



Indicadores Educacionais e suas Desigualdades no Agreste Pernambucano

LUIZA LUANA DE BARROS (MESTRANDA EM ECONOMIA NO PPGECON/CAA/UFPE)¹
BLADIMIR CARRILLO (DOUTOR EM ECONOMIA APLICADA E PROFESSOR DO PIMES/UFPE)²
DANYELLE BRANCO (DOUTORA EM ECONOMIA APLICADA E PROFESSORA DO NG/CAA/UFPE)³

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família, o Poder Público é responsável pelo não oferecimento ou oferta irregular. A igualdade de acesso à Educação é um direito humano básico que beneficia todos. O acesso da população menos favorecida à educação gratuita, está diretamente relacionado à melhoria da qualidade de vida das pessoas em diferentes contextos sociais e econômicos.

Investimento em capital humano é um importante determinante do crescimento econômico (Mankiw, Romer and Weil, 1992). Além disso, os anos de escolaridade tem uma relação positiva com maiores rendimentos do trabalho na vida adulta (Carrillo, 2020). Apesar da importância e melhorias obtidas através da educação, as desigualdades educacionais brasileiras são amplas e multifacetadas, se manifestando de diferentes formas, como a partir da dualidade sistema público *versus* privado.

A partir da década de 1990 a política educacional brasileira lançou mão de ações para universalização e consolidação do ensino fundamental, ampliação das oportunidades com políticas mais inclusivas e aumento do gasto público em educação. Considerando todos os níveis de ensino, o investimento público direto em educação por estudante triplicou em termos reais, passando de R\$2.197,81, em 2000, para R\$6.669,00 no ano de 2014 (BRASIL, 2018). Mesmo com a expansão e acesso à Educação garantido para a maioria dos brasileiros, problemas relacionados a repetência, evasão, baixa taxa de promoção e baixa qualidade de ensino, mostram que, para grande parte da população, a educação ofertada não tem proporcionado uma formação adequada. Esses problemas podem ser mais salientes nas escolas públicas quando comparadas às escolas privadas.

1 luiza.luana@ufpe.br

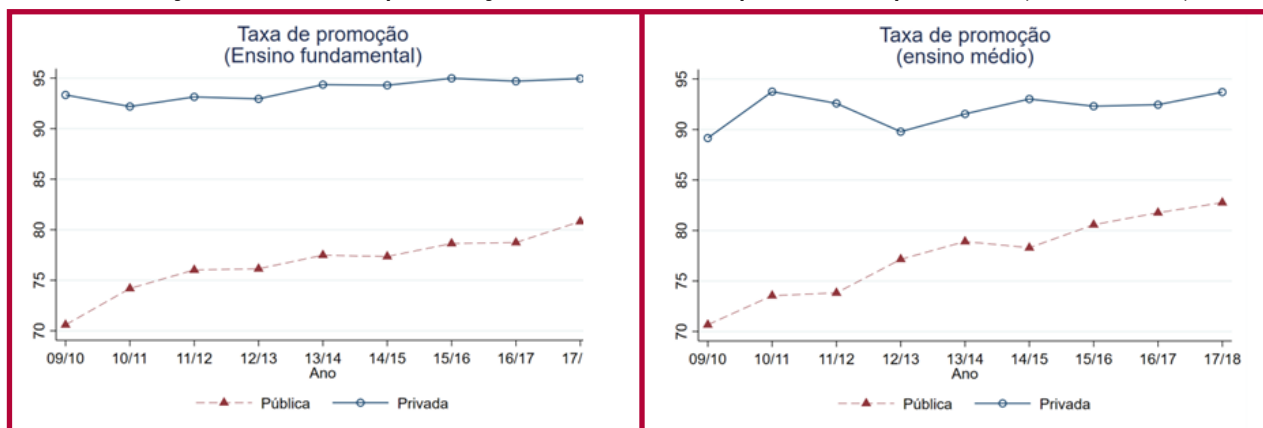
2 bladimir.carrillo@ufpe.br

3 danyelle.branco@ufpe.br

A Figura 01 apresenta a taxa de promoção das escolas públicas e privadas entre os anos de 2009 e 2018 para os estudantes dos ensinos fundamental e médio do Agreste de Pernambuco. É possível observar uma melhora na taxa de promoção dos estudantes ao longo dos anos. Além disso, e um fato muito importante, é que os dados evidenciam um *gap* considerável entre as taxas das escolas privadas e públicas, com as escolas privadas apresentando em alguns anos uma taxa de promoção de aproximadamente 20% maior que as escolas públicas no ensino médio. Para o ensino fundamental a desigualdade na taxa de promoção não é diferente, com os alunos das escolas públicas encontrando maiores dificuldades para serem providos ao final do ano escolar.

Figura 01

Evolução da taxa de promoção entre escolas privadas e públicas (2009-2018)



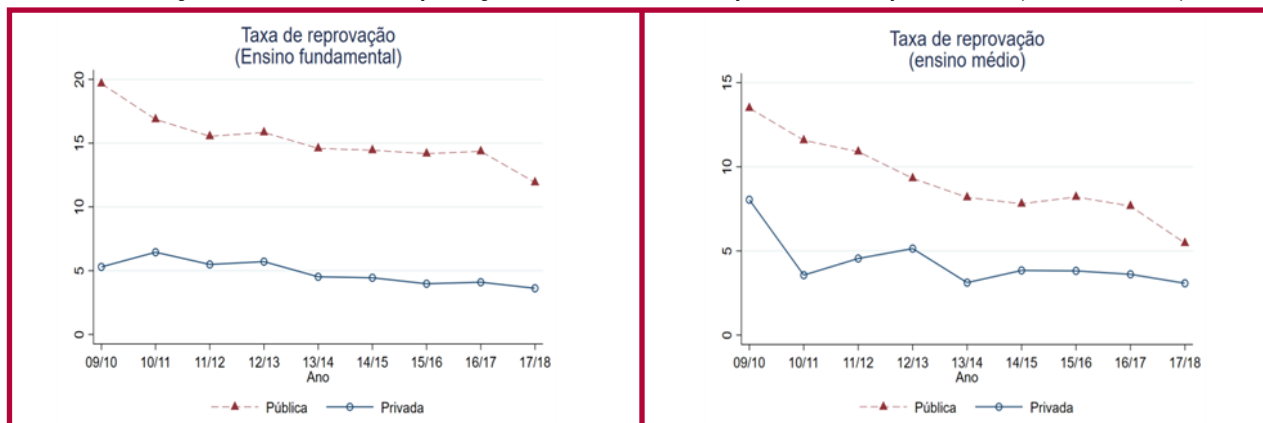
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar (2021).

A diferença de desempenho educacional entre estudantes de escolas privadas e públicas pode ser explicada pelo fato de que escolas privadas competem por todos os estudantes e, assim, teriam incentivos para adotar práticas de ensino, recursos físicos e humanos de modo mais eficiente (Lockheed e Burns, 1990). Por outro lado, o sucesso dos alunos das escolas privadas pode estar relacionado ao *background* familiar, e não somente à melhor qualidade da escola (Ducan e Sandy, 2007).

A diferença de desempenho educacional entre os estudantes de escolas privadas e públicas do Agreste Pernambucano também fica evidente na taxa de reprovação (ou repetição) dos alunos. Apesar das escolas públicas apresentarem uma maior diminuição desse indicador ao longo do tempo, as escolas privadas têm taxa de reprovação mais baixa. Porém, se faz necessário chamar atenção a uma diminuição no *gap* de 9% para 3% entre os anos de 2009 a 2018 para os estudantes de ensino médio (Figura 02).

Figura 02

Evolução da taxa de repetição entre escolas privadas e públicas (2009-2018)

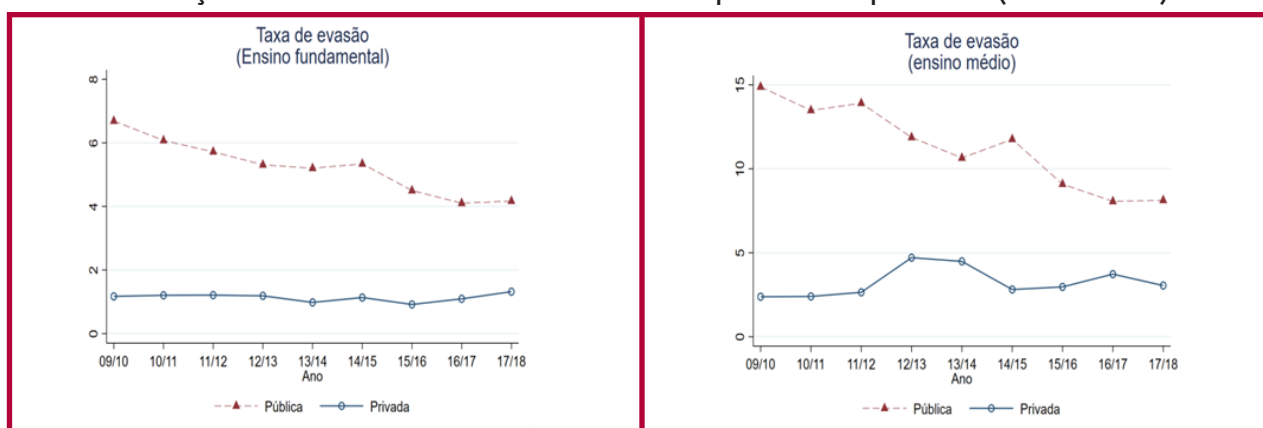


Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar (2021).

A evasão escolar também aponta como um grande problema relacionado à educação do Agreste Pernambucano. A evasão representa um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante do espaço da vida escolar. Fatores internos e externos, como tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, localização da escola, necessidade de trabalhar e falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos na escolha de evadir ou se manter na escola, engrossando a fila do desemprego. A Figura 03 mostra a taxa de evasão ao longo do tempo para as escolas públicas e privadas do Agreste Pernambucano.

Figura 03

Evolução da taxa de evasão entre escolas privadas e públicas (2009-2018)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar (2021).

Assim como os indicadores apresentados anteriormente, a taxa de evasão é maior para as escolas públicas, apesar de ter diminuído ao longo do tempo, estreitando o *gap* com a rede privada. Políticas públicas voltadas para manutenção dos estudantes em sala de aula são essenciais para erradicar a necessidade que muitos estudantes têm de evadir, princi-



palmente os que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. A diminuição da desigualdade dos indicadores entre as escolas privadas e públicas levam a melhores oportunidades no futuro para os alunos de famílias mais pobres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira'. **Censo Escolar**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira'. **Indicadores financeiros educacionais**, 2018.

Carrillo, B. Present Bias and Underinvestment in Education? Long-run Effects of Childhood Exposure to Booms in Colombia. **Journal of Labor Economics**, v.38, n. 4, p. 1127-1265, 2020.

Costa, M.; Koslinski, M.C.; Cosra, L. Educational inequality and social stratification in Brazil. In: PeilinN, G.M.K.; Scalon, C.; Sharma, K.L. (Org.). Social Stratification in the Bric Countries: change and perspective. 1. ed. Singapore; London; New Jersey: **World Scientific Publishing**, 2012. p. 445-462

Duncan, K. C.; Sandy, J. Explaining the performance gap between public and private school students. **Eastern Economic Journal**, v. 33, n. 2, p. 177-191, 2007.

Lockheed, M. E.; Burns, B. School effects on achievement in secondary mathematics and Portuguese in Brazil. Policy, Research, and External Affairs, **Working P. Nº 525**, The World Bank, 1990.

Padilha, F. *et al.* As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 58-81, 2012.



Uma Análise do Desempenho Escolar dos Municípios da Gerência Regional de Educação do Agreste Pernambucano

AMANDA STEFFANY DA SILVA ARAÚJO (MESTRANDA NO PPGECON/CAA/UFPE)¹
ALANE ALVES SILVA (DOUTORA EM ENG. DE PRODUÇÃO E PROFESSORA DO PPGECON/CAA/UFPE)²

Os recursos alocados em educação passam a ser considerado fonte de ganho de produtividade bem como indispensável ao desenvolvimento. Tal abordagem surge com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, apresentada por Schultz (1961), Becker (1964) e Mincer (1974), que passa abordar a educação como um fator de produção. A teoria fortalece a ideia de que uma população mais educada é mais produtiva e saudável, o que melhora a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de um país.

Neste sentido, o Brasil vem ampliando nos últimos anos os gastos com educação. No intuito de mensurar os resultados da educação básica do Brasil, foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica). O fluxo escolar busca trabalhar a progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos que é aferida pelo Censo Escolar. Neste sentido, de acordo com o Resumo Técnico divulgado pelo INEP (2020), as duas dimensões conseguem refletir problemas estruturais da educação básica no país, fazendo com que o IDEB seja um importante condutor de políticas públicas que permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o estado de Pernambuco vem apresentando avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no período de 2007 – 2019. Embora tímidos os avanços foram constantes, indicando melhoria na qualidade da educação no estado. Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental chegando a alcançar a meta projetada para 2021. No entanto,

1 amanda.steffany@ufpe.br

2 alane.asilva@ufpe.br

nos últimos dois ciclos de avaliação do ensino médio o estado não atingiu as metas – definidas pelo Ministério da Educação (MEC) com base na qualidade dos sistemas educacionais dos países integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Tabela 01

Evolução do IDEB (média do estado) por nível de ensino

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Meta 2021
Anos Iniciais	3,2	3,6	4,1	4,3	4,7	5	5,2	5,5	5,5
Anos Finais	2,7	2,9	3,4	3,5	3,8	4,1	4,4	4,8	4,7
3ª série do EM	3	3	3,3	3,4	3,8	4	4,1	4,5	4,9

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – IDEB (2019).

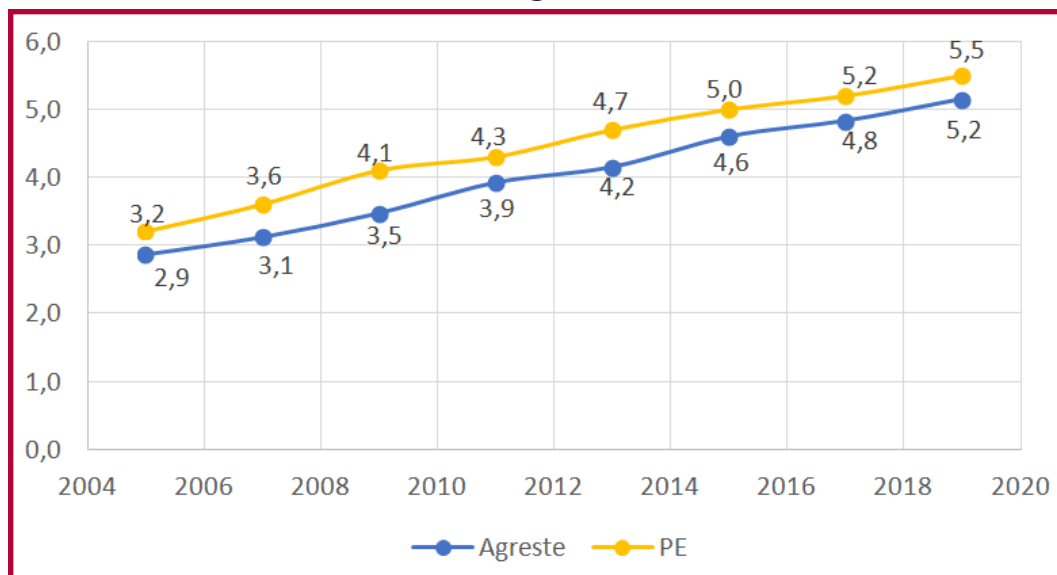
Os dados presentes na Tabela 01 mostram que para todos os níveis de ensino avaliados no estado de Pernambuco o indicador apresentou melhora. Em 2015 o estado obteve a maior média nacional para o ensino médio. No entanto, na última avaliação ficou com a quinta maior nota dentre os estados da federação e obteve o melhor desempenho do nordeste, porém não conseguiu atingir a meta estabelecida pelo MEC. Este resultado alcançado por Pernambuco neste nível educacional pode ser reflexo dos investimentos alocados a políticas de educação integral que vem sendo implementadas no estado desde 2008 (SEE, 2020). Para 2021 o estado ampliará o ensino integral, contando com 31 novas escolas. Com esta ampliação o estado contará com 469 unidades de ensino nesta modalidade, presente em todos os seus municípios.

Pernambuco possui 185 municípios e está dividido em 16 Gerências Regionais de Educação (GRES) que são responsáveis, dentre outros aspectos, por ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração em busca de elevar o a qualidade do ensino. A GRE Agreste Central Norte que tem sede em Caruaru e é composta por 16 municípios dentre eles as três principais cidades do Polo de Confeções do Agreste, Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama. Segundo dados do Censo Escolar 2019 esta regional acomoda certa de 9,5% das matrículas do estado e 9% das escolas (públicas e privadas).

O desempenho médio da rede pública no IDEB dos municípios da GRE Agreste para os anos iniciais do ensino fundamental é apresentado no Gráfico 01. O índice dos municípios dessa regional avançou ao longo do período em análise, porém com desempenho a baixo da média do estado. Vale destacar, no entanto, que o município de Panelas para os últimos quatro períodos avaliativos apresentou média de desempenho superior à média do estado no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental. O município partiu de um IDEB de 2,7, em 2005, para 7,6, em 2019, sendo o único município deste grupo a bater a média do estado. Na avaliação de 2019 conseguiu alcançar a maior média das escolas públicas em Pernambuco.

Gráfico 01

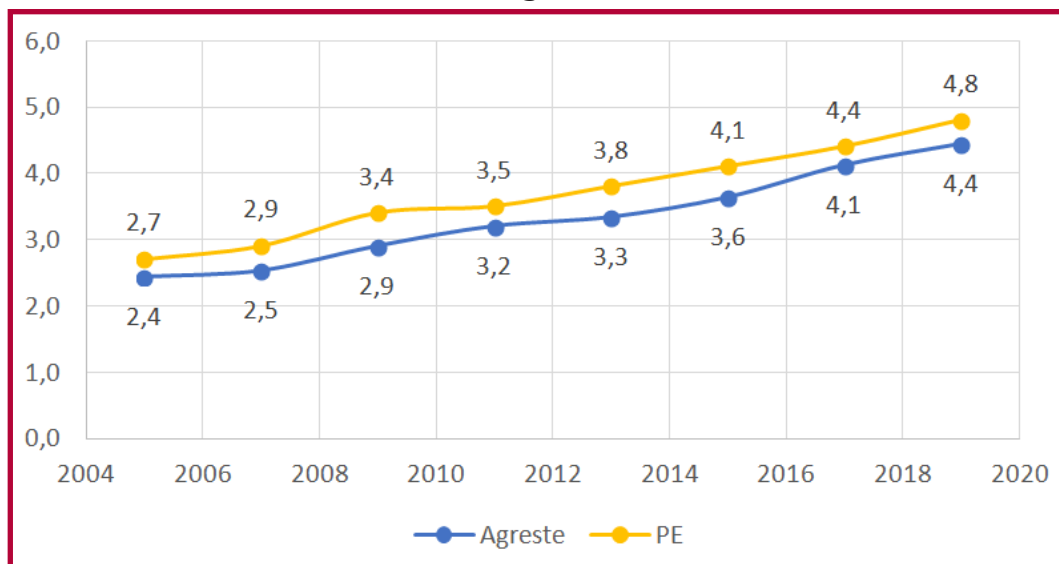
IDEB Anos Iniciais Agreste x Pernambuco



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – IDEB (2019).

Observar os municípios que se destacaram, não indica que estes atingiram o nível de qualidade satisfatório do ensino, mas torna-se um exercício importante analisá-los para identificar ações que justifiquem seu desempenho e que possam ser replicadas por outros.

O índice registrado para os anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da GRE Agreste passou de 2,4, em 2005, para 4,4, em 2019. No entanto, ficou abaixo da média do estado como pode ser observado no Gráfico 02. A cidade com maior média na última avaliação foi Cupira (média 4,9) que superou até a média do estado para o biênio em análise sendo o município que mais melhorou no período 2017-2019 (+0,9). Vale destacar que o único município da GRE Agreste que piorou seu desempenho quando comparando os biênios 2017/2019 foi Toritama. O município de Panelas que se destacou nas avaliações dos anos iniciais não teve seu desempenho avaliado em 2019 por não ter número de participantes suficiente no SAEB.

Gráfico 02**IDEB Anos Finais Agreste x Pernambuco**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – IDEB (2019).

Ao analisar o desempenho do ensino médio dos municípios da Gerência Regional do Agreste públicas, o INEP só apresentou dados para os biênios 2017-2019. Pode-se observar que o desempenho médio da GRE não superou o comportamento médio do estado, muito embora mais de 62% dos municípios do agreste tenham atingido suas metas individuais.

Para complementar a descrição do cenário do ensino público para os municípios da GRE Agreste a Tabela 02 apresenta informações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conforme a escala de proficiência do SAEB (BRASIL, 2020) a escala para a prova de Matemática para os anos iniciais varia de 0 a 350 pontos divididos em 11 níveis. Para os anos finais do ensino básico a escala vai de 200 a 400 pontos divididos em 9 níveis de proficiência. A escala para Língua Portuguesa para os anos iniciais varia de 0 a 325 subdividida em 9 níveis (sendo o intervalo de 150 a 174,9 referente ao nível 2 e o intervalo de 175 a 199,9 pontos correspondente ao nível 3) enquanto que, para os anos finais o intervalo de pontos vai de 200 a 375 distribuídos em 8 níveis de proficiência.

Observa-se um crescimento lento mais constante no desempenho em ambas as disciplinas para todos os dois níveis de ensino em análise. No entanto não houve mudança significativa nos níveis de proficiência. No que diz respeito a avaliação de Língua Portuguesa para os anos iniciais o Agreste permaneceu no nível 2 de proficiência no período de 2005 a 2011, permanecendo no nível 3 nos períodos subsequentes o que representa pouco avanço neste ponto. Além disso, uma vez que a escala conta com 10 níveis permanecer nos níveis 2 e 3 indica que os estudantes não atingiram no período em análise um nível médio de proficiência em língua portuguesa nos anos iniciais do ensino básico. A pouca mobilidade se repete para os anos finais, os municípios permaneceram no nível 1 de 2005 a 2011, passando para o nível 2 de 2013 a 2017 e na última avaliação chegando ao nível 3.

Ao analisar a disciplina de matemática nos anos iniciais percebe-se que o aumento na pontuação veio acompanhado de uma maior mobilidade na mudança de nível de proficiência, saindo do nível 2 em 2005 para o nível 4 em 2019. Porém, tal mobilidade não foi capaz de colocar o agreste em um nível médio de proficiência em matemática para os anos iniciais de ensino. Já o desempenho para os anos finais passou do nível 1 para o nível 3 no período de 2005 a 2019. Percebe-se, mais uma vez, que não se chegou ao nível médio de proficiência em Matemática para este nível de ensino. Tais informações apontam pontos de fragilidade no ensino em ambos os níveis de ensino para as duas disciplinas avaliadas pelo SAEB.

Tabela 02

SAEB Agreste por disciplina (por nível de ensino)

	2005	N ³	2007	N	2009	N	2011	N	2013	N	2015	N	2017	N	2019	N
Mat. Iniciais	170,2	2	177,2	2	181,7	3	189,9	3	190,2	3	204,1	4	207,2	4	212,7	4
Port. Iniciais	159,7	2	159,1	2	162,1	2	168,2	2	175,0	3	189,5	3	195,4	3	196,4	3
Mat. Finais	224,3	1	223,7	1	224,7	1	228,5	2	234,0	2	242,1	2	250,9	3	253,9	3
Port. Finais	210,3	1	212,5	1	219,6	1	219,0	1	226,7	2	234,7	2	249,7	2	250,8	3

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – IDEB.

O sistema de avaliação da qualidade do ensino básico brasileiro apresenta limitações, como por exemplo a ausência de avaliação de outras áreas do conhecimento. Mesmo assim, analisar os dados do IDEB e do Censo escolar são ferramentas importantes para a tomada de decisão dos gestores públicos, permitindo que a proposição das políticas públicas seja orientada por uma visão mais detalhada da situação da rede pública de ensino. Além disso, monitorar os resultados do indicador permite identificar redes de ensino com bons resultados que podem servir como referência de boas práticas para as demais e desta forma contribuir com a construção de caminhos para avançar na educação brasileira. Vale salientar, que além dos problemas já conhecidos e a muito tempo monitorado o ciclo de avaliação 2021 traz um desafio ainda maior para a área de educação devido aos efeitos da pandemia, dentre eles o aprofundamento das desigualdades e o combate a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

Becker, G. S. 1964. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. New York, NY: National Bureau of Economic Research.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.



BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2020.

Mincer, J. **Schooling, Experience, and Earnings**. *Human Behavior & Social Institutions*. No. 2. 1974.

Schultz, T.W. 1961. **Investment in Human Capital**. *American Economic Review* 51 (1): 1–17.

Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco (SEE). **Educação Integral?** Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.



O Ingresso de Professores Substitutos na UFPE e as Formas Atípicas de Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior (2009-2019)

MARISA FREITAS DA SILVA (GRADUANDA EM ECONOMIA NO CAA/UFPE)¹

BRUNO TADEU LOPES S. DE MOURA (MESTRE EM TEORIA ECONÔMICA APLICADA PELO PPGE/UFPB)²

ANDRÉ LUIZ DE MIRANDA MARTINS (DOUTOR EM ECONOMIA E PROFESSOR ASSOCIADO NO CAA/UFPE)³

A precarização do trabalho e/ou do emprego dos outros é sempre pior que a nossa? Esse questionamento nos instigou a investigar a participação relativa, entre 2009 e 2019, de **professores substitutos** no corpo docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a refletir, ainda que brevemente, sobre o impacto dessas contratações. Como se sabe, no que respeita à sua natureza jurídica, são públicas as Instituições de Ensino Superior (IES) criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; quando federais, serão, portanto, Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), subordinadas à União e organizadas como autarquias especiais ou fundações públicas (Cavalcante, 2000).

O recurso ao trabalho dos professores substitutos tornou-se corrente nas Universidades Federais. Menos qualificados do que os seus pares efetivos (concursados, estatutários), esses profissionais são recrutados em seleções públicas simplificadas, assinam contratos de trabalho por tempo determinado e são destacados para ocupar vagas em disciplinas acadêmicas sobranes, seja pela falta de professores efetivos, seja por seu afastamento temporário – para fins de aprimoramento de suas formações acadêmicas, por exemplo.

Dificuldades de acesso aos dados dessa categoria de trabalhador docente têm contribuído para adiar a sua análise mais detida e protelado o importante debate de uma “precarização do trabalho docente” alegadamente em curso na Universidade Pública brasileira – ou, ao menos, o debate dos impactos da introdução, na gestão pública, de práticas de gestão de empresas privadas, potencializada por uma crise econômica que teria comprometido a capacidade empregadora da administração pública federal.

1 maarisafreitass@hotmail.com

2 brunomoura.alv@gmail.com

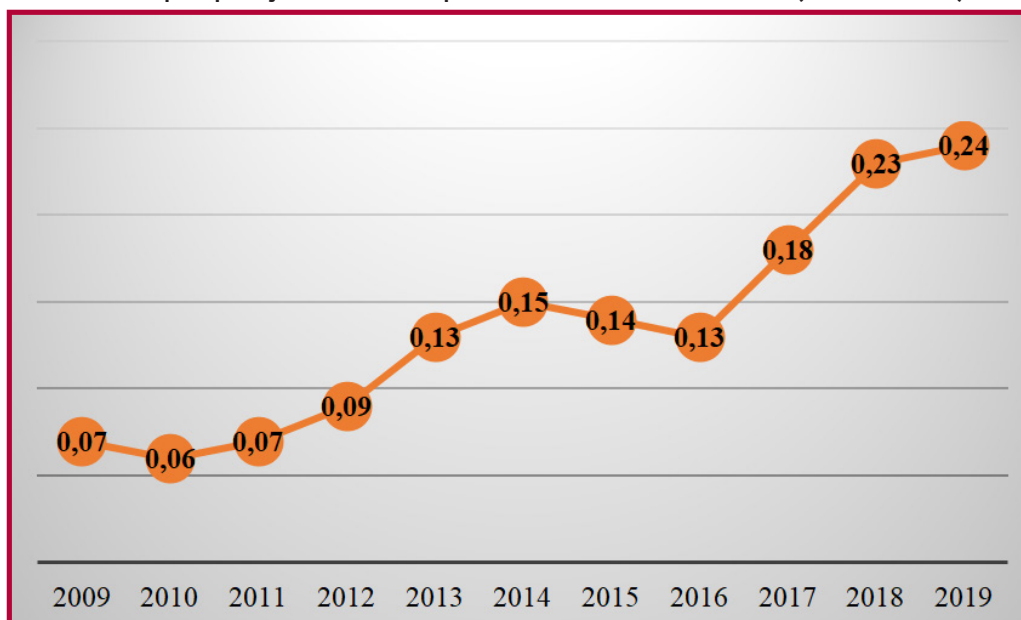
3 andre.martins@ufpe.br

Logramos superar parcialmente as mencionadas dificuldades de acesso com base em microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴. No Gráfico 01, obtido a partir do cruzamento de dados de quantitativos de professores substitutos com a sua formação, revela um dos aspectos mais preocupantes do recurso a essa forma atípica de trabalho docente. Os professores substitutos com título de doutorado passaram de 7% a 25% do total de professores substitutos na UFPE entre 2009 e 2019. Essa ascensão só foi sutilmente interrompida, sem qualquer quebra de tendência, entre 2015 e 2016, anos em que a demanda por trabalho docente substituto parece ter-se intensificado, com o que se diluiu a proporção de professores doutores contratados sob esse regime.

O mencionado incremento de demanda também se refletiu na participação dos substitutos no total de docentes (ativos e não afastados) da UFPE: de 14% em média para o interregno 2009-2019, mas que naqueles anos de 2015 e 2016 passou a 17%, segundo microdados do Inep (2021). A necessidade de “braços para a docência” vai-se resolvendo, em parte, pela seleção simplificada e por formas atípicas de contratação. Nesse sentido, a razão substitutos com doutorado/total de substitutos pode ser vista como uma medida da subutilização de potenciais pesquisadores⁵, muito frequentemente formados com recursos públicos.

Gráfico 01

UFPE: Professores substitutos com doutorado
como proporção total de professores substitutos (2009-2019)



Fonte: Elaboração própria, a partir de microdados do Inep (2021).

4 Os microdados disponibilizados pelo Inep apresentaram limitações comprometedoras. Em toda a série utilizada, as informações de docentes substitutos, para todos os anos disponíveis, inviabilizam a maioria das análises das variáveis correspondentes aos profissionais sob esse regime contratual. Informações como grau de escolaridade do indivíduo no ano observado, apresentação dos grupos citados no formato binário (*dummy*) e a precariedade das observações – ou mesmo a falta de variáveis! – geraram cruzamentos de dados limitados em amplitude quanto à acurácia do quantitativo docente e seus recortes.

5 Considerando os critérios, vigentes no País, de concessão de bolsas pelas agências de fomento, preferenciais para professores doutores.

Essa medida de subutilização pode se ampliar à medida que se incluem os professores doutores empregados nas IES privadas. Entre 2009 e 2017, por exemplo, esse quantitativo em Pernambuco passou de 546 a 1.367 professores doutores (ou seja, um crescimento de cerca de 40%), segundo dados das sinopses estatísticas do Inep (2021). Nas IES privadas as condições de promoção da pesquisa são distintas das IFES, e não raro mais permeadas de dificuldades. Estas dificuldades podem bem se expressar pela Tabela 1 a seguir, que traz a participação percentual das IES privadas em Pernambuco na captação de recursos para financiamento de pesquisas acadêmicas, obtidos pela concorrência em editais, junto à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), entre 2011 e 2019. As participações se referem à modalidade Auxílio, que financia projetos de pesquisa sob a coordenação de professor(es) doutor(es).

Sabe-se que as IFES – particularmente as Universidades Federais, as mais consolidadas e as de abertura recente, “interiorizadas” – tem colaborado para minorar os desequilíbrios advindos da ainda expressiva desigualdade na distribuição territorial de C&T, sendo esse um dos aspectos pelos quais a “questão regional” brasileira contemporânea se afirma. Colaboração que é possibilitada pelas oportunidades ocupacionais geradas a professores doutores e pelos resultados e conquistas em termos de excelência acadêmica e pesquisa científica, expressos em diversos indicadores. Contudo, e ao que tudo indica, há, como pano de fundo, um desacerto crescente entre a formação de doutores e o seu encaminhamento, como docentes e pesquisadores, às instituições de ensino e pesquisa.

Tabela 01

IES privadas em Pernambuco: participação (em %) nos recursos para financiamento de pesquisa acadêmica, 2011-2019 (modalidade Auxílio)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	1,1%	1,3%	0,6%	1,1%	1,0%	0,8%	1,1%	0,8%	1,0%
Outras IES privadas	0,5%	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	S/P ⁶	0,2%	0,2%	0,5%
Total	1,6%	1,6%	1,0%	1,5%	1,5%	0,8%	1,3%	1,0%	1,5%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pela FACEPE (2021), especialmente para este boletim.

Entretanto, o recurso continuado à contratação de professores substitutos – sob a alegação de exiguidade de recursos orçamentários federais para a abertura de vagas permanentes de docência-pesquisa – acaba por minar a eficiência e a eficácia na consecução desses objetivos ocupacionais e acadêmico-científicos. Mostra-se inevitável concluir que o trabalho do professor substituto, em virtude das medidas de flexibilidade laboral sob as quais é introduzida, “constitui fator de precarização da carreira docente na medida em que instaura a convivência de duas normas de emprego em torno de uma mesma categoria de trabalho” (Aquino *et al*, 2014, p. 180).

6 S/P: sem participação.



Contrariamente ao proposto pelas Universidades Públicas Federais (o ensino integrado à pesquisa e à extensão), essas contratações limitam a função ou a atuação dos professores substitutos fundamentalmente ao ensino, por meio de contratos por tempo determinado⁷. Como consequência, a contratação de professores substitutos aponta para a vulnerabilidade dos vínculos de **todos os docentes**, em meio a uma naturalização da flexibilidade, das formas atípicas de trabalho.

REFERÊNCIAS

Aquino, C. A. B; Moita, D. S; Correa, G. M; Souza, K. O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos. **Alethea Digital**, 14(1): 173-193 (março 2014).

Cavalcante, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação. Brasília: Inep, vários anos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 22 de janeiro de 2021.

7 Sendo essa a primeira de uma série de limitações: “a condição dos professores substitutos (...), a temporalidade de seus contratos e a submissão da renovação dos mesmos a uma permanência das condições que levaram a sua contratação os submete a incertezas sobre a sua própria situação laboral. A vulnerabilidade da sua inserção e a limitação das atividades que podem ser desenvolvidas os coloca diante de restrição pautada pelo modelo de contrato a que estão submetidos. Por fim, a impossibilidade de fazer previsões acerca do próprio futuro, pela instantaneidade da sua condição, põe tais trabalhadores diante de fluxo de produção de si que raramente foi experimentado por sujeitos com o mesmo grau de qualificação no período de prevalência dos modelos salariais” (Aquino *et al*, op. cit, p. 190).



Repercussões da Pandemia da Covid-19 no Curso de Ciências Econômicas do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE

ANA CLARA BARNABÉ DE LIMA SEVES (GRADUANDA EM ECONOMIA NO CAA/UFPE)¹
ANDREZA DANIELA PONTES LUCAS (DOUTORA EM ECONOMIA E PROFESSORA DO NG/CAA/UFPE)²
MARCIO MICELI MACIEL DE SOUSA (DOUTOR EM ECONOMIA E PROFESSOR DO NG/CAA/UFPE)³

A pandemia do coronavírus, presente em todo o cenário mundial, foi responsável por evidenciar o atraso da participação das Universidades Federais brasileiras no que se conhece por “College of the Future”. Essa defasagem se explica por diversos fatores: a) falta de incentivos do Governo Federal; b) permanência do conservadorismo educacional; c) a grande dificuldade das populações mais pobres da periferia de adquirir equipamentos e pacotes de internet e d) a grande exclusão digital presente no Meio Rural. Dentro deste contexto, as necessárias políticas de isolamento social, fizeram com que a Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste reinventasse como forma de manutenção de boa parte das suas atividades, incluindo a esse desafio: a estrutura administrativa, o corpo docente e o corpo discente.

Sem dúvida, o desafio foi comum a todos, mas com repercussões diferentes para cada parte integrante da estrutura. Os obstáculos encarados pelo corpo docente são explicados: a) pela urgência em preparar uma gama de materiais e adequá-los a uma nova ferramenta para a oferta de aulas remotas; b) pela dificuldade por parte de alguns professores em acompanhar a mudança repentina do ambiente de aprendizagem; c) Por uma falta de espaço adequado para a preparação e realização das aulas e, por vezes a instabilidade da internet; d) pelos efeitos psicológicos trazidos pela pandemia gerados pela contaminação de familiares e amigos e, por vezes até mesmo a dor de perder um ente querido.

No tocante aos desafios enfrentados pelo corpo discente verifica-se um grande peso da questão de vulnerabilidade econômica, a qual vem se constituindo, nos últimos anos, ainda mais sobressalente entre os alunos do CAA. Ao traçar um perfil dos alunos da graduação

1 clara.seves@ufpe.br

2 andreza.lucas@ufpe.br

3 marciomiceliufpe@hotmail.com

em ciências econômicas do referido Campus percebe-se que segundo o Enade (2018) em 2018, 45,7% dos alunos concluintes apresentavam uma renda de até 1,5 salários-mínimos e 25,0% uma renda de 1,5 a 3,0 salários-mínimos, ficando latente a dificuldade de inserção no ensino remoto.

Diante deste cenário complexo, a coordenação do curso de economia buscando uma maior compreensão de seus discentes para a tomada de decisões acerca do retorno das aulas de forma virtual, realizou uma pesquisa para identificar a percepção dos alunos em relação ao ensino-remoto e as condições materiais para realização dentro deste novo paradigma. A pesquisa foi realizada através de formulário eletrônico anônimo. Nelas os alunos deveriam responder se eram favoráveis ao reinício das aulas em formato remoto, se dispunham dos recursos necessários para tal reinício e qual período estavam cursando em 2020.1. Das 397 respostas recebidas, 55,67 % eram favoráveis ao reinício e 44,33% eram contrárias. Além destas questões, havia um espaço onde o aluno poderia compartilhar suas percepções, os aspectos mencionados pelos alunos com maior frequência estão destacados na Tabela 01.

Tabela 01

Principais ressalvas ou preocupações dos discentes sobre a adesão ao ensino remoto

Ressalvas / preocupações	N
Injustiças sociais / falta de material	59
Dificuldade de aprendizagem / planejamento	45
Apenas eletivas / opcional / apenas algumas matérias	12
Questões psicológicas	5

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo de Guimarães Junior (2020).

Percebe-se que o aspecto apontado com maior frequência pelos discentes, 59, foi a falta de material adequado para o acompanhamento da disciplina por parte do próprio responsável ou de seus colegas, o que poderia levar a uma disparidade de acesso a educação entre alunos com e sem recurso. Deve-se ressaltar as particularidades existentes no Campus Acadêmico do Agreste – CAA, ou seja, o fato de alguns alunos residirem em área da Zona Rural onde a internet não está disponível ou tem uma intensidade de sinal que não permite assistir as aulas remotas e utilizar todo o ferramental disponível. A estes casos as dificuldades são ainda mais substanciais. Outro ponto bastante relevante foram as questões didáticas e pedagógicas, indicado por 45 alunos. Eles mencionaram tanto dificuldade de concentração e produtividade, quanto preocupação em relação os métodos de ensino e avaliação e uma possível redução na interação com os docentes. Dentre os alunos, 12 sugeriram que o foco fosse dado a disciplinas eletivas ou opcionais, de modo que o conteúdo obrigatório não fosse prejudicado. Finalmente, também vieram em relevo questões psicológicas. Vale salientar que o questionário foi respondido entre 22 e 23 de junho de 2020, quando se pensava que a pandemia teria uma duração muito inferior a que tem se mostrado. Deste modo é possível que as questões psicológicas tenham afetado um maior número de indivíduos.

No tocante à disponibilidade dos recursos materiais para a inserção no ensino remoto, 55,9% dos discentes de economia afirmaram não dispor, podendo explicar algumas negativas sobre o período remoto. A Tabela 02 relaciona os alunos favoráveis e desfavoráveis a volta às aulas com a disponibilidade de recursos. Nota-se que dos alunos favoráveis ao retorno 66% dispõem dos recursos necessários, enquanto que entre os desfavoráveis ao retorno mais de 83% não apresentam os recursos necessários, o que indica uma maior tendência dos alunos com recursos a apoiarem a volta as aulas e uma menor tendência dos alunos sem recursos a não apoiarem as aulas, indicando a posse de recursos como um fator limitante.

Tabela 02

Relação entre suporte a volta às aulas em formato remoto e disponibilidade dos recursos por parte dos discentes

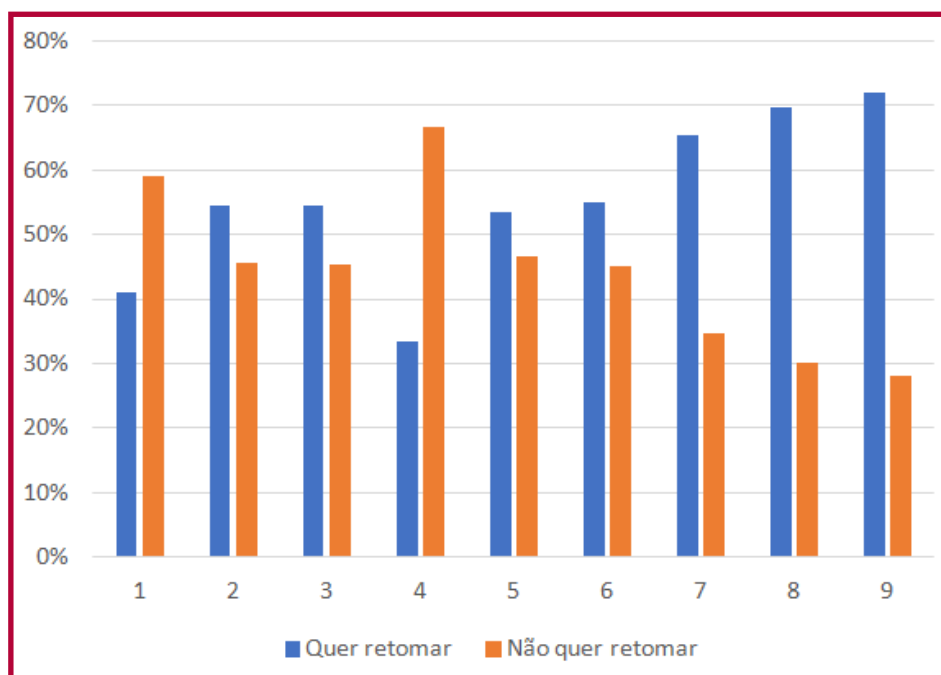
	Com recursos	Sem recursos	Total
Favorável	146 (36,8%)	75 (18,9%)	221 (55,7%)
Desfavorável	29 (7,3%)	147 (37,0%)	176 (44,3%)
Total	175 (44,1%)	222 (55,9%)	397 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo de Guimarães Junior (2020).

O Gráfico 01 traz a distribuição dos alunos favoráveis e desfavoráveis à retomada por período, o nono grupo indica os alunos que estão no curso a 9 ou mais períodos. Percebe-se que entre os alunos que estão na universidade a mais semestres existe um maior número de discentes que desejam retomar as aulas ainda que em formato remoto. Entre os motivos, um que se destaca nas respostas é a necessidade de concluir o curso.

Gráfico 01

Percentual de alunos favoráveis e desfavoráveis à retomada no formato remoto por período

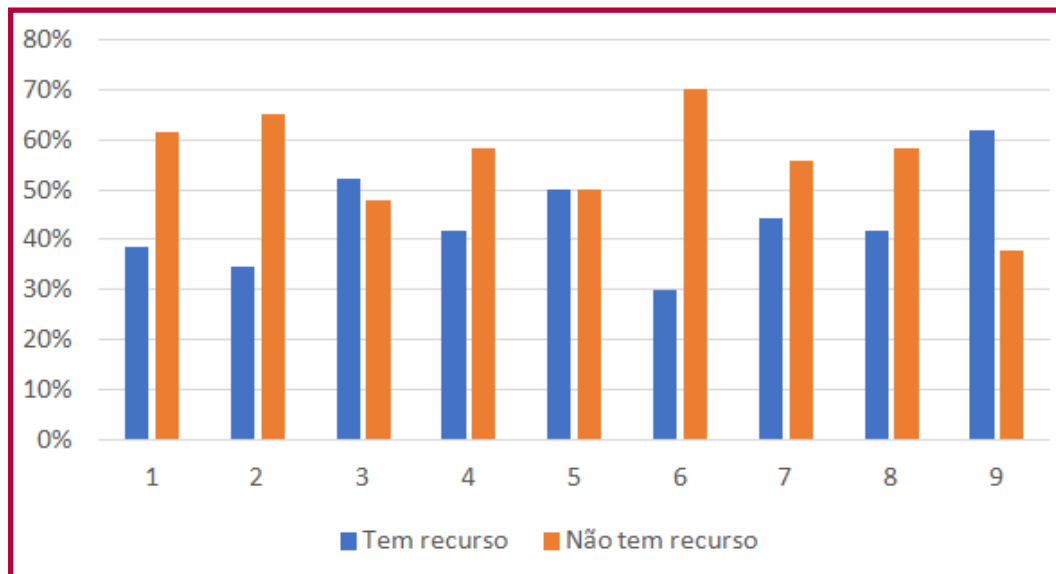


Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo de Guimarães Junior (2020).

Já o Gráfico 02, mostra que na maioria dos períodos a predominância de alunos sem recursos adequados para o acompanhamento do ensino remoto é superior. As exceções são os terceiro e nonos períodos, onde há mais alunos com recursos que sem recursos, e o quinto período onde a proporção de alunos com e sem recursos é a mesma.

Gráfico 02

Percentual de alunos que dispõem ou não de recursos acompanhamento do ensino remoto



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo de Guimarães Junior (2020).

Um mergulho nesta realidade do ensino a distância aponta para a existência de várias abordagens metodológicas. Como exemplo, tem-se as aulas de forma síncrona via videoconferências, videoaulas disponibilizadas em uma plataforma na forma assíncrona, jogos, desenvolvimento de projetos, entre outros.

No final de agosto de 2020, mesmo diante de todas as dificuldades apontadas neste boletim, se iniciou o semestre extraordinário da UFPE, onde os discentes de economia tiveram a opção de participar ou não desse período, assim como os docentes. O número de disciplinas quando comparado ao semestre anterior a pandemia sofreu uma redução de aproximadamente 50%. A evasão de alunos por não se adaptarem a nova sala de aula ou não terem sido contemplados com a inclusão digital foi expressiva. Após o fechamento do edital de inclusão digital e alguns discentes do curso de economia terem sido contemplados, houve uma queda na evasão dos alunos do curso. Mesmo com a redução desse problema, ainda se tem desafios a serem superados, ou seja, são necessárias melhorias para a obtenção de uma maior produtividade do ensino remoto.

Esse ensino precisa ser integrativo e atrativo para os discentes, não é apenas montar uma aula como se estivesse em aula presencial. A partir do momento que se muda a sala de aula é necessário entender que a forma de repassar o conteúdo deveria ser modificada também. Sabe-se que trazer as escolas que estavam no século XIX, para o século XXI não é uma



tarefa fácil, mas que não há como postergar, e o mesmo se repete para os professores que precisam sair do século XX para o século XXI para que assim os seus agentes se encontrem na mesma programação.

Foram muitos os desafios impostos pela pandemia a todos os envolvidos no processo. Pode-se dizer que este processo acelerou uma série de questionamentos e de consequentes atualizações que estavam emergindo pouco a pouco no sistema educacional. Não se pode negar que há ainda limitações em todas as esferas do processo. Porém, o processo de experimentar novos modos de ensino e aprendizagem tem contribuído para ressignificar a sala de aula e deixá-la mais em linha com as exigências da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

Folha Vitória. (2013). **Escolas do Séc. XIX, professores do séc. XX e alunos do séx XXI – Como isso pode dar certo?** Disponível em: <<https://www.folhavitória.com.br/geral/blogs/educacaoeempreendedorismo/2013/09/25/escolas-do-sec-xix-professores-do-sec-xx-e-alunos-do-sec-xxi-como-isso-pode-dar-certo/>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

Omirante. (2017). **Temos escolas do século XIX com professores do século XX para alunos do século XXI.** Disponível em: <<https://omirante.pt/semanario/2017-05-11/entrevista/2017-05-11-Temos-escolas-do-Seculo-XIX-com-professores-do-Seculo-XX-para-alunos-do-Seculo-XXI>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

Arcanjo, R. (2020). **Perfil Socioeconômico dos Estudantes do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Pernambuco no Agreste Pernambucano.** Disponível em: <<https://www.coreconpe.gov.br/uploads/boletim/caruaru06.pdf>>. 9-13.



É de inteira responsabilidade do(s) autor(es) desta edição do Boletim os conceitos e opiniões emitidos, não refletindo necessariamente a opinião da Comissão de Estudos Econômicos e do Conselho Editorial do Observatório Econômico do Corecon-PE.



Presidente: André Lima de Morais

Vice-Presidente: Poema Isis Andrade de Souza

Conselheiros Efetivos: Ana Cláudia de Albuquerque Arruda Laprovitera
André Lima de Morais
Diógenes Sócrates Robespierre de Sá
Francisco José Couceiro de Oliveira
João Albuquerque da Silva
José André de Lima Freitas da Silva
Monaliza de Oliveira Ferreira
Poema Isis Andrade de Souza
Rafael Ramos da Conceição Moura

Conselheiros Suplentes: Fábio José Ferreira da Silva
Fernando de Aquino Fonseca Neto
Keynis Cândido de Souto
Maria do Socorro Macedo Coelho Lima
Paulo Roberto de Magalhães Guedes
Rosiane Ferreira de Andrade
Severino Ferreira da Silva

Conselheiro Federal: Fernando de Aquino Fonseca Neto

Conselheira Federal Suplente: Ana Cláudia de Albuquerque Arruda Laprovitera

Gerente Executiva: Rayssa Kelly Melo das Mercês

Comitê Editorial: Ana Cláudia de Albuquerque Arruda Laprovitera
André Lima de Morais
Fábio José Ferreira da Silva
Fernando de Aquino Fonseca Neto
Keynis Cândido de Souto
Maria do Socorro Macedo Coelho Lima
Monaliza de Oliveira Ferreira
Poema Isis Andrade de Souza
Rafael Ramos da Conceição Moura

Projeto Gráfico: Erivaldo Sousa

Correspondência: Corecon/PE - Rua do Riachuelo, 105 - sala 212.
Ed. Círculo Católico - Boa Vista - Recife, PE.
CEP: 50.050-400
Tels.: 81 3039-8842 | 3221-2473 | 99985-8433

coreconpe@coreconpe.gov.br
www.coreconpe.gov.br

Boletim produzido em parceria entre
o **Corecon-PE** e a **UFPE/CAA**



/CoreconPE



@PECorecon



/corecon.pe