa Políticas Públicas do “Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas 2022”, coordenado pelo Núcleo Afro do Cebrap e pelo Gemaa do Iesp-Uerj. © 2022 | Todos os direitos deste material são reservados ao NEXO JORNAL LTDA. - Reprodução autorizada para fins acadêmicos.

Carvano, 2011; Alves e Ferrão, 2019),  
escrevem as autoras: "Essas disparidades  
iniciais entre cotistas PPI [pretos, pardos  
e indígenas] e não PPI têm uma  
implicação contundente: **as subcotas por**

**cor/raça alcançam um grupo que  
difícilmente acessaria a UFMG na  
ausência de ação afirmativa de cunho  
racial."** (Grifo nosso).

## Pontuação no ENEM por modalidade de ingresso na UFMG (2016 - 2020)

DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO NO  
ENEM DE INGRESSANTES NA UFMG  
Admitidos entre o 1º sem. de 2016 e o 2º sem.  
de 2020, por modalidade de entrada

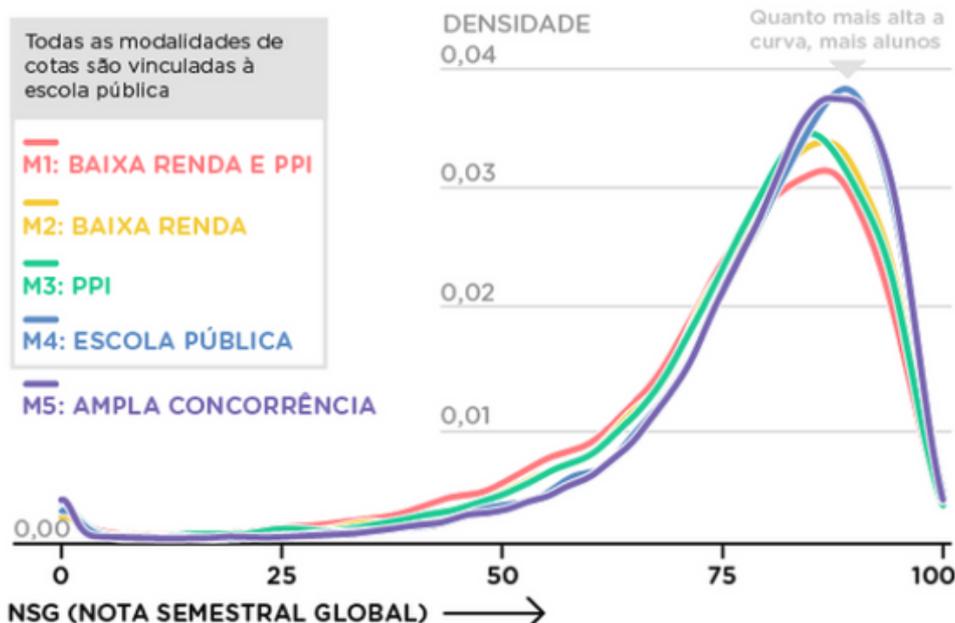


Fonte: UFMG. Gráfico extraído de [Nexo Políticas Públicas](#)

## Distribuição das notas semestrais por modalidade de ingresso (2016 - 2020)

DISTRIBUIÇÃO DA NSG (NOTA SEMESTRAL  
GLOBAL) DE GRADUANDOS NA UFMG

Matriculados entre o 1º sem. de 2016 e o 2º sem. de 2020, por modalidade  
de entrada (considera apenas admitidos neste mesmo período)



Fonte: UFMG. Gráfico extraído de [Nexo Políticas Públicas](#)



Outro achado muito interessante do estudo, com grandes **implicações para as políticas de educação básica pública**, é a observação de que, se na maior parte dos cursos o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas é próximo, o mesmo não é verdade nas **ciências exatas e tecnológicas**, em que as notas se distanciam mais: “a NSG média em M1 (65) é nove pontos menor que na ampla concorrência (74). Além disso, analisando a **permanência**, somente nessa área encontramos uma **maior probabilidade de evasão** da universidade para cotistas em relação a não cotistas – o que levanta a questão de como apoiar ingressantes cuja formação seja mais frágil em certos conteúdos do ensino médio (e.g., os necessários para um bom desempenho em Cálculo).” Não é obrigatório que todos(as) os(as) egressos(as) do ensino médio ingressem em cursos de nível superior.

**Rafael Camelo**, em [seminário em 13/08/2021](#), aponta que a formação técnica e profissional de nível médio já é capaz de promover um ganho de renda e uma melhor trajetória de inserção profissional, em comparação com o diploma de nível médio. Mas precisamos garantir que quem queira seja capaz de ingressar no Ensino Superior. Isso pode significar, por exemplo, o fortalecimento de políticas que façam a avaliação pedagógica das disposições individuais de cada aluno(a) e o fortalecimento dos itinerários formativos que visem ao ensino superior em matemática e ciências exatas. Se para um(a) aluno(a) de classe média ser reprovado repetidamente em cálculo pode significar apenas mais um ano de curso universitário financiado pela família, para o(a) aluno(a) pobre significa muitas vezes ter que abandonar o sonho.

## Cartas, recados, e outros...

**ESCREVAM PARA EVIDENCIAS@EDUCACAO.SP.GOV.BR**

Caras leitoras, caros leitores,

Se tiverem comentários sobre os conteúdos dos textos de debate, se acharem importante o aprofundamento deste ou daquele tema, escrevam para nós. Todo feedback é importante: se a tentativa de debater algum tema não ficou clara, ou soou frágil, nos escrevam.

Lembramos também o pedido de sempre: **escrevam-nos sugerindo estudos** recentes que em sua avaliação deveriam ser apresentados no Seminário do Escritório de Evidências.

E ainda: o [Boletim #41](#) listou todos os temas discutidos nos seminários e nos boletins até o final de 2021. Entrem na **pasta virtual** e façam suas pesquisas!

Abraços.

Clique [aqui](#) para acessar todos os boletins.

Clique [aqui](#) para acessar o nosso canal e assistir aos seminários

