



Professoras doutoras e professores doutores no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (2006-2021): introduzindo o debate sobre a equidade de gênero

Marisa Freitas da Silva (Graduanda em Economia, CAA-UFPE)¹
André Luiz de Miranda Martins (Doutor em Economia, Professor Associado, CAA-UFPE)²

Na última década e meia a expansão do ensino superior no Brasil foi fortemente influenciada por sua interiorização, movimento em que se destacaram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A interiorização objetivou, no curto prazo, a ampliação da oferta de educação superior pública naquelas regiões onde ela sempre se mostrou mais escassa e que, por isso mesmo, dependia-se quase que completamente da oferta de educação superior privada. No médio e longo prazo, com a interiorização se almeja o desenvolvimento regional pelo estímulo de vocações econômicas locais (sem que necessariamente as IFES se limitem a esta tarefa); a promoção de atividades econômicas intensivas em conhecimento; e, finalmente, a consolidação de uma cultura de pesquisa acadêmica, pela fixação de professoras doutoras e professores doutores nos territórios produtivos que passaram a sediar as novas IFES.

No Nordeste, o assentamento desses objetivos se mostra fundamental para as mudanças estruturais pretendidas para a região. Nesse sentido, um marco importante da interiorização do ensino superior em Pernambuco seria a abertura, em 2006, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE), no Município de Caruaru, no Agreste Central, um território estratégico do Estado.

No que segue, interessa-nos avaliar o ingresso, na ocupação docente, de professoras doutoras e professores doutores no CAA entre 2006 e 2021. Pretende-se que essa avaliação se faça à luz da ideia de equidade de gênero, tal como definida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 5 – Igualdade de Gênero: “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (Ipea, 2022)).

¹maarisafreitass@hotmail.com

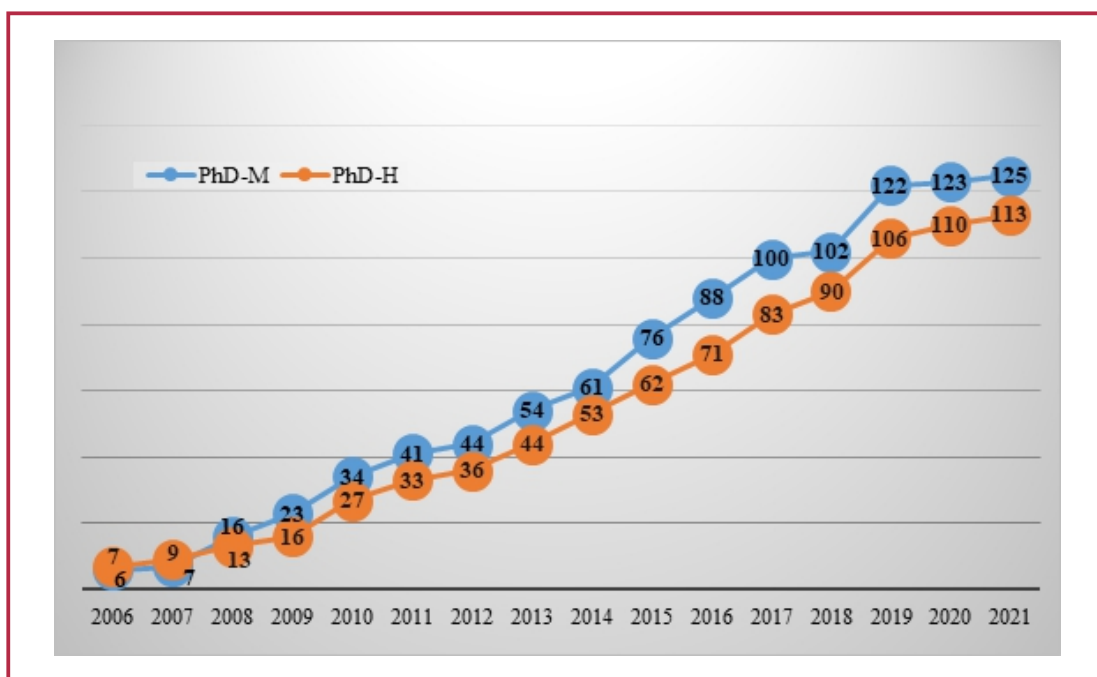
²andre.martins@ufpe.br

Desde logo, recorrer à noção de igualdade para reivindicar direitos enriqueceu o debate das alternativas para equilibrar o acesso dos indivíduos ao mercado de trabalho, já que afirmar que as pessoas são, genericamente, “iguais entre si” acaba por negar as diferenças existentes entre homens e mulheres (Machado e Almeida, 2021). Como meta, a promoção da equidade na formação de recursos humanos não só se justifica como se mostra urgente, inobstante que se defenda que nas IFES o primado da avaliação de competências – pelas seleções públicas de provas e títulos para a carreira docente – suprimiria a divisão sexual do trabalho nos empregos públicos e asseguraria ao setor público a condição de empregador não-discriminatório.

É certo que, nas últimas décadas, as conquistas obtidas pelas diferentes formas de ação coletiva resultaram em modificações efetivas da posição das mulheres na estrutura ocupacional. Intensificou-se o seu ingresso em profissões intelectuais, na venda de serviços simbólicos e em cargos de gestão. Contudo, as desigualdades muito frequentemente permanecem ou se recolocam: mudanças visíveis de condições seguem ocultando “a permanência nas posições relativas... A igualização de oportunidades de acesso e índices de representação não deve mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis” (Bourdieu, 1999, p. 109-10).

Passando aos dados, o Gráfico 1 retrata o crescimento dos contingentes de professoras e professores com título de doutorado no CAA/UFPE entre 2006 e 2021. Esses contingentes se referem aos docentes lotados nos departamentos (Núcleos, em terminologia organizacional mais atual) de Gestão (que abrange os cursos de graduação em Administração e Economia), Tecnologia, Design, Formação Docente, Licenciaturas e Medicina do Centro.³

Gráfico 1
Ingresso de professoras e professores com doutorado
(PhD-M e PhD-H, respectivamente) no CAA/UFPE (2006-2021)

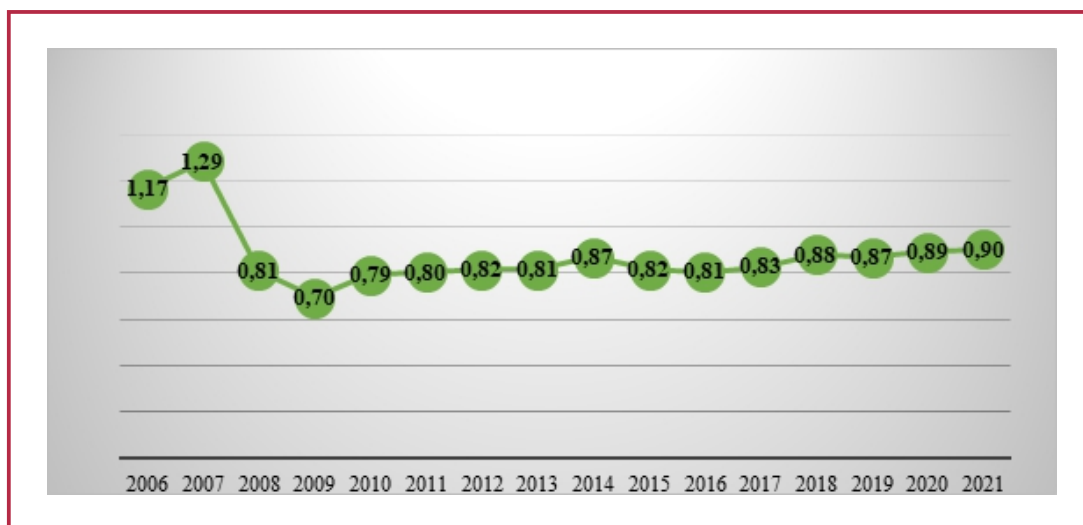


Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Lattes e da Gestão de Pessoas do CAA/UFPE (2021).

³Em alguns Núcleos do CAA há cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado, até 2021). Parte dos docentes dedica-se a ambos os níveis de ensino superior, mas assumimos que essa distinção não tem relevância aqui.

São dados que apontam para um cenário alvissareiro, bastante equânime ao longo de todo o período delimitado, com sutil e contínua superioridade do contingente feminino – o que também se pode inferir da razão de sexos, geral para o conjunto dos Núcleos de ensino no CAA, obtida a partir dos dados acima e reproduzida no Gráfico 2, seguinte.

Desagregadas por Núcleo, e considerando o acumulado em 2021, as razões de sexo apontaram para um predomínio masculino entre os docentes com doutorado nos Núcleos de Tecnologia (1,79), Licenciaturas (1,75) e Medicina (1,25). Para os demais Núcleos, as razões de sexo foram de 0,53 em Design, 0,58 em Formação Docente e 0,81 em Gestão. Em linhas gerais, cabe destacar que no CAA a proporção de docentes com doutorado se mostra crescente desde 2006 (em 2021 se aproximava dos 80%, segundo dados da Gestão de Pessoas do CAA/UFPE) e repercute positivamente na condução de pesquisas científicas e na captação de recursos de agências de fomento à pesquisa.

Gráfico 2**CAA/UFPE: razão de sexos do corpo docente com doutorado (2006-2021)**

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Lattes e da Gestão de Pessoas do CAA/UFPE (2021).

Os dados e razões obtidos são promissores também porque apontam para a possibilidade – conquanto se disponha de linhas de financiamento – de formação de “genealogias acadêmicas”, nas quais professoras-pesquisadoras formam redes de orientandas e orientandos, com “descendentes diretos (alunos que elas orientaram) e indiretos (as gerações seguintes de formadas por pupilos desses orientandos e seus alunos)” (Marques, 2021b, p. 47). Aqui não só se cumprem as metas de formação de quadros qualificados para o ensino superior, mas se reforça a participação das mulheres na pesquisa científica.

Ainda que auspicioso, o cenário acima não permite que se descuide da atenção ao grave, profundo e verdadeiramente estrutural problema da desigualdade de gênero no Brasil – tal como se expressa no mercado de trabalho, para fins da discussão travada aqui. Segundo o



Relatório de Desigualdade Global de Gênero de 2018, do Fórum Econômico Mundial, por aqui a equidade salarial entre homens e mulheres ainda está distante de acontecer. No quesito “equidade salarial por trabalho semelhante”, o Brasil ocupava, entre os 149 países avaliados, a 132ª posição. Já o índice global de disparidade de gênero situava o Brasil, no mesmo ano, na 95ª posição (Machado e Almeida, op. cit.). Essa classificação é, evidentemente, anterior à irrupção da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021. Além disso, as mulheres trabalham, em média, muito mais que os homens, se consideradas as horas despendidas com o trabalho doméstico – relegado às mulheres, e, muito frequentemente, tão somente a elas.⁴

Por fim, note-se que a baixa participação brasileira na elite da pesquisa científica internacional também apresenta um componente de (des)igualdade de gênero. Dados da Clarivate Analytics – empresa que divulga anualmente rankings dos cientistas cujos papers e pesquisas são mais exuberantemente citados – indicam que poucos papers de pesquisadores do Brasil alcançam grande visibilidade internacional. Da lista de 2021, anunciada em novembro, notava-se que pertenciam a instituições brasileiras apenas 21 dos 6.602 autores (0,3%) dessa elite mundial (Marques, 2021a). Desses 21, apenas cinco eram mulheres.

Em relação direta e perversa com esse indicador de descompasso de gênero está a distribuição de bolsas de produtividade no País. Dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2022) indicam que, no acumulado da série de 2010 a outubro de 2021, das 184.728 bolsas de produtividade outorgadas nesse interregno, 35,3% (65.231) foram destinadas a pesquisadoras, enquanto os homens ficaram, portanto, com 64,7% das bolsas dessa modalidade – que como se sabe, é reservada aos níveis mais elevados da carreira acadêmico-científica.

⁴“A divisão sexual de trabalho no Brasil ainda apresenta desigualdade substancial. O trabalho doméstico e de cuidados não remunerado é majoritariamente atribuído às mulheres, enquanto o trabalho remunerado na esfera pública é tido como campo dos homens. O fenômeno reduz a autonomia das mulheres, pois opera não somente uma separação de atividades, mas também uma hierarquização, uma vez que o trabalho atribuído aos homens é remunerado, tem proteção social e é valorizado socialmente, enquanto o trabalho realizado pelas mulheres não é remunerado, é pouco valorizado socialmente e não resulta em proteção social (...). Em termos de horas, nos domicílios de menor renda per capita, as mulheres são substancialmente mais oneradas que os homens, enquanto nos estratos de maior renda esta desigualdade vai se reduzindo, não porque os homens assumem substancialmente mais trabalho, mas porque os domicílios têm maior possibilidade de contratar serviços domésticos e de cuidados, comer fora do domicílio e adquirir tecnologias que rendem eficiência ao trabalho doméstico e de cuidado ou aumentam a autonomia das pessoas dependentes (...). Enquanto uma mulher de baixa renda dispense em média 21,7 horas por semana nestes trabalhos, uma mulher de alta renda dispense 13,3 horas – cerca de 3 vezes e 2 vezes mais que os homens – de suas respectivas faixas de renda [dados de 2016]” (Ipea, 2019, p. 12-13; negrito nosso).

⁵Oliveira et al (2021) traz atualizada e importante descrição de dados que corroboram quão atravessado por questões de gênero se encontra o financiamento à pesquisa científica no Brasil.



Referências

Bourdieu, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ods/ods5.html>. Último acesso em 6/1/2022.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **ODS-5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas: o que mostra o retrato do Brasil?** Brasília: Ipea, 2019.

Machado, R.N.S; Almeida, A.C.N. Mulheres no mercado de trabalho do magistério superior. *Perspectiva*, 39(2), abr./jun. 2021, 01-22.

Marques, F. Ciência do Brasil visível no mundo. *Pesquisa Fapesp*, 22(310), dez. 2021a, 40-45.

Marques, F. Elas e seus discípulos. *Pesquisa Fapesp*, 22(309), nov. 2021b, 46-49.

Oliveira, A; Melo, M. F; Rodrigues, Q. B; Pequeno, M. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. *Configurações*, n. 27, out. 2021, p. 74-93.



Retrato da Infraestrutura da Educação Básica no Agreste Pernambucano

Débora Nyanne da Silva (Graduanda em Economia CAA/UFPE)¹
Andreza Daniela Pontes Lucas (Doutora em Ciências Econômicas Professora NG/CAA/UFPE)²

A importância da educação para a economia é um tema discutido há muitas décadas pelas ciências econômicas (Becker, 1960; Schultz, 1971)). O sistema educacional, independente do porte do município, é um sistema complexo que envolve vários tipos de profissionais tais como professores, diretores, merendeiras, profissionais de limpeza, entre outros; questões pedagógicas, entre elas as metodológicas, culturais e regionais; aspectos relacionados a gestão; entre outros. Um outro importante elemento no processo educacional é a infraestrutura disponível para o seu desenvolvimento.

Neste boletim é feita uma análise da infraestrutura das escolas do Agreste Pernambucano no ano de 2020, último ano para o qual foi disponibilizado o Censo da Educação Básica. A análise será feita considerando-se quatro grupos de escolas: públicas, privadas, urbanas e rurais. O Quadro 1 mostra o quantitativo de escolas de cada um destes grupos, bem como, para cada grupo, o percentual de escolas que respondeu às informações solicitadas pelo censo.

Quadro 1
Quantidade de escolas e percentual de respondentes

	Pública	Privada	Total
Urbana	722 (96%)	547 (77%)	1.269 (88%)
Rural	1.953 (66%)	11 (73%)	1.964 (66%)
Total	2.675 (74%)	558 (77%)	3.233 (75%)

Fonte: Elaboração própria, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (INEP, 2022).

¹debora.nyanne@ufpe.br

²andreza.lucas@ufpe.br



A partir dos dados expostos no Quadro 1, percebe-se que a maioria das escolas do agreste brasileiro são públicas, mais de 82% do total. A maioria das escolas públicas localizam-se na zona rural, mais de dois terços do total, enquanto que quando se trata das escolas privadas, quase sua totalidade encontra-se em zonas urbanas. A forte concentração de escolas privadas em meios urbanos, quase 98% do total de escolas privadas do Agreste pernambucano, pode indicar há uma maior atratividade econômica para os ofertantes de educação básica privada nos centros urbanos. Por outro lado, o grande número de escolas públicas rurais, 1.953, mais de 60% do total de escolas do Agreste coloca em relevo o a importância do Estado para garantir que todas as crianças e adolescentes do Agreste de Pernambuco tenham acesso ao sistema educacional. Em relação às escolas respondentes de cada grupo, percebe-se que o grupo que mais respondeu, foram as escolas públicas urbanas, 96% do total, enquanto que o grupo que apresentou uma menor taxa de resposta foi o de escolas públicas rurais, 66% do total.

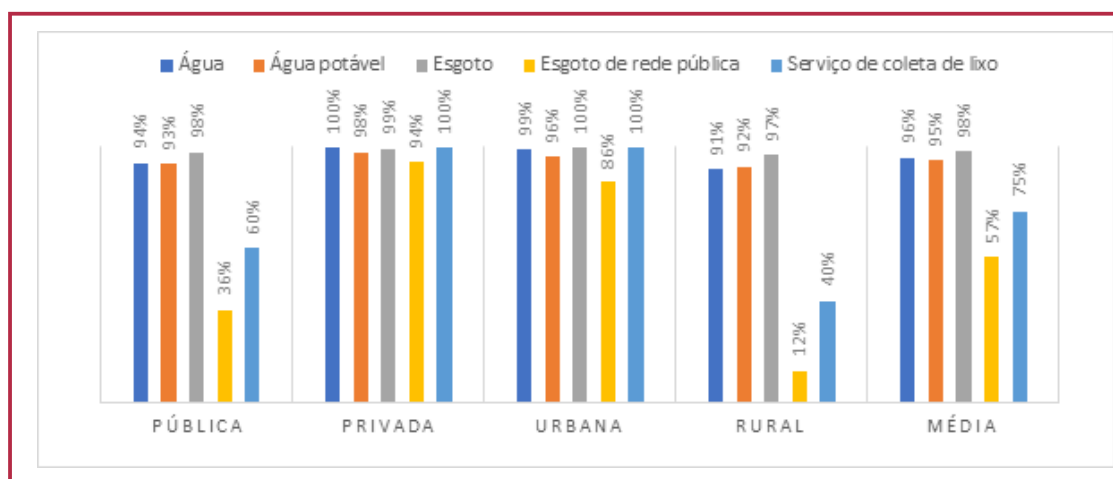
De acordo com Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2004), as principais dificuldades estruturais relatadas nas escolas de âmbito rural são diferentes daquelas de contexto urbano, destacando-se: a falta de espaço para realização da merenda; a falta de laboratórios de ciências, matemática e informática; a falta de acessibilidade para alunos com deficiências; a oferta de recursos básicos, tais como eletricidade, água e esgotos, sendo praticamente generalizados nos contextos urbanos e escassos nas escolas rurais, sendo o sistema de esgoto o mais afetado; falta de equipamentos administrativos e pedagógicos, entre eles destaca-se copiadoras e projetores.

A escolha dos dados observados partiu do conceito de condições mínimas de funcionamento de uma escola e, desta forma, essenciais para que alunos frequentem o ambiente, Guimarães et. al (2012) destaca as questões sanitárias, de eletricidade, fornecimento de água potável e abastecimento de água. Também foi tomado o critério de condições mínimas para o processo educativo, este, liderado pelos funcionários da entidade, Guimarães et. al (2012) cita fatores indispensáveis como a existência de laboratório de informática ou ciência, biblioteca, quadra de esportes, entre outros.

Guimarães et. al (2012) ainda encontraram em seu estudo que os alunos de escolas que não se encaixavam no padrão mínimo estabelecido, obtiveram pior desempenho em avaliações nas disciplinas de português e matemática, indicando que a infraestrutura e os equipamentos das escolas são importantes indicadores que influenciam na qualidade de ensino e, portanto, devem ser analisados minuciosamente, para que haja um direcionamento mais específico das políticas públicas afim de melhorar estes dados futuramente, e assim minimizar a disparidade de qualidade de ensino entre escolas melhor estruturadas equipadas e as escolas mais carentes.

Nesse sentido, dadas as disponibilidades dos dados e a necessidade de dar devida atenção a pontos chaves, neste trabalho são analisados três linhas principais, sendo a primeira delas referente às questões sanitárias da escola (se há fornecimento de água, água potável, energia elétrica, serviço de coleta de lixo, esgoto e uso do esgoto da rede pública), a segunda linha tem como foco a questão estrutural (existência de banheiro, cozinha, refeitório, biblioteca ou sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esportes, sala multiuso e se há algum tipo de acessibilidade), por fim, a terceira linha visa observar a existência de determinados tipos de equipamentos que auxiliam do processo pedagógico (computador, impressora multiuso, internet, demais equipamentos,

Como constatado com o Quadro 1, uma parcela das escolas não respondeu ao Censo Escolar 2020. Em razão disto, as informações que são colocadas em análise no corpo deste trabalho, são referentes apenas as respostas preenchidas.

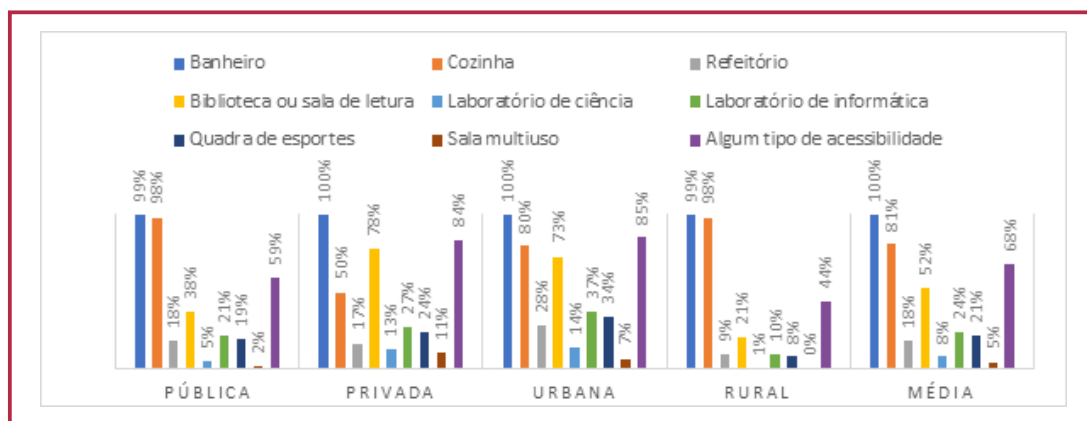
Gráfico 1**Infraestrutura das escolas do Agreste por localidade e por dependência**

Fonte: Elaboração própria, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (BRASIL/INEP, 2022).

O Gráfico 1 demonstra que há água potável, fornecimento de água e sistema de esgoto na maioria das escolas. Percebe-se que os grupos que apresentam os melhores indicadores são as escolas privadas e as escolas urbanas. Onde a totalidade das escolas privadas têm água e sistema de coleta de lixo, 99% têm sistema de esgoto, sendo 94% esgoto da rede pública e 98% disponibilizam água para beber. Já as escolas urbanas apresentaram sistema de esgoto e coleta de lixo em todas suas unidades, 99% das escolas deste grupo possuem abastecimento de água e 96% água disponível para o consumo. Vale destacar que se está tratando de serviços básicos, portanto, é importante que a totalidade das escolas tenham acesso a água esgoto e coleta de lixo. Nas escolas rurais e na rede pública, o quadro é bem mais grave. Entre as escolas públicas, 6% não possuem abastecimento de água, 2% não possuem sistema de esgoto e 40% não dispõem de sistema de coleta de lixo. Entre as escolas rurais 9% não possuem abastecimento de água, 3% não dispõem de serviço de esgoto e 60% não possuem serviço de coleta de lixo. Portanto percebe-se que as escolas com dificuldade de acesso a serviços básicos são sobretudo públicas e rurais.

Gráfico 2

Espaços das escolas do Agreste por localidade e por dependência



Fonte: Elaboração própria, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (BRASIL/INEP, 2022).

O Gráfico 2 expõe dados preocupantes, a grande maioria das escolas não possuem espaços, considerados essenciais, em sua estrutura. É alarmante que 1% das escolas públicas não possuam banheiro dentro ou fora do prédio. Nas escolas públicas é obrigatório a merenda escolar, contudo, 2% destas informam não possuir cozinha e apenas 18% possui refeitório. Uma vez que esta obrigatoriedade não existe no setor privado, percebe-se que este grupo é o que apresenta um menos percentual de escolas com cozinhas, apenas 50%.

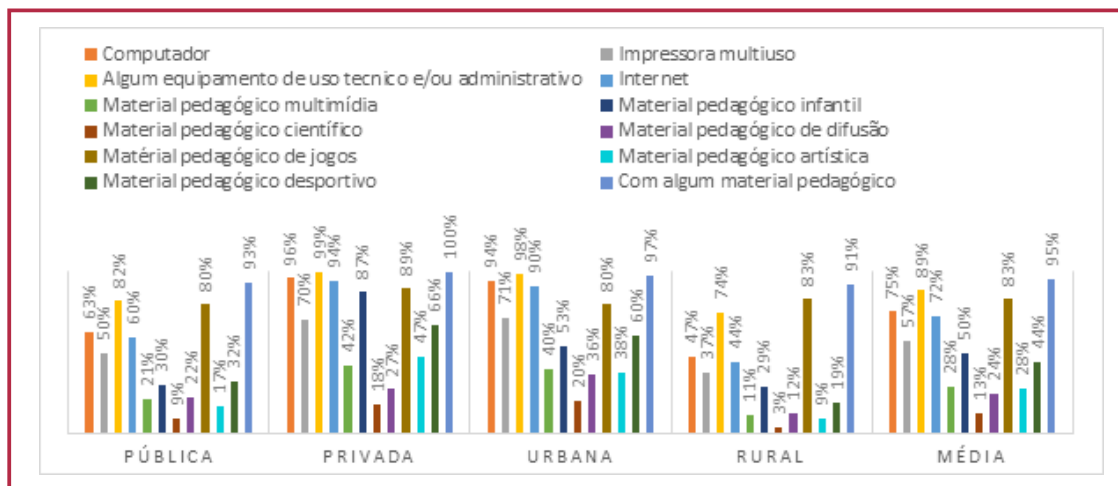
Uma porcentagem de 38% das escolas sem biblioteca ou sala de leitura indica que possivelmente a maioria dos alunos não tem fácil acesso à leitura, uma vez que a biblioteca é o espaço no qual se encontram o conteúdo literário, didático e pedagógico. O percentual de escolas privadas que apresentam biblioteca ou sala de leitura (78%) é bastante superior ou de escolas o públicas. Freire (2007) afirma que há uma relação linear entre a biblioteca (e o seu uso) e o aperfeiçoamento de competências pessoais, tais como linguística, intelectualidade, relações sociais e senso crítico.

Outro ponto alarmante é a carência de espaços extra sala de aula. Não há obrigatoriedade da instalação de laboratórios, porém estes têm a sua influência no aprendizado e desenvolvimento intelectual dos alunos. Os laboratórios estão presentes em apenas 14% das escolas urbanas e 1% das escolas rurais. Há uma maior presença de laboratórios de informática, 37% das escolas urbanas e 10% das escolas rurais. Também os refeitórios, salas multiuso, quadras de esporte e instrumentos de acessibilidade estão mais presentes nas escolas urbanas que não rurais.

Os profissionais da educação necessitam de determinados equipamentos – computadores, internet, impressora, etc. – para desempenhar suas funções. A presença destes equipamentos pode contribuir para os resultados finais do processo de aprendizagem e formação dos alunos. Os materiais pedagógicos existem com o intuito de facilitar o aprendizado ao chamar a atenção do aluno para algo dinâmico e é uma ferramenta de grande destaque na alfabetização de crianças nos seus anos iniciais (Souza, 2020).

Gráfico 3

Existência de equipamentos nas escolas do Agreste por
localidade e por dependência



Fonte: Elaboração própria, dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (BRASIL/INEP, 2022).

De forma comparativa, a partir do Gráfico 3, as escolas privadas são relativamente mais equipadas que as escolas públicas, o mesmo ocorre com as escolas urbanas, que são relativamente mais equipadas que as rurais. Isto caracteriza o cenário como desfavorável, uma vez que, a grande maioria das escolas é rural e/ou pública. Mais da metade das escolas públicas possuem computador, impressora, internet e algum equipamento de uso técnico e/ou administrativo, mas ainda é uma posição de carência de equipamentos. A situação ainda é mais preocupante nas escolas rurais: 26% das instituições afirmam não possuir nenhum tipo de equipamento de uso técnico e/ou administrativo.

Existem diversos tipos de materiais pedagógicos, o uso destes dependem do educador responsável e há muitas formas de utilização destes. É inegável que esses materiais atuam no desenvolvimento intelectual dos alunos. Materiais pedagógicos de jogos são mais presentes em todas as escolas, seguidos por de difusão. O científico é o menos presente, o que é esperado, pois este não é direcionado em sua maioria a todas as fases do ensino infantil. Mais de 90% das escolas possuem algum material pedagógico.

Todos os dados expostos neste Boletim levam à conclusão de que as escolas particulares são mais bem estruturadas e equipadas que as escolas públicas, do mesmo modo, escolas urbanas apresentam dados mais positivos que as rurais. Os parâmetros de condições mínimas não são alcançados em todas as escolas, o que chama a atenção para o alcance das políticas públicas em vigência no Agreste. É importante que estas condições mínimas alcancem patamares aceitáveis para que possamos seguir com a trajetória de desenvolvimento educacional, tendo em vista que, esta é a base do desenvolvimento econômico. Vale salientar que esta desigualdade, que tem início já no início do processo educacional, tende a se perpetuar nas fases seguintes do processo educacional. Por isso é importante um esforço contínuo para melhorar a educação para os grupos que deparam com maiores dificuldades no processo e também continuar a desenvolver políticas de ações afirmativas para que os mesmos continuem tendo acesso ao sistema educacional nos níveis seguintes a educação básica.

Referências

Becker, G. S. Underinvestment in college education? **The American Economic Review**, v. 50(2), 1960, 346-354.

BRASIL/Ministério da Educação (MEC)/SETEC. **Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Último acesso em 10/2/2022.

Freire, A.C. **Biblioteca escolar e sala de aula: intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária**. [S.l.]: [s.n.], 2, 2007.

Guimarães, V. **Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações**. V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay, 23-26 de outubro de 2012.

Schultz, T.W. **Investment in human capital**. The role of education and of research. 1971.

Souza, D.S. A importância dos materiais pedagógicos na educação infantil para a constituição de um ambiente alfabetizador. Caicó, RN: 2020. 65f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó.



Educação no Agreste Pernambucano durante a pandemia da Covid-19

Emanuel Silva dos Santos (Graduando em Economia do NG/CAA/UFPE)¹
Francisco Vicente Sales Melo (Doutor em Administração. Professor da UFC)²
Sonia Rebouças da Silva Melo (Doutora em Economia. Professora do
NG/CAA/UFPE)³

A educação tem sofrido consequências desde o início da Pandemia gerada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2). A medida em que o vírus se espalhou pelo mundo, pôde-se observar seus efeitos negativos também nas áreas social, econômica, política e cultural. Souto (2020) destacou que o crescente número de infectados e mortos em decorrência dessa infecção viral generalizada, gerou a necessidade de se estabelecer medidas sanitárias de prevenção para as pessoas, a exemplo do distanciamento físico e quarentena para infectados.

Não sendo exceção na América Latina, o Brasil sofreu elevado impacto negativo, sobretudo no que se refere a problemas sociais e econômicos, como o desemprego e a falta de suprimentos para a população (Bárcena, 2020; Scott, 2020). As contas públicas do país também sofreram consideráveis impactos negativos, de modo que, para suprir as demandas socioeconômicas, especialmente da parte menos favorecida dos cidadãos, os recursos governamentais tiveram de ser utilizados para amenizar os efeitos do desemprego e da recessão de setores da economia (Vitória e Meirelles, 2021).

As ações necessárias ao combate da doença, trouxeram graves incertezas para o cenário macroeconômico brasileiro, as quais podemos destacar, por exemplo, as perspectivas pessimistas da evolução do Produto Interno Bruto (PIB), a diminuição do comércio interno e os riscos de diminuição da demanda por parte de importadores estrangeiros. De acordo com projeções do Boletim Focus, o Relatório de Mercado do Banco Central Brasil (BCB) publicado em 7 de janeiro de 2022, as expectativas de mercado acerca do PIB brasileiro para os anos de 2022 e 2023 são pessimistas quanto à variação semanal do produto nacional, conta corrente e dívida líquida do setor público (Trece, 2020).

¹emanuel.silvasantos@ufpe.br

²vicentemelo@ufc.br

³sonia.rsilva@ufpe.br

Na mesma perspectiva, o Estado de Pernambuco também tem sofrido efeitos negativos sobre os indicadores econômicos nesse período pandêmico. Conforme dados dos anos de 2019 a 2020 do Relatório de Mercado do BCB, logo no primeiro ano da Pandemia, as despesas orçamentárias apresentaram uma evolução de 4%. E, no mesmo período, analisando a empregabilidade no Estado, pode-se notar uma queda de 2% do emprego no setor de serviços e 4% no comércio.

Analisando os dados sobre vínculo empregatício no período de 2018 a 2020 (Tabela 1), nota-se que o Agreste Pernambucano apresenta o maior perda no período; cerca de -5,68%. Este movimento de redução do emprego também é observado em Pernambuco (-4,34%) e em Recife (-3,01). Avaliando, especificamente, o período de 2018 a 2019, nota-se que já havia uma tendência de queda nos vínculos empregatícios para essas regiões. Recife já apresentava uma queda de -2,44%, o Agreste Pernambucano de -1,18% e Pernambuco tinha uma queda de -1,07%. Nos anos de 2019 e 2020, a redução de postos de trabalho foi ainda maior por conta da Covid-19, tendo a mesorregião do Agreste Pernambucano apresentou a maior queda (-6,79%), seguida por Pernambuco (-3,31%) e Recife (-0,59%).

Tabela 1
Número de vínculos empregatícios em geral de 2018 a 2020

	Pernambuco	Recife	Agreste Pernambucano
2018	1.594.551	655.972	239.389
2019	1.577.452	639.967	242.223
2020	1.525.279	636.222	225.784

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais (BRASIL/MTE/RAIS, 2022).

Esses dados de emprego são importantes quando se analisa a atividade educacional. Normalmente, em tempos de crise e falta de renda, as pessoas tendem a priorizar o trabalho, deixando de lado a qualificação. Por outro lado, a educação ainda tem sofrido efeitos negativos nesse período pandêmico. As medidas de prevenção sanitária, necessárias para o controle epidemiológico, principalmente o distanciamento entre as pessoas e o isolamento social, foram os pontos de maior interferência na sociedade. Tais medidas impactaram diretamente nas atividades educacionais, visto que as atividades presenciais foram suspensas.

A disseminação do Covid-19 evidenciou, no ambiente escolar e acadêmico, uma preocupação em garantir as obrigações letivas e as aulas, de uma maneira que não fosse presencial para alunos e professores (Porto e Limeira, 2020). Com isso, houve um aumento de problemas e incertezas ligadas à metodologia na área de ensino, de modo que consequências negativas, como o surgimento de enfermidades e desgaste mental, também se tornaram predominantes. Esses fatores também se evidenciaram em Pernambuco e, especialmente, no agreste pernambucano (Rodrigues et al, 2020).



Para compreendermos as ações que foram implementadas no setor de ensino, analisamos o Questionário de Resposta Educacional à Pandemia do Covid-19, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nessa base de dados, encontram-se informações da educação básica sobre o calendário escolar, continuidade pedagógica à distância, estratégias de retorno às atividades presenciais e dados gerais de cobertura educacional. Essa pesquisa contempla a segunda etapa do Censo Escolar 2020, em que 168.739 escolas participaram em todo o Brasil, sendo 57.366 na região Nordeste e 7.769 em Pernambuco. No Agreste Pernambucano, 2.369 escolas participaram da pesquisa, sendo 84,89% públicas e 15,11% privadas.

Segundo dados do INEP, 66,3% das escolas participantes em Pernambuco adotaram estratégias pedagógicas não-presenciais, dentre as quais, a manutenção das atividades de ensino-aprendizagem para os alunos que não retornaram às escolas e atividades de ensino híbrido (com alternância presencial e não-presencial). Analisando este mesmo indicador para as escolas privadas, podemos observar que 73,3% das escolas respondentes mantiveram as atividades não presenciais. Já para as escolas públicas, apenas 64,3% das unidades de ensino do estado mantiveram as aulas remotas.

Analisando o mesmo parâmetro, observamos que essa estratégia foi adotada por 70,4% das escolas de ensino médio, 63,2% do ensino fundamental e 61,5% no ensino infantil. Em relação ao Agreste Pernambucano, os municípios de Altinho, Bom Jardim, Bonito, Brejão, Caruaru, Iati, Itaíba, Paratama e Terezinha apresentaram maior engajamento nessas ações do que o Estado em geral, com taxas de participação entre 80% e 100%.

Quando analisamos as estratégias de reposição ou aumento da carga horária letiva por parte das instituições de ensino no Estado, verificamos que essas foram variadas. Vimos que 63,2% das escolas realizaram a reposição total ou parcial, dos dias suspensos sem atividades de ensino. Dessas, algumas aumentaram a carga horária diária de atividades não presenciais e/ou realizaram um planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021. Tanto as escolas públicas (63,5%) quanto as privadas (62,2%) desenvolveram ações dessa natureza para manterem as atividades escolares.

Em relação aos níveis mais básicos de ensino, a modalidade de ensino remoto apresentou modificações metodológicas consideráveis. O uso de plataformas online, aulas assíncronas por meio de gravações e o contato entre alunos e professores via mídias sociais, trouxeram uma nova perspectiva de ensino para crianças e jovens (Educação, 2020). Apesar de ser algo acessível para muitos, Senhoras (2020) destacou que o período pandêmico desencadeou uma ampliação das disparidades sociais relativas à acessibilidade ao ensino, o que gerou ainda mais desigualdade entre os alunos.

Quando avaliamos os dados do INEP sobre a disponibilização de recursos, referentes ao acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio e/ou disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones, etc.) da rede públicas, pode-se notar que tais medidas só alcançaram, em média, cerca de 6,9% das escolas dos municípios do Agreste de Pernambucano. Se considerarmos os dados de Pernambuco, a disponibilidade de recurso só atingiu cerca de 13,2% das escolas públicas. Esse dado sugere que a cobertura de políticas públicas que visavam minimizar o impacto do



do lockdown sobre a educação daqueles em situação de vulnerabilidade, pode não ter sido eficiente por conta da baixa abrangência.

Vale destacar que alguns municípios do Agreste Pernambucano não dispunham desses recursos. Altinho, Barra de Guabiraba, Brejão, Cachoeirinha, Camocim de São Félix, Jurema, Lagoa do Ouro, Lagoa dos Gatos, Sairé, Saloá, São Joaquim do Monte, Tupanatinga e Vertentes foram os municípios em que as escolas públicas não obtiveram nenhum recurso tecnológico com acesso à internet gratuita, apresentando um percentual de 0,0%.

No que se refere a disponibilização de materiais didáticos impressos (livros, apostilas, atividades em folha etc.) que poderiam ser retirados na escola pelos alunos ou pelos responsáveis e/ou materiais, além daqueles disponíveis por meio da internet (vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular), observamos que 98,4% das escolas públicas e 96,5% das escolas privadas de Pernambuco, disponibilizaram.

Analisando as transmissões de aulas síncronas, que equivalem a realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor e/ou realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor e/ou transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet, pode-se verificar que apenas 41,1% das escolas públicas e 73,1% das escolas privadas de Pernambuco afirmaram ter realizado tal atividade. Em média, 78,0% das escolas privadas nos municípios do Agreste Pernambucano, indicaram que realizaram a transição de aulas síncronas, enquanto que 62,1% das escolas públicas disponibilizaram a transmissão das aulas síncrona.

A disponibilização de aulas previamente gravadas (aulas assíncronas), seja por meio de transmissão em TV, rádio ou internet, foi um dos meios utilizados para a continuidade das aulas no ano de 2020. Conforme os dados do INEP, em Pernambuco, 69,1% das escolas públicas e 72,2% das escolas privadas afirmaram transmitir as aulas assíncronas para os alunos por meio desses recursos. Além disso, 74,4% das escolas públicas e 78,5% das escolas privadas do Agreste Pernambucano também fizeram uso de TV, rádio e internet para transmitir aulas assíncronas. As escolas públicas dos municípios de Casinhas e Lagoa dos Gatos não tiveram aulas nessa modalidade por falta de recursos.

No que se refere a disponibilidade de atendimento, suporte e/ou desenvolvimento de planos de estudos, estudos dirigidos e atendimento virtual ou presencial, escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis, em Pernambuco, vimos que 68,5% das escolas públicas e 85,9% das privadas deram suportes para os alunos. Já no Agreste Pernambucano vimos que, em média, 86,8% das escolas privadas e apenas 66,3% das públicas disponibilizaram atendimentos para auxiliar os alunos, pais ou responsável no período de fechamento das escolas.

No período de pandemia, além das mudanças significativas na metodologia de ensino, podemos observar também alterações diretas nas relações aluno-professor. Os professores tiveram que se capacitar em veículos de comunicação virtual e mudar suas técnicas de ensino, antes presenciais, para se comunicarem à distância com os estudantes. Os alunos, contudo, tiveram de ser ainda mais protagonistas de seu processo de aprendizagem, passando a buscar seus materiais em ferramentas digitais. Essas práticas



foram desafiadoras para todos os envolvidos no processo. É importante ressaltar que a adoção de novas formas de relacionamento entre professor e aluno, além de abordagens metodológicas não garantem ganhos efetivos acerca da aprendizagem. Porém, esses meios viabilizaram a permanência das atividades de ensino.

Em 2020, 44% das escolas privadas de Pernambuco retornaram as suas atividades para o ensino presencial. Na mesorregião do Agreste Pernambucano este percentual foi de 48%. As escolas públicas, em sua grande maioria, permaneceram com o ensino remoto. Retornaram ao ensino presencial 13% das escolas públicas de Pernambuco e 9% das escolas no Agreste Pernambucano. Apesar desse retorno, acreditamos que seja necessário adotar protocolos rígidos para o controle da pandemia, principalmente por conta da maior incidência de casos por parte de crianças.

Neste sentido, é possível perceber que os efeitos da Pandemia sobre a educação foram negativos e as consequências ainda serão sentidas em curto e médio prazos. Nesses tempos, o Estado tem papel fundamental não só na garantia de uma renda mínima de sobrevivência e na manutenção de atividades produtivas, mas também deve gerando políticas públicas para reduzir essa deficiência. Cabe ressaltar que o acesso à tecnologia ficou em destaque nesse período, sendo algo que deve fazer parte das agendas governamentais. De acordo com Dering (2021), é necessário que o governo aplique políticas públicas que facilitem o acesso ao meio educacional e amenize as disparidades entre os estudantes. A dificuldade em adotar políticas que minimizem o impacto da pandemia, podem resultar no aumento das deficiências em infraestrutura, produtividade e no acesso aos materiais de aulas. Além disso, segundo a UNESCO (2020), essas mesmas problemáticas no ensino, se negligenciadas, podem refletir em mais desigualdade social nos anos seguintes.

Referências

Bárcena, A. Hora Cero: Nuestra región de cara a la pandemia. **Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020**. Disponível em <https://www.cepal.org/es/articulos/2020-hora-cero-nuestra-region-cara-la-pandemia>. Último acesso em 13/01/2022.

Dering, R.O. A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva de colonial. **Ensino em Perspectivas, 2(4)**, 2021, 1-16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Nota Técnica 2020. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Último acesso em 10/1/2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Último acesso em 10/1/2022.

Porto, R.M.; Pereira, J.C. L. A Pandemia do Coronavírus e os Efeitos Na Educação: Reflexões Em Curso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar, 6**, 2020, 279-300.

Rodrigues, B.B. et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde mental dos universitários e Educação Médica na pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica, 44**, 2020.

Scott, J. The economic, geopolitical and health consequences of COVID-19. **World Economic Forum, 2020**. Disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/the-economic-geopolitical-and-health-consequences-of-covid-19>. Último acesso em 13/1/2022.

Senhoras, E.M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA), 2(5)**, 2020, 128-136.

Souto, X. M. Covid-19: aspectos gerais e implicações globais. **Recital-Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, 2(1)**, 2020, 12-36.

Trece, J.C.C. **Pandemia de Covid-19 no Brasil: primeiros impactos sobre agregados macroeconômicos e comércio exterior**. Ipea. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Último acesso em 4/6/2020.

Vitória, M.F.C.; Meireles, E. O microempreendedor em tempos de pandemia: uma análise do impacto econômico em cenário de crise. **Brazilian Applied Science Review, 5(1)**, 2021, 313-327.



Covid-19 e o comportamento das escolas no Agreste de Pernambuco

Álvaro Robério de Souza Sá (Mestrando em Economia no PPGECON/CAA/UFPE)¹

Danyelle Branco (Doutora em Economia Aplicada. Professora NG e do PPGECON/CAA/UFPE)²

A pandemia da Covid-19 se aproxima da marca dos dois anos e, nesse período, estudantes do mundo todo foram afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas. Apesar da retomada das aulas presenciais ser fundamental, apenas reabrir as escolas não é suficiente. É preciso priorizar a recuperação da educação perdida, afim de evitar uma catástrofe geracional (Unesco, 2021). Essa crise acentuou de muitas maneiras as desigualdades existentes na educação, e é por isso que o foco na equidade e na recuperação da aprendizagem é ponto primordial à medida que as crianças retornam à escola.

O impacto da pandemia foi sentido tanto pelos alunos quanto pelos professores. Para os alunos, a capacidade das famílias de responder ao choque variou de acordo com o nível de renda. Enquanto que os professores receberam pouco ou nenhum apoio de desenvolvimento profissional para fazer a transição para o aprendizado remoto, ficando despreparados para se envolver com os alunos e cuidadores. Diante de tal cenário, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizou, no ano de 2021, uma pesquisa chamada "Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil", com intuito de conhecer a resposta das escolas à pandemia da Covid-19. Os resultados da pesquisa são importantes para elaborar estratégias e políticas para o enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino e na aprendizagem (BRASIL/INEP, 2022a).

Considerando o Agreste pernambucano, a pesquisa teve uma boa adesão das escolas. Das 2.376 escolas matriculadas inicialmente no Censo Escolar, apenas 2,77% não responderam a pesquisa feita pelo Inep. A Covid-19 fez com que 100% das escolas da microrregião do Agreste suspendessem as aulas presenciais por uma média de 247 dias. Apesar da suspensão das aulas presenciais, as escolas buscaram a implementação de estratégias não

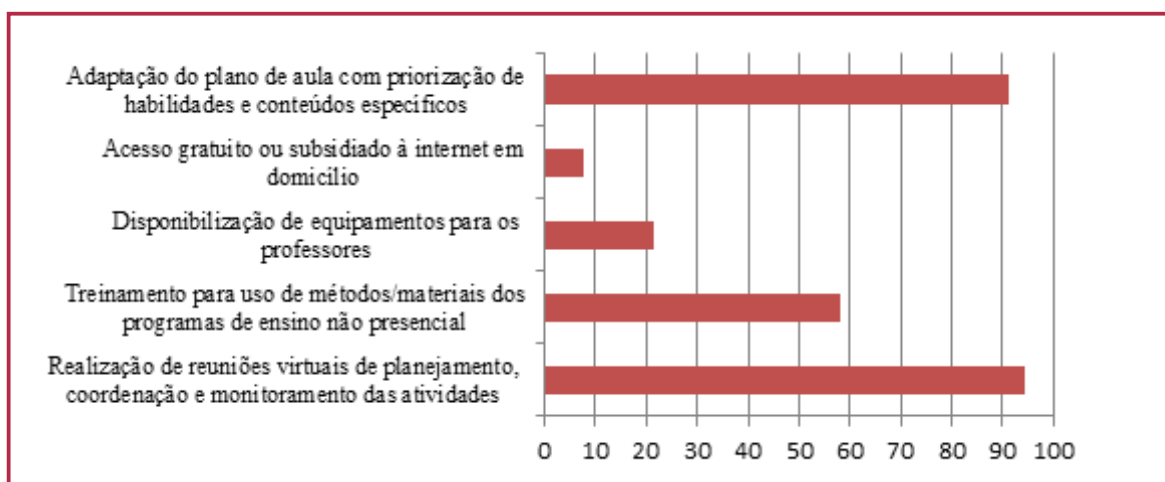
¹alvaro.roberio@ufpe.br

²danyelle.branco@ufpe.br

presenciais de ensino. Apenas 0,3% das escolas não adotaram nenhuma estratégia não presencial. A Figura 1 apresenta algumas das estratégias adotadas junto aos professores.

Figura 1

Percentual de escolas por estratégia adotada pela escola junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais



Nota. As escolas podiam assinalar mais de uma categoria.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa suplementar do Censo Escolar 2021 (2022).

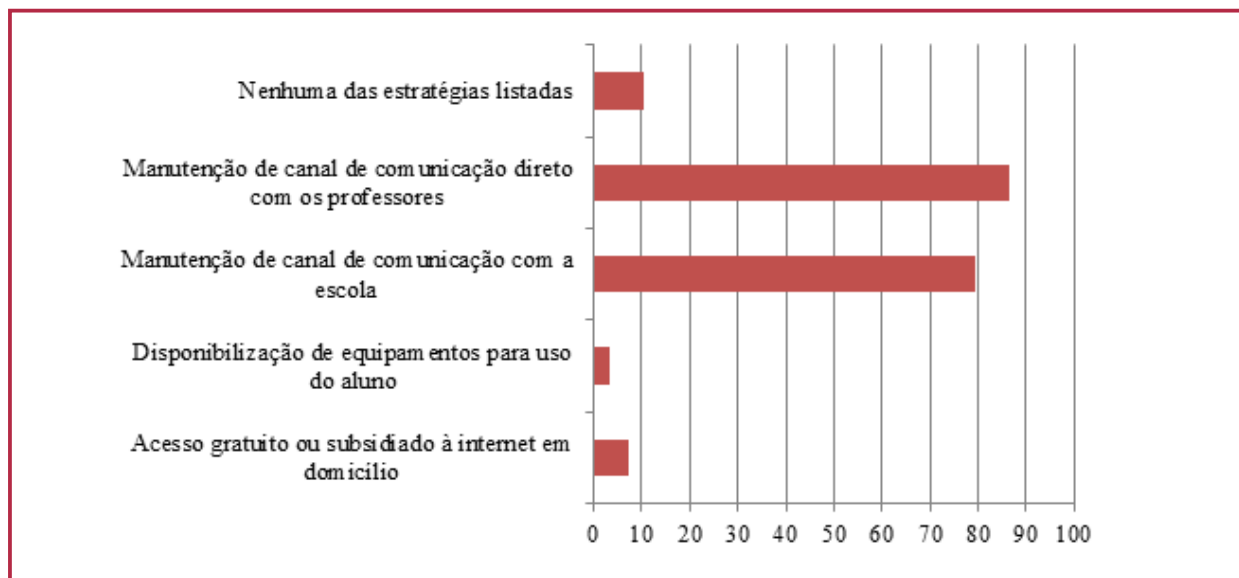
A realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada junto aos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais. Em seguida está a adaptação do plano de aula, visando priorizar habilidades e conteúdo específicos. Ao todo, 58% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. No entanto, apenas 21% das escolas disponibilizaram equipamentos, como computador, tablets, smartphones e notebooks aos docentes. Em relação ao acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, a pesquisa feita pelo Inep mostra que apenas 7,7% das escolas do Agreste pernambucano adotaram essas medidas. A baixa adesão as duas últimas medidas citadas podem ter dificultado o desenvolvimento das atividades remotas pelos docentes, uma vez que, essas atividades exigem equipamentos e internet de qualidade. No geral, essa entrada abrupta em uma modalidade de ensino complexa, que contém várias opções tecnológicas e pedagógicas e com uma curva de aprendizado acentuada, pode resultar em resultados não tão bons, além de gerar frustração e exaustão devido à adaptação a uma modalidade educacional nunca antes experimentada sem o treinamento correspondente (UNESCO-IESALC, 2020).

No que diz respeito às estratégias adotadas pela escola junto aos discentes, as informações seguem na Figura 2. As estratégias mais adotadas foram as manutenções dos canais de comunicação direto com os professores e escolas, respectivamente. Quando o assunto é disponibilização de equipamentos para uso do aluno e acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, a adoção é extremamente baixa. Com isso, os resultados da pesquisa mostram claramente que crianças de famílias mais desfavorecidas são menos propensas a se beneficiar do aprendizado remoto, muitas vezes devido à falta de conectividade, dispositivos e suporte dos cuidadores. Os alunos mais jovens e os alunos com deficiência

foram amplamente deixados de fora das respostas das escolas, com o aprendizado remoto, raramente projetado de maneira a atender às suas necessidades de desenvolvimento

Figura 2

Percentual de escolas por estratégia adotada pela escola junto aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais



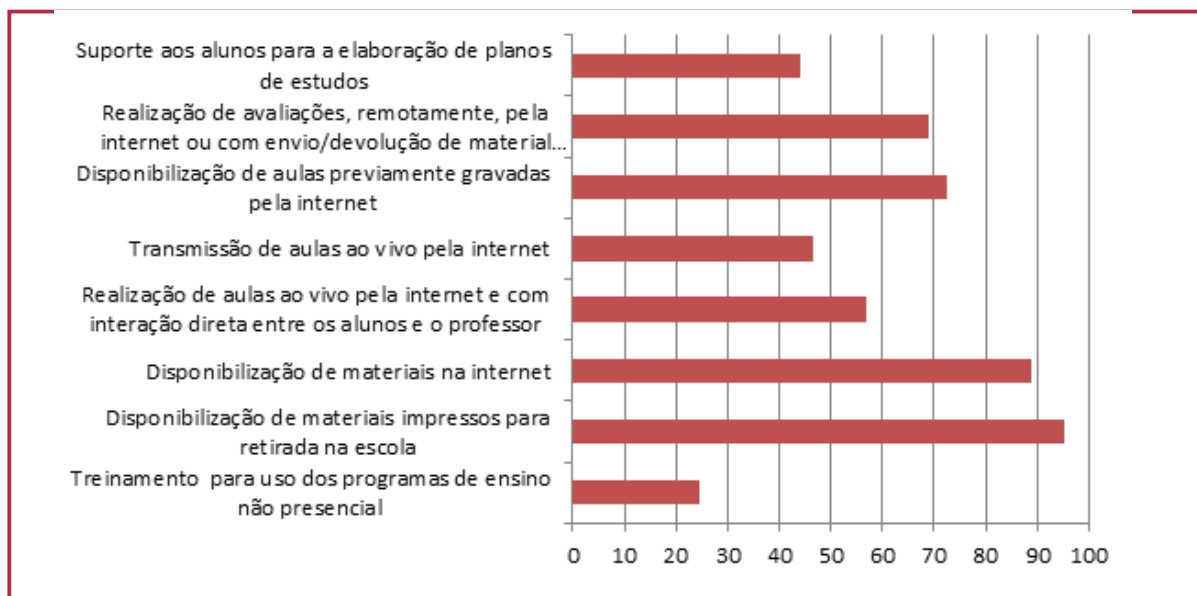
Nota. As escolas podiam assinalar mais de uma categoria.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa suplementar do Censo Escolar 2021 (2022).

No que diz respeito às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola desponta entre as mais utilizadas. Em seguida, está a oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet, e aulas previamente gravadas, seguida de avaliações e testes realizados, remotamente, pela internet, ou com material físico. Realização de aulas ao vivo pela internet com a possibilidade de interação direta entre alunos e professor e suporte aos alunos para elaboração de planos de estudo foram outras medidas utilizadas. É importante observar que as ferramentas mais utilizadas se concentram em atividades online, limitando o acesso de crianças de famílias mais desfavorecidas.

Figura 3

Percentual de escolas por ferramenta adotada no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos durante aulas não presenciais



Nota. As escolas podiam assinalar mais de uma categoria.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa suplementar do Censo Escolar 2021 (2022).

Tendo em vista que 85% das escolas não retornaram às atividades presenciais do ano letivo de 2020, e que as respostas das escolas públicas, principalmente em países pobres e em desenvolvimento, são menos efetivas (World Bank, Unesco e Unicef, 2021), considera-se a possibilidade de que as escolas não consigam cumprir os direitos de aprendizagem. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs a adoção do "contínuo curricular", que é a criação de uma espécie de ciclo para conciliar anos escolares subsequentes com a devida adequação do currículo. Dessa forma, as escolas teriam dois anos para cumprir os objetivos de aprendizagem (BRASIL/INEP, 2022b).

Além da educação perdida, o progresso feito pelas crianças em outros domínios estagnou. As escolas normalmente fornecem serviços críticos que vão além do aprendizado e oferecem espaços seguros para proteção. Durante o fechamento das escolas, a saúde e a segurança das crianças foram comprometidas, com o aumento da violência doméstica e do trabalho infantil. Muitas crianças perderam refeições escolares durante o fechamento das escolas, o que para algumas crianças é a única fonte confiável de alimentos e nutrição diária (World Bank, Unesco e Unicef, 2021). Assim, além de abordar as perdas de aprendizagem, é essencial que as políticas públicas e planos de retomada das escolas considerem as perdas socioemocionais das crianças, ainda não abordada nas respostas das instituições à pandemia da Covid-19.



Referências

BRASIL/Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (INEP). **Censo Escolar 2021**. Último acesso em 10/2/2022a.

BRASIL/INEP. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Último acesso em 10/2/2022b.

The World Bank, UNESCO and UNICEF. **The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Último acesso em 10/2/2022.

UNESCO-IESALC. **Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. Paris, 2020.



Análise de desempenho dos estudantes beneficiários do Bolsa Família no Estado de Pernambuco no SAEB

Amanda Steffany da Silva Araújo (Mestranda PPGECON/CAA/UFPE)¹
Alane Alves Silva (Doutor em Eng. de Produção. Professora do
NG e PPGECON/CAA/UFPE)²

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa, de escala nacional, realizada a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada de ensino básico que avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º no do Ensino Médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. O teste busca analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes e assim, oferece elementos para avaliação da qualidade do ensino. Recentemente o Saeb passou por mudanças para se adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, estas mudanças não alterou o objetivo do exame.

Esta avaliação proporciona uma análise mais detalhada da qualidade da educação oferecida nas instituições educacionais indicando ao MEC e outros entes governamentais quais pontos precisam ser visto de maneira mais cuidadosa e onde subsidiar para melhor atender aos alunos. As notas do exame compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que busca refletir os problemas estruturais da educação básica brasileira e que funciona como importante ferramenta no delineamento de políticas públicas que permite traçar metas de qualidade para o sistema educacional.

A escala de proficiência utilizada no teste varia de 0 a 500 pontos que são divididos em níveis para cada área avaliada. Para o 5º ano, os níveis em língua portuguesa estão organizados em uma escala de 0 a 9 e para matemática a escala varia de 0 a 10; no 9º ano em língua portuguesa a escala vai de 1 a 8 e em matemática varia entre 1 e 9, destacando que quanto menor o número pior o resultado. O MEC classificou os níveis de 0 a 3 como desempenho insuficientes, níveis de 4 a 6 como desempenho básico e os níveis 7 a 9 (ou 10) são considerados adequados.

¹amanda.steffany@ufpe.br.

²alane.asilva@ufpe.br.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL/INEP, 2022) o Estado de Pernambuco apresentou avanços no nível de proficiência dos estudantes no período de 2013 à 2019. Segundo a classificação do MEC em 2013 entorno de 62% dos estudantes do 5º ano da rede pública de ensino apresentaram desempenho insuficiente em matemática, percentual que reduziu para 45% em 2019. O avanço para este grupo também foi observado na proficiência em língua portuguesa que contava com 74% dos estudantes com desempenho insuficiente em 2013 e passou 56% em 2019. Os dados da Tabela 1 mostram que também houve progresso para os estudantes do nono ano da rede pública de ensino em Pernambuco. Em 2013 83% dos estudantes tiveram sua proficiência em matemática considerada insuficiente, percentual que reduziu para 68% em 2019. Percentual bem próximo foi observado para proficiência em português que saiu de 84% em 2013 para 69% em 2019.

Vale salientar que o nono ano apresentou um alto índice de alunos no nível zero de proficiência, tanto em português quanto em matemática. Do ponto de vista pedagógico, significa que: em português 17,23% dos estudantes da rede pública que terminam o ensino fundamental provavelmente sem conseguir localizar informações explícitas em fragmento de romances e crônicas, além da dificuldade em reconhecer recursos argumentativos em artigos de opinião, por exemplo; em matemática 15,73% dos alunos têm dificuldade em interpretar dados em um gráfico de linhas simples bem como reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo. Tais habilidades compõem as matrizes de referência do MEC e são esperadas em estudantes classificados em níveis de proficiência superior ao insuficiente.

Tabela 1
Evolução do IDEB (média do estado) por nível de ensino

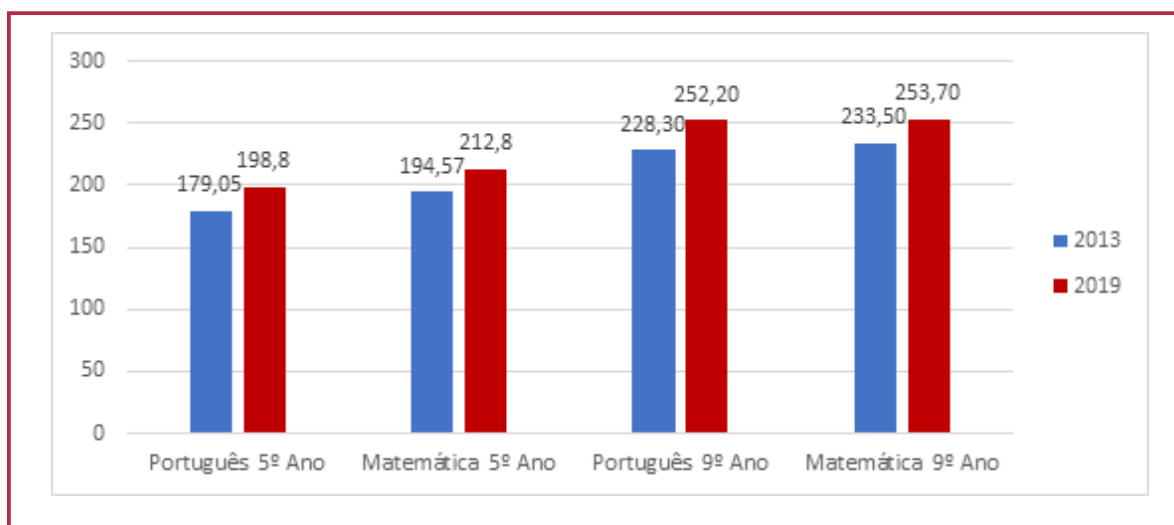
Nível	Matemática				Português				
	5º Ano		9º Ano		5º Ano		9º Ano		
	2013	2019	2013	2019	2013	2019	2013	2019	
Nível 0	8,60%	1,70%	25,02%	15,73%	Nível 0	12,22%	6,85%	30,18%	17,23%
Nível 1	14,00%	7,52%	19,62%	14,54%	Nível 1	22,50%	13,76%	19,44%	14,87%
Nível 2	20,09%	15,65%	20,64%	18,67%	Nível 2	22,44%	17,24%	19,30%	18,15%
Nível 3	19,90%	20,41%	17,40%	19,39%	Nível 3	17,30%	17,97%	15,11%	19,12%
Nível 4	16,09%	19,83%	10,54%	16,08%	Nível 4	12,09%	16,81%	9,58%	15,79%
Nível 5	10,80%	15,26%	4,61%	9,32%	Nível 5	7,58%	13,08%	4,55%	9,64%
Nível 6	6,17%	10,32%	1,55%	4,02%	Nível 6	3,76%	8,37%	1,54%	4,06%
Nível 7	2,68%	5,70%	0,42%	1,64%	Nível 7	1,49%	3,98%	0,26%	1,12%
Nível 8	1,12%	2,50%	0,14%	0,60%	Nível 8	0,46%	1,66%	0,04%	0,03%
Nível 9	0,55%	1,06%	0,06%	0,00%	Nível 9	0,16%	0,27%		
Nível 10	0,00%	0,04%	0,00%	0,00%					

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do BRASIL/INEP/SAEB (2022).

Merece destaque os dados do Saeb de 2013 e 2019 com foco na proficiência em português e matemática dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família do 9º do ensino fundamental de escolas públicas do estado de Pernambuco. Lembrando que o Bolsa Família era um programa de transferência condicionada de renda que foi criado com o intuito de propiciar o alívio imediato da pobreza e desta forma romper com o ciclo intergeracional da pobreza. Para tal, foram pensadas condicionalidades para o cidadão ter direito continuado ao benefício, tais condicionalidades substanciam o exercício de direitos sociais nas áreas de saúde e educação. Estes direitos propiciam o combate à pobreza de gerações futuras através de investimento no desenvolvimento de capital humano (Cireno et al., 2013; Costanzi e Fagundes, 2003).

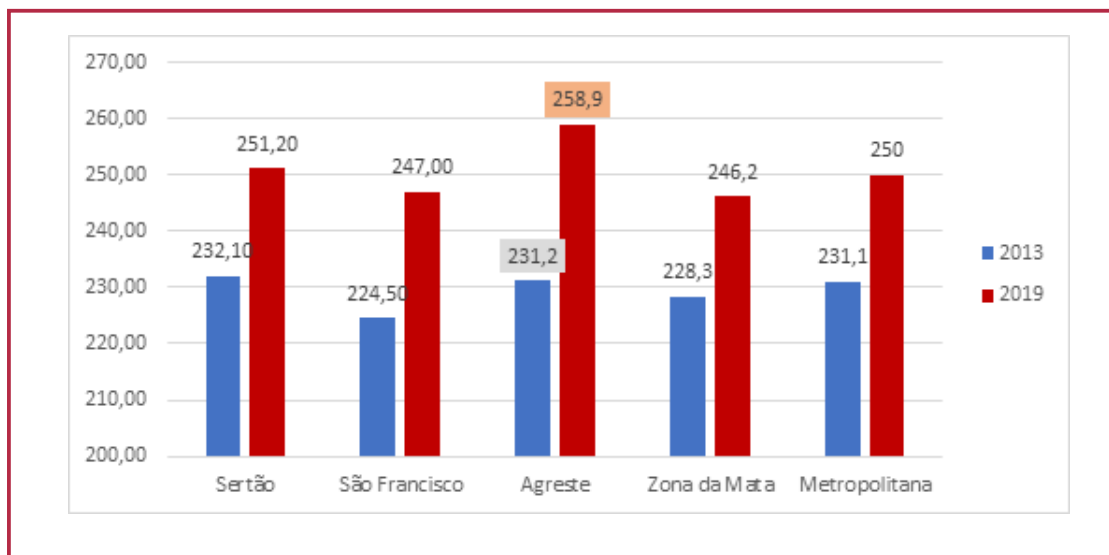
A família beneficiária tem por obrigação participar ativamente da vida escolar da criança não só conduzindo e incentivando a criança a frequentar (no mínimo 85% de presença no caso do ensino fundamental) a escola como também participando das atividades escolares. Desta forma, o Bolsa Família contribui com a obtenção de aprendizagem qualitativa, assegurando esse direito aos beneficiários através da condicionalidade de educação imposta aos mesmos, sendo um eixo de emancipação das crianças e jovens (Vieira, 2020).

O desempenho médio dos alunos beneficiários do Bolsa Família para o 5º e 9º anos do ensino fundamental é apresentado nos Gráficos 1 e 2, pode-se observar que a longo prazo estas crianças conseguem ter uma evolução na capacidade intelectual neste caso medida através dos níveis da proficiência do Saeb. Entre 2013 e 2019 os alunos do nono ano do estado de Pernambuco beneficiários do bolsa família obtiveram um aumento 10,46% na nota da proficiência em português do Saeb, passando do nível 2 para o nível 3 na escala do Saeb, e em matemática ocorreu um aumento de 8,6% também passando do nível 2 para o nível 3. Os estudantes do quinto ano também registraram avanços para o período em análise. No entanto, em português o aumento não foi suficiente para que saíssem do nível 3 de proficiência. Já em matemática o aumento médio na nota do Saeb permitiu um avanço para o nível 4 de proficiência que corresponde ao nível de conhecimento básico.

Gráfico 1**Proficiência média SAEB beneficiários do Bolsa Família em Pernambuco**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do BRASIL/INEP/SAEB (2022).

Outro ponto importante diz respeito ao desempenho médio dos estudantes do nono ano beneficiários do programa bolsa família distribuído por mesorregiões do estado de Pernambuco, com destaque para a região Agreste. Desde 2013 a nota dos alunos desta mesorregião vem se destacando com uma evolução considerável diante das outras mesorregiões. Na análise foi constatado um aumento de 11,9 % do Agreste na nota média dos alunos beneficiários em português passando do nível 2 para o nível 3 e um aumento de 9,5 % na nota dos alunos beneficiários em matemática passando, também, do nível 2 para o nível 3. Porém, estes são níveis considerados de proficiência insuficiente. Na perspectiva pedagógica isto significa que: em matemática os estudantes provavelmente conseguem determinar uma fração irredutível, associar dados apresentados em tabelas a gráficos de setores, por exemplo; em português conseguem interpretar o sentido de conjunções e de advérbios, no entanto ainda não conseguem reconhecer o tema comum entre textos de gênero distintos.

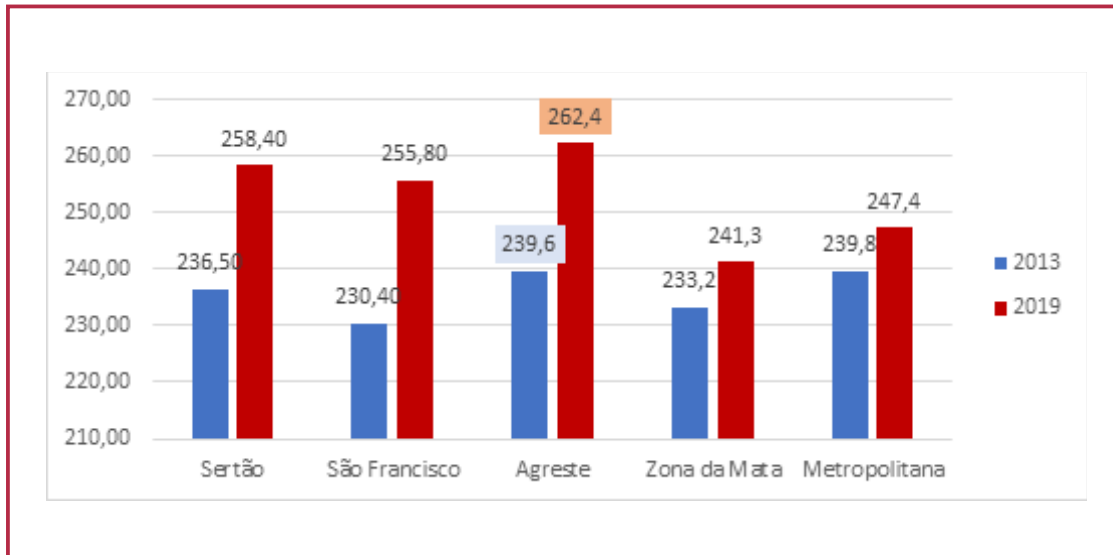
Gráfico 2**Proficiência média em Português 9º Ano Mesorregiões de Pernambuco**

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do BRASIL/INEP/SAEB (2022).

Vale ressaltar, que a Região Agreste apresentou média de desempenho tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática superior à média do estado no que diz respeito aos beneficiários do programa.



Gráfico 3
Proficiência média em Português 9º Ano Mesorregiões de Pernambuco



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do BRASIL/INEP/SAEB (2022).

O SAEB é uma importante ferramenta de avaliação do ensino que oferece subsídios aos gestores públicos para implementar políticas mais assertivas no intuito de ofertar uma educação de maior qualidade. Pode se observar que houve uma evolução nos níveis de proficiência no ensino básico no estado de Pernambuco, no entanto chama atenção o elevado percentual de estudantes que com desempenho insatisfatório tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Observar o desempenho dos alunos beneficiários do programa Bolsa Família é importante para analisar como a política, com sua condicionalidade sobre a educação, pode contribuir com o desempenho do ensino. É nítido que os beneficiários do programa bolsa família ainda tem muito a evoluir, mas eles não estão longe da média nacional que em 2019 em português foi 260 (nível 3) e em matemática foi de 263 (nível 3), segundo o relatório de resultados do Saeb 2019 volume 1, pelo contrário estão no mesmo patamar a nível nacional, o que demonstra a importância de políticas públicas voltadas a famílias de baixa renda para gerar acesso melhores condições de educação e mais oportunidades a estas crianças.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Último acesso em 11/2/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2019**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019>. Último acesso em 11/2/2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2013**. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Último acesso em 11/2/2022.

Cireno, F.; SILVA, J.; Proença, R.P. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea**, 2013, 297-304.

Costanzi, R.N.; Fagundes, F. Perfil dos beneficiários do Programa Bolsa Família. *Bolsa família*, v. 2010, 2003, 249-270.

Vieira, P.A. O Programa Bolsa Família Como Inclusão Social E Seu Impacto Na Evasão Escolar: Análise Da Condicionalidade Frequência Escolar. **Estudos IAT**, 5(3), 2020, 217-232.



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: Ademir Pedro Vilaça Junior
André Lima de Morais
Diógenes Sócrates Robespierre de Sá
Keynis Cândido de Souto
Monaliza de Oliveira Ferreira
Poema Isis Andrade de Souza
Priscila Michelle Rodrigues Freitas
Rafael Ramos da Conceição Moura

Conselheiros Suplentes: Adelson Santos da Silva
Fábio José Ferreira da Silva
José Farias Gomes Filho
Maria do Socorro Macedo Coelho Lima
Paulo Roberto de Magalhães Guedes
Rosiane Ferreira de Andrade
Sandro Virgílio Prado Ribeiro
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: André Lima de Morais
Fábio José Ferreira da Silva
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: Priscila Correia de Moura

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