



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISLENE SANTOS CASTRO

O CUSTO ALUNO E A QUALIDADE DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TERESINA (PI)

TERESINA

2025

FRANCISLENE SANTOS CASTRO

**O CUSTO ALUNO E A QUALIDADE DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TERESINA (PI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

TERESINA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C355c Castro, Francislene Santos

O Custo Aluno e a qualidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação em Teresina (PI) / Francislene Santos Castro. – 2025.

251 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2025.

“Orientadora: Prof.a Dr.a Rosana Evangelista da Cruz.”

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Política educacional. 3. Educação - Financiamento. 4. Custo educacional. I. Cruz, Rosana Evangelista da. II. Título.

CDD 374

FRANCISLENE SANTOS CASTRO

**O CUSTO ALUNO E A QUALIDADE DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM
TERESINA (PI)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Aprovado em: 07 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Rosana E. da Cruz

Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz
Orientadora

Luís Carlos Sales

Prof. Dr. Luís Carlos Sales
Examinador interno (UFPI/PPGE)

Marli Clementino Gonçalves

Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves
Examinador interno (UFPI/PPGE)



Documento assinado digitalmente

THIAGO ALVES
Data: 10/05/2025 16:54:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Alves (UFG/PPGADM)
Examinador Externo



Documento assinado digitalmente

MARIA MARGARIDA MACHADO
Data: 12/05/2025 09:52:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado (UFG/PPGE)
Examinador Externo

Escolástica Santos
Prof.^a Dr.^a Escolástica Santos (UFPI/PPGE)
Suplente Interno



Documento assinado digitalmente

ODALEIA ALVES DA COSTA
Data: 12/05/2025 20:07:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Odaléia Alves da Costa (IFPI/MA)
Suplente Externo

À memória de meu pai, que nos deixou no decorrer desta pesquisa, Eliézer Vila Castro. Natural de Passagem Franca (MA), chegou a Teresina um adulto analfabeto pobre. Passou pelo MOBRAL e pelo Ensino Supletivo, o que foi fundamental para sua inserção no quadro de funcionário desta Instituição, possibilitando melhores condições de vida à família. Sou, portanto, ORGULHOSAMENTE, um dos ecos dos reflexos da EJA na vida de meu pai.

À minha mãe que me acalentou e fortaleceu o tempo todo, alimentando-me com sua força indescritível.

A todos os que historicamente contribuíram na luta pelo reconhecimento do direito à EJA; aos que permanecem nessa luta em prol da efetivação de sua oferta e em condições de qualidade.

A meus alunos da EJA.

A minha perseverança, resiliência e determinação em superar os desafios e dificuldades (pessoais e acadêmicos) postos nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora doutora *Rosana Evangelista da Cruz*, por acreditar no meu potencial, no decorrer da graduação, no mestrado e, agora, no doutorado; por orientar com muita sabedoria este trabalho, incentivando minha autonomia intelectual, sabendo ser uma grande amiga, respeitando sempre minhas limitações e dificuldades nos momentos difíceis vivenciados nesta caminhada. Professora, seu brilho no olhar e competência ao falar de financiamento da educação me encanta e me inspira o tempo todo! Muito ORGULHO e GRATIDÃO por todas as suas contribuições para o meu processo de crescimento profissional e pessoal.

À minha mãe, Maria das Graças Santos Castro, quem mais me apoia, incentiva e JAMAIS me deixou desistir dos sonhos acadêmicos. Mãe, foram muitas batalhas a serem superadas até aqui, mas conseguimos!!!

Ao meu pai (*in memória*), que mesmo vivenciando sua batalha pessoal, dizia-me para não me preocupar com ele e que fosse honrar com as demandas que esse processo exigia. Pai, eu não desisti!!!

Aos meus irmãos, Francivaldo e Francinaldo. De maneira especial, à minha irmã Francinete, quem assumiu minhas funções familiares quando não pude cumpri-las e também pelas inúmeras contribuições referentes aos cálculos necessários para escrita desta tese.

A todos os funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, especialmente aos que compõem o quadro das Gerências Regionais localizadas em Teresina e que contribuíram para a realização desta pesquisa, fornecendo-me informações e documentos, bem como aos gestores dos Cejas investigados, professores e alunos que voluntariamente participaram da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, pela sua efetiva contribuição na reta final desta tesa. Às profas. Dras. Eliana Alencar e Maria Escolástica, deste Programa de Pós-graduação, que me acolheram como aluna ouvinte em suas disciplinas sempre que solicitei. Obrigada! Rever as discussões teóricas das disciplinas foi fundamental para um olhar mais apurado sobre meu objeto de pesquisa.

Aos amigos da 14ª turma do Programa de Doutorado em Educação, especialmente à Gislene e ao Dirno. Compartilhar os desafios e dificuldades dessa trajetória com vocês tornaram essa caminhada mais leve; à Valquíria, com quem dividi o privilégio de ser orientanda da prof. Rosana.

Aos membros do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), que direta ou indiretamente contribuíram com este estudo; de maneira particular, à Silvânia, amiga de longa data e à Magna Jovita, que contribuiu de forma efetiva no processo de escrita desta tese. Muito obrigada, Magna, por cada conselho e contribuição dada nesse percurso.

Às queridas amigas, Érica Fernanda, Ana Cristina, Elenilda e Socorro Santana, pela amizade sincera e acolhimento nos diversos momentos difíceis que vivenciei no decorrer dessa caminhada.

À querida amiga, Maria de Lurdes de Moraes, professora da rede estadual e que contribuiu muito ao longo da pesquisa de campo com informações valiosas para escrita desta tese. Meu muito obrigada!

À Dona Francisca Ferreira da Silva, zeladora terceirizada do CCE, não só pelo excelente café, mas por ter sido responsável por me manter firme e forte na escrita de boa parte desta tese.

A todos os meus alunos da EJA, inspiração para esta tese, por fortalecerem em mim o desejo constante de ser uma professora melhor e permanecer na luta em prol do direito à EJA em condições de qualidade.

CASTRO, Francislene Santos. **O Custo Aluno e a qualidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação em Teresina (PI)**. 2024. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina –PI, 2024.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar os limites e as possibilidades da implementação de um custo aluno/ano nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas), que garanta uma oferta educacional em condições de qualidade na rede estadual de ensino do Piauí. Especificamente, pretendeu caracterizar as condições de atendimento dos Cejas no que tange à infraestrutura, equipamentos e docentes; compreender a opinião dos estudantes e professores sobre as condições de oferta do Cejas; identificar os insumos que estudantes e professores consideram como imprescindíveis para a garantia da oferta de uma educação de qualidade nos Cejas; calcular o custo por aluno/ano dos Cejas no município de Teresina; confrontar o custo aluno/ano real do Cejas com Custo Aluno-Qualidade (CAQ). A abordagem da pesquisa foi de cunho quanti-qualitativa, mediante estudo de três casos de Cejas, tendo por base o levantamento, a catalogação e a análise de dados e de documentos oficiais, assim como da literatura relativa à política de financiamento da EJA, aos custos educacionais e ao direito e à qualidade da educação. A pesquisa envolveu trabalho de campo e a aplicação de questionários com professores e alunos dos Cejas investigados. Utilizou como principais referências Marx (1983), Lukács (1979; 2018), Carreira e Pinto (2007), Di Pierro (2000), Tonet (2015), Alves (2012), Dourado *et al.* (2016), Costa e Machado (2017), Cardoso (2018), Barcelos (2018), Tanno (2020), Castro (2020), Pinto (2021). Os resultados evidenciam que as condições de oferta dos Cejas, no que tange à infraestrutura física de funcionamento, são básicas e pouco adequadas em relação à acessibilidade, embora os participantes as compreendam como apropriadas, mesmo diante da ausência ou insuficiência de equipamentos e materiais didáticos importantes à oferta educacional em condições de qualidade. Os docentes são destacados pelos participantes como um dos insumos imprescindíveis para a garantia da oferta de uma educação de qualidade nos Cejas, sendo que, em média, 95% têm curso superior. No que se refere ao custo por aluno/ano dos Cejas investigados, o insumo de maior peso foi a folha de pagamento, com cerca de 91,5%; o Ceja que apresentou o maior custo aluno/ano foi o com menor número de matrículas, embora isso não tenha sido uma regra; o valor encontrado, no ano de 2022, variou de R\$ 4.955,95 a R\$ 6.392,34, sendo que o custo aluno/aluno médio dos Cejas (R\$ R\$ 5.789,12) superou o valor aluno/ano para EJA praticado pelo Fundeb em 30% e foi inferior, em 24%, à média do CAQ estimado pelo Simulador do Custo Aluno-Qualidade (SimCAQ) para os três casos analisados. Conclui-se que os limites para a implementação de CAQ nos Cejas referem-se ao subfinanciamento da modalidade, sendo necessários maiores aportes financeiros para assegurar um custo por aluno que garanta o direito à EJA em condições de qualidade. As possibilidades de sua execução estão amparadas na histórica de luta social que permitiu o reconhecimento da EJA como direito e que deve ser mantida para assegurar o financiamento desta modalidade em condições de qualidade, nos termos do Custo Aluno-Qualidade.

Palavras chaves: Política educacional; financiamento da EJA; custos educacionais; Educação de Jovens e Adultos (EJA); CEJAS.

CASTRO, Francislene Santos. **The Student Cost and the quality of the youth and adult Education Centers (Cejas) in the State Education Network of Teresina (State of Piauí, Northeast of Brasil)**. 2024. Doctoral Thesis (Doctorate in Education). Doctoral Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education at the Center for Education Sciences at the Federal University of Piauí (UFPI). Teresina-PI, 2024.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the limits and possibilities of implementing a student/year cost in Youth and Adult Education Centers (Cejas), which guarantees an educational offer in quality conditions in the state education network of Piauí. Specifically, it aimed to characterize the conditions of service provided by Cejas in terms of infrastructure, equipment and teachers; understand the opinion of students and teachers about the conditions offered by Cejas; identify the inputs that students and teachers consider essential to guarantee the provision of quality education in Cejas; calculate the cost per student/year of Cejas in the municipality of Teresina; compare the real student/year cost of Cejas with the Student-Quality Cost (CAQ). The research approach was quantitative and qualitative, through the study of three cases of Cejas, based on the survey, cataloging and analysis of data and official documents, as well as literature related to the EJA financing policy, educational costs and the right to and quality of education. The research involved field work and the application of questionnaires to teachers and students from the Cejas investigated. He used as main references the authors: Marx (1983), Lukács (1979; 2018), Carreira and Pinto (2007), Di Pierro (2000), Tonet (2015), Alves (2012), Dourado et al. (2016), Costa and Machado (2017), Cardoso (2018), Barcelos (2018), Tanno (2020), Castro (2020), Pinto (2021). The results show that the conditions offered by Cejas, in terms of physical infrastructure, are basic and not very adequate in terms of accessibility, although the participants understand them as appropriate, even in the absence or insufficiency of important teaching equipment and materials. to the provision of quality education. Teachers are highlighted by participants as one of the essential inputs for ensuring the provision of quality education in Cejas, with an average of 95% having a higher education degree. In relation to the cost per student/year of the Cejas investigated, the input with the greatest weight was the payroll, with around 91.5%; the Ceja that presented the highest cost per student/year was the one that presented the lowest number of enrollments, although this was not a rule; the value found, in the year 2022, varies from R\$4,955.95 to R\$6,392.34, and the average cost per student/student of the Cejas (R\$5,789.12) exceeded by 30% the value per student/year for EJA practiced by Fundeb and was lower, by 24%, than the average CAQ estimated by the Student-Quality Cost Simulator (SimCAQ) for the three cases analyzed. in relation to the cost per student/year of the Cejas investigated, the input with the greatest weight was the payroll, with around 91.5%; the Ceja that presented the highest cost per student/year was the one that presented the lowest number of enrollments, although this was not a rule; the value found, in the year 2022, varies from R\$4,955.95 to R\$6,392.34, and the average cost per student/student of the

Cejas (R\$5,789.12) exceeded by 30% the value per student/year for EJA practiced by Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and for the Valorization of Education Professionals (FUNDEB) and was lower, by 24%, than the average CAQ estimated by the Student-Quality Cost Simulator (SimCAQ) for the three cases analyzed. It's concluded that the limits for the implementation of CAQ in the CEJAs refer to the underfunding of the modality, and greater financial contributions are needed to ensure a cost per student that guarantees the right to EJA in quality conditions. The possibilities of its execution are supported by the history of social struggle that allowed the recognition of EJA as a right and that must be maintained to ensure the financing of this modality in conditions of quality/student.

Keywords: Educational policy; education financing; educational costs; Youth and Adult Education (EJA); CEJAS.

CASTRO, Francislene Santos. **El Costo Alumno y la calidad de los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos de la Red Estatal de Enseñanza en Teresina (PI)**. 2024. Tesis Doctoral (Doctorado en Educación). Programa de Posgrado en Educación del Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Piauí. Teresina – PI, 2024.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los límites y posibilidades de implementar un costo alumno/año en los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos (Cejas), que garantice una oferta educativa con condiciones de calidad en la red estatal de enseñanza del Piauí. Específicamente, buscó caracterizar las condiciones de atención de los Cejas en términos de infraestructura, equipamientos y docentes; comprender la opinión de los estudiantes y profesores sobre las condiciones de oferta de los Cejas; identificar los insumos que estudiantes y profesores consideran imprescindibles para garantizar una educación de calidad en los Cejas; calcular el costo por alumno/año de los Cejas en el municipio de Teresina; y comparar el costo alumno/año real de los Cejas con el Costo Alumno-Calidad (CAC). La investigación adoptó un enfoque cuantitativo-cualitativo, mediante el estudio de tres casos de Cejas, basado en el levantamiento, catalogación y análisis de datos y documentos oficiales, así como en la literatura sobre política de financiamiento de la EJA, costos educativos y el derecho y la calidad de la educación. La investigación incluyó trabajo de campo y aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes de los Cejas investigados. Se utilizaron como principales referencias Marx (1983), Lukcás (1979; 2018), Carreira y Pinto (2007), Di Pierro (2000), Tonet (2015), Alves (2012), Dourado *et al.* (2016), Costa y Machado (2017), Cardoso (2018), Barcelos (2018), Tanno (2020), Castro (2020), Pinto (2021). Los resultados muestran que las condiciones de oferta de los Cejas en términos de infraestructura física son básicas y poco adecuadas en cuanto a accesibilidad, aunque los participantes las consideran apropiadas, incluso frente a la ausencia o insuficiencia de equipamientos y materiales didácticos esenciales para una educación de calidad. Los docentes son destacados como uno de los insumos imprescindibles para garantizar la calidad educativa en los Cejas, con un promedio del 95% con formación superior. En relación al costo por alumno/año, el mayor peso fue de la nómina, con aproximadamente el 91.5%. El Ceja con mayor costo por alumno/año fue el de menor número de matrículas, aunque esto no fue una regla. En 2022, los costos oscilaron entre R\$ 4.955,95 y R\$ 6.392,34, con un promedio de R\$ 5.789,12, superando en un 30% el valor alumno/año de la EJA practicado por el Fundeb, pero inferior en un 24% al promedio estimado del CAC por el Simulador de Costo Alumno-Calidad (SimCAQ). Se concluye que los límites para la implementación del CAQ en Cejas hacen referencia al desfinanciamiento de la modalidad, requiriendo mayores aportes financieros para asegurar un costo por estudiante que garantice el derecho a la EJA en condiciones de calidad. Las posibilidades para su implementación están sustentadas en la historia de lucha

social que permitió el reconocimiento de la EJA como un derecho y que debe mantenerse para asegurar el financiamiento de esta modalidad en condiciones de calidad, de acuerdo con el Costo Calidad-Estudiante.

Palabras clave: Política educativa; financiación de la educación; costos educativos; Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); CEJAS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1	O direito a educação nas Constituições brasileiras	33
Quadro 2	Metas referentes à EJA no PNE (2014-2024)	45
Quadro 3	Metas referente a EJA no Plano 2014/2024 para o PNE (2024/2034)	50
Quadro 4	Categorias dos custos diretos e fontes dos dados	99
Quadro 5	Composição dos itens da remuneração dos servidores no Portal da Transparência do Estado do Piauí, em 2022	103
Quadro 6	Tipos de despesas pagas com os programas de escentralização, por Cejas, no ano de 2022	108
Quadro 7	Parâmetros e insumos do SimCAQ	109
Quadro 8	Metodologias para o cálculo do CAQ/CAQi	110
Quadro 9	Oferta de EJA nos Cejas, por município e por territórios (2022)	131

GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais ao longo da história (1900/2022)	38
Gráfico 2	Orçamento Federal executado (pago), em 2023	56
Gráfico 3	Percentual de professores por tempo de atuação na educação básica, no Ceja e na EJA	97
Gráfico 4	População residente no Piauí, por grupo de idade – Mil pessoas (2022)	113
Gráfico 5	Taxa de analfabetismo da população do Piauí com 15 anos ou mais (2022)	114
Gráfico 6	População residente em Teresina, por grupo de idade – Mil pessoas (2022)	118
Gráfico 7	Percentual de matrículas da educação básica na Rede Estadual do Piauí, por etapa e por modalidade (2023)	122
Gráfico 8	Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes – Angelina de Moura, em 2022	151
Gráfico 9	Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes – Francisco Cesar, em 2022	164
Gráfico 10	Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes por Ceja, em 2022	197
Gráfico 10	Percentual comparativo por tipo de contrato e por Ceja, em 2022	198

FIGURAS

Figura 1	Espaço territorial do Piauí	112
Figura 2	Espaço Territorial de Teresina (PI)	117
Figura 3	Localização das GREs (PI)	121

IMAGENS

Imagem 1	Fachada do Ceja Angelina de Moura Leal (2024)	134
Imagem 2	Estrutura de física do Ceja Angelina de Moura (2024)	137
Imagem 3	Espaços externos e corredores internos do Angelina de Moura	138
Imagem 4	Estrutura de acessibilidade do Ceja Angelina de Moura (2024)	139
Imagem 5	Fachada do Ceja Francisco César (2024)	155
Imagem 6	Espaços internos do Francisco César	157
Imagem 7	Corredor que leva às salas de aula – Ceja Francisco Cesar	158
Imagem 8	Fachada do Ceja Shirley Costa e Silva (2024)	167
Imagem 9	Sala de AEE do Shirley Costa	170
Imagem 10	Espaços internos da Shirley Costa	170
Imagem 11	Ficha para o lanche – Angelina de Moura	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento das produções para revisão de literatura	25
Tabela 2	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%), por região, por cor ou por raça (2022)	39
Tabela 3	Matrículas de EJA no Brasil (2001/2010)	44
Tabela 4	Quantitativo de professores de EJA por formação, em 2020	78
Tabela 5	Número de matrículas por Ceja e etapa de ensino em Teresina – 2022	94
Tabela 6	Quantidade de Professores por unidade de Ceja	96
Tabela 7	Comparativo do total das despesas com pessoal informado pela Seduc/PI e os valores encontrados no Portal da Transparência, referente ao mês de dezembro, por Ceja, em 2022, em valores nominais	102
Tabela 8	Trabalhadores não localizados no Portal da Transparência, por Ceja, em 2022	105
Tabela 9	Percentual de redução aplicado a carga horaria contratada	107
Tabela 10	Número de matrículas do Piauí, por etapa, por modalidade e por instância administrativa (2023)	115
Tabela 11	Número de matrículas do Teresina, por etapa, por modalidade e por instância administrativa (2023)	119
Tabela 12	Receita Potencial mínima vinculada para a Educação Básica (RPEb) da Rede Estadual de Educação do Piauí, em valores nominais (2023)	124
Tabela 13	Valores e percentuais de reajuste do <i>per capita</i> PNAE, por etapa e por modalidade de ensino – 2023, em valores nominais	128
Tabela 14	Distribuição de matrículas e turma por modalidade, etapa, turno e quantidade de turmas, em 2022 – Ceja Angelina de Moura	135
Tabela 15	Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)	136
Tabela 16	Percentual avaliativo das condições de oferta/estrutura física segundo professores e alunos – Angelina de Moura	140
Tabela 17	Condições de oferta referentes aos equipamentos – Angelina de Moura (2023)	141
Tabela 18	Percentual avaliativo das condições de oferta/equipamentos segundo professores e alunos – Angelina de Moura	142
Tabela 19	Percentual de avaliação dos sujeitos sobre outros aspectos das condições de oferta – Angelina de Moura	143
Tabela 20	Percepção sobre o grau interferência das condições de trabalho ofertadas no Ceja sobre a atuação docente. Grau de concordância ou discordância – Angelina de Moura	144
Tabela 21	Percentual de docentes por adequação da formação à disciplina lecionada, em 2022 – Angelina de Moura	146
Tabela 22	Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Angelina de Moura – Professores	147
Tabela 23	Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Angelina de Moura – Alunos	148
Tabela 24	Custo-aluno/ano do Ceja Angelina de Moura, em valores nominais (2022)	149

Tabela 25	Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Angelina de Moura, em 2022	150
Tabela 26	Quantitativo de matrículas, por docentes, funcionários, turmas por aluno – Angelina de Moura, em 2022	152
Tabela 27	Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022, em valores nominais –Angelina de Moura	153
Tabela 28	Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais – Angelina de Moura	153
Tabela 29	Distribuição de matrícula por modalidade, etapa, turnos e quantidade de turmas – Ceja Francisco César (2022)	156
Tabela 30	Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)	156
Tabela 31	Condições de oferta referentes aos equipamentos- Francisco César (2023)	159
Tabela 32	Percentual de docentes por adequação da formação à disciplina que lecionada, em 2022 – Francisco César	160
Tabela 33	Custo-aluno/ano do Ceja Francisco César, em valores reais (2022)	161
Tabela 34	Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Francisco César, em 2022	162
Tabela 35	Quantitativos de matrículas, por docentes, funcionários, turmas por aluno nos Cejas, em 2022	162
Tabela 36	Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022- Francisco César, em valores nominais	165
Tabela 37	Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais, em valores nominais – Francisco César	166
Tabela 38	Distribuição de matrícula e turmas por modalidade, etapa e turno – Shirley Costa e Silva	168
Tabela 39	Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)	168
Tabela 40	Percentual avaliativo das Condições de oferta segundo professores/alunos - estrutura física	171
Tabela 41	Condições de oferta/equipamentos - Shirley Costa (2023)	172
Tabela 42	Condições de oferta/equipamentos na concepção dos Professores/alunos	173
Tabela 43	Percentual de avaliação dos sujeitos sobre outros aspectos das condições de oferta – Shirley Costa	174
Tabela 44	Percepção sobre o grau interferência das condições de trabalho ofertadas no Ceja sobre a atuação docente. Grau de concordância ou discordância – Shirley Costa	176
Tabela 45	Percentual de docentes por adequação da formação à disciplina que lecionada, em 2022 – Shirley Costa	177
Tabela 46	Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Shirley Costa – Professores	179
Tabela 47	Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Shirley Costa – Alunos	180
Tabela 48	Custo-aluno/ano do Ceja Shirley Costa, em valores reais (2022)	181

Tabela 49	Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Shirley Costa, em 2022	182
Tabela 50	Quantitativos de matrículas, docentes, funcionários, turmas e médias por aluno – Shirley Costa, em 2022	183
Tabela 51	Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022, em valores nominais – Shirley Costa	184
Tabela 52	Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais, em valores nominais - Shirley Costa	185
Tabela 53	Insumos indispensáveis para oferta da EJA em condições de qualidade - segundo professores e alunos	187
Tabela 54	Número de matrículas por etapa e modalidade de ensino dos Cejas, em 2022	193
Tabela 55	Despesas e custo aluno ano por categoria de insumo e por Ceja/2022, em valores nominais (R\$)	193
Tabela 56	Custo médio e média percentual das categorias na composição total do custo aluno/ano nos Cejas	195
Tabela 57	Correlação entre custo pessoal e o custo por tipo de vínculo	200
Tabela 58	Quantitativos de matrículas, docentes, funcionários, turmas e médias por aluno nos Cejas, em 2022	203
Tabela 59	Correlação entre custo pessoal e as razões matrícula por docentes/funcionários/turmas, docente/funcionários e funcionário/turmas dos Cejas	205
Tabela 60	Comparativo entre valores do Fundeb, custo aluno/ano real e CAQ (SimCAQ)	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ADTC	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJAS	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Ensino Supletivo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COHAB	Companhia Habitacional do Piauí
DRU	Desvinculação das Receitas da União
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação do Estado
FPM	Fundo de Participação do Município
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IAPEP	Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Estado
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IRPF	Imposto sobre Renda da Pessoa Física.
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos
ITRm	Imposto sobre a Propriedades Territorial Rural
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPlexp	Imposto sobre Produto Industrializado proporcional à exportação
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONG	Organização Não Governamental
PQR	Parâmetros Qualidade de Referência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PACTUE	Programa de Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação

PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas
SimCAQ	Simulador do Custo Aluno-Qualidade
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library</i>
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SIAFEM	Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
VAAF	Valor Aluno Ano Fundeb
VAAR	Valor aluno Ano vinculado à condicionalidades de gestão
VAAT	Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	O DIREITO À EJA: DA APARÊNCIA A ESSÊNCIA	29
2.1	O Direito e o Estado: complexos contraditórios na materialização do direito à EJA	29
2.2	O Direito à EJA na conjuntura da Carta Magna vigente	41
2.3	A EJA no contexto dos Planos Nacionais de Educação	48
3	FINANCIAMENTO E QUALIDADE: ELEMENTOS DETERMINANTES DO DIREITO À EJA	52
3.1	O Fundo público e orçamento: breves considerações	52
3.2	A estrutura do Financiamento da Educação Pública no Brasil e seus reflexos na EJA	57
3.3	Qualidade da Educação: fins, origem e disputa de conceitos	67
3.3.1	A qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA): aspectos e especificidades	76
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	81
4.1	A concepção epistemológica e filosófica da investigação	81
4.2	Estudos sobre custos educacionais	87
4.3	O desenho metodológico e a amostra da pesquisa	91
4.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	96
4.5	O movimento constitutivo da coleta e refinamento dos dados para estimar o custo aluno real dos Cejas	98
4.5.1	Sobre a Categoria de Pessoal	100
4.5.2	Sobre as demais categorias	107
4.6	O Cálculo do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)	108
5	A EJA NO ESTADO DO PIAUÍ	112
5.1	A oferta educacional no PiauÍ e em Teresina	112
5.2	A Rede Estadual de Educação do PiauÍ	120
5.3	Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas)	125
6	A OFERTA EDUCACIONAL NOS CEJAS: OS DADOS DA REALIDADE DOS CASOS INVESTIGADOS	133
6.1	O caso do Ceja Angelina de Moura Leal	133
6.2	O caso do Ceja Francisco César	154
6.3	O caso do Ceja Shirley Costa e Silva	166
7	CUSTO E QUALIDADE DOS CEJAS ESTADUAIS DO PIAUÍ: PROBLEMATIZAÇÃO DOS CASOS INVESTIGADOS	186
7.1	Os insumos indispensáveis à oferta de EJA com condições de qualidade: a visão dos professores e alunos	186
7.2	O custo e o custo-Qualidade dos Cejas investigados	192
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICES	231
	ANEXOS	249

1 INTRODUÇÃO

Ao relacionar o custo ao parâmetro de qualidade, o objetivo é estabelecer um valor mínimo anual, por aluno, que garanta um ensino de qualidade, levando em conta as variações regionais nos custos dos insumos, assim como as particularidades das diversas modalidades de ensino (Brasil, 1996a). Nesse contexto, estudos e pesquisas sobre o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) desempenham um papel essencial tanto para sua definição quanto para sua implementação como política pública (Souza; Alves; Moraes, 2021), oferecendo à sociedade ferramentas para monitorar e avaliar as ações do Estado.

A motivação para desenvolver esta pesquisa decorreu da experiência acadêmica, profissional e política desta pesquisadora. No âmbito acadêmico, a oportunidade de participar de pesquisas sobre o financiamento da educação, ainda na graduação em Pedagogia, concluída em 2006, foi determinante para o interesse temático na pós-graduação.

Foram três pesquisas desenvolvidas em rede nacional: 1) Fundef: Teve como objetivo analisar o impacto do Fundef nas receitas, no atendimento, na valorização profissional e nas políticas de controle social dos recursos do Fundo¹; 2) Custo Aluno: Projeto de pesquisa nacional, financiado pelo Inep, realizado em 10 estados (PI, RS, SP, PA, PR, MG, AC, GO, BA, CE), cujo objetivo foi caracterizar os principais componentes do custo-aluno em escolas públicas, assim como compreender os elementos de gestão vinculados à qualidade do ensino, desenvolvida de 2003 a 2004²; 3) Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas³.

Como profissional, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Teresina, desde 2011, vivenciei constantes reclamações de alunos e professores sobre as más condições da oferta educacional, assim como de gestores escolares e do sistema de ensino sobre a insuficiência de recursos financeiros destinados à modalidade.

¹ Projeto estadual motivado pela pesquisa nacional cujo objetivo foi analisar o impacto do Fundef nas receitas, no atendimento, na valorização profissional e nas políticas de controle social dos recursos do Fundo, realizado de 2002 a 2004.

² O Custo aluno-qualidade nas Escolas Públicas do Piauí.

³ Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas? O caso do Piauí.

Politicamente, a participação em espaços coletivos que lutam em defesa do direito à Educação, como o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), da Universidade Federal do Piauí, e o Fórum Piauiense de Educação de Jovens e Adultos, consolidaram o entendimento de que a educação para o público-alvo dessa modalidade de ensino é um dever do Estado em reparação histórica para os sujeitos excluídos do direito subjetivo à aprendizagem.

O interesse na proposição desse estudo decorreu, também, da necessidade de um maior aprofundamento da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, que teve como temática o direito à EJA e a efetivação da oferta no município de Teresina (PI) (Castro, 2020). Nessa investigação, foi possível constatar que, apesar de haver proclamação do direito à EJA na legislação educacional em âmbito nacional, estadual e local, existem contradições na efetivação desse direito tanto no que se refere ao acesso daqueles que estão excluídos do sistema educacional quanto às condições de oferta referentes à estrutura física das escolas e aos equipamentos disponíveis para o público de EJA atendido na capital do Piauí.

A pesquisa permitiu identificar, ainda, que a rede estadual de ensino é a maior ofertante da modalidade em Teresina (82,3%), tanto na etapa do Ensino Fundamental (68%) quanto do Ensino Médio (96%) (Castro, 2020). A rede estadual apresentou um importante diferencial para a efetivação da garantia do direito à EJA no Piauí: a oferta da modalidade no período diurno, possibilitando, assim, um maior acesso à educação para o público dessa modalidade que tem impedimentos para frequentar a escola durante o período noturno. O atendimento diurno é realizado em trinta e um Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) distribuídos em 24 municípios do Estado.

Em seu viés aparente, o direito à educação é assegurado na Constituição Federal de 1988, inclusive para aqueles que não tiveram a acesso a ela na idade considerada apropriada (Brasil, 1988), reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), bem como nas Diretrizes Operacionais da EJA (2010 e 2021).

No entanto, dados da realidade evidenciam a não materialização desse direito, pois a oferta da EJA não tem cumprido com suas funções de qualificar, equalizar e reparar a dívida histórica do Estado decorrente da negação do direito ao

acesso à escola, especialmente da classe trabalhadora, uma vez que 5,6% da população brasileira de 15 anos ou mais é analfabeta. No Piauí, essa realidade atinge 14,8% da população na mesma faixa etária, mais que o dobro da média nacional, sendo o terceiro Estado com maior índice de analfabetos do país (IBGE, 2022), ficando atrás somente dos estados de Alagoas e da Paraíba que ocupam a primeira e segunda posições, respectivamente.

A negação histórica do direito à educação ao público da EJA é ainda mais mísera se levar em consideração a taxa de analfabetismo funcional. Em 2018, o Brasil atingiu um percentual de 29% da sua população, entre 15 e 64 anos, que tinha dificuldade para ler textos e aplicar conceitos básicos de matemática (INAF, 2018). Ademais, 68 milhões de brasileiros acima dos 18 anos ainda não conseguiram concluir o ensino médio (Brasil, 2023).

Nesse cenário, é preciso realçar que o marco legal reconhece que o direito à EJA é constituído pelo tripé acesso, permanência e qualidade, não se limitando somente às matrículas, sendo condição primária e objetiva, para a materialização desse direito, o financiamento. Sendo assim, é importante destacar que qualidade da educação compreendida nesta tese é na perspectiva da qualidade social, a qual objetiva a apropriação do saber historicamente construído, possibilitando atividades que promovam a emancipação do ser humano de forma que “[...] cada pessoa possa ter condições concretas de construir, com liberdade a sua própria história” (Cara, 2019, p.26).

Nesse viés, a educação é, antes de tudo, um direito humano. Assim sendo, a oferta da Educação de Jovens e Adultos, modalidade da educação básica, somente cumprirá suas funções de qualificar, equalizar e reparar a dívida histórica do Estado, decorrente da negação do direito ao acesso à escola, especialmente da classe trabalhadora, como preconizado nas diretrizes curriculares nacionais para EJA, quando materializar a garantia do direito à educação tendo como condição imprescindível o seu financiamento.

A insuficiência de recursos financeiros destinados a EJA faz parte de seu percurso histórico, uma vez que a modalidade, a partir de programas que focalizavam a alfabetização dos adultos, recebeu menos de 1% do total dos recursos destinados à educação na década de 1990 (Di Pierro, 2000). Entre os anos de 2011 e 2020, houve uma redução dos recursos destinados a modalidade, saindo de R\$ 1,38 bilhões para R\$ 8 milhões, respectivamente (Pinto, 2021); o que

representou uma perda de 1,372 bilhões de receitas que poderiam ser utilizadas na implementação de novas políticas para viabilizar o acesso e a permanência no sistema educacional em condições de qualidade ao público da EJA.

Apesar de ter sido alçada a modalidade da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a EJA permaneceu sendo marginalizada, situação reiterada na sua exclusão da política de fundos, no momento da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996.

Essa discriminação foi reforçada quando houve sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb), em substituição ao Fundef, mediante o menor fator de ponderação. Este fator é o elemento que define o valor aluno/ano em cada etapa e modalidade de ensino, sendo da seguinte forma disposto: 0,8 - EJA, 1- anos iniciais do Ensino Fundamental, 1,1- anos finais do Ensino Fundamental e 1,25- Ensino Médio, não havendo isonomia (Brasil, 2007).

Essa situação permanece mesmo com a aprovação do Fundeb permanente (Emenda Constitucional n. 108/2020) que tem como um dos seus avanços a constitucionalização do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) – mecanismo de financiamento da educação. No entanto, os novos fatores de ponderações especificados na Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023, que dispõe sobre a distribuição dos recursos do Fundo para o exercício de 2024, revelam que a EJA continua com o menor fator de ponderação (1,0) entre modalidades da educação básica (Brasil, 2023b), semelhante à ponderação dos anos iniciais do ensino fundamental, em que pese suas especificidades indicam custos maiores, como será tratado nesta tese.

O CAQi foi desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sendo um mecanismo que exprime, em valores, o investimento por aluno/ano para garantir um padrão mínimo de qualidade em cada etapa e modalidade da educação básica pública (Carreira; Pinto, 2007). O CAQi é um passo inicial, tendo como horizonte alcançar o Custo Aluno-Ano (CAQ) pleno, não mais baseado em valores que garantam um mínimo indispensável à aprendizagem, mas que aproxime o Brasil dos países mais desenvolvidos do mundo, no que concerne ao financiamento da educação. Uma das principais características do CAQi é a superação da lógica do

Fundeb, restrita apenas aos recursos disponíveis; o CAQi parte do necessário para se atingir um padrão de qualidade na oferta educacional.

Mesmo na proposta do CAQi, que visa assegurar um padrão de qualidade ao enfrentar as desigualdades nas condições de oferta educacional no país, superando a lógica do Fundeb, restrita apenas aos recursos disponíveis, a discussão sobre o custo aluno da EJA não foi totalmente contemplada, pois, em sua primeira versão, em 2007, entendeu-se que não havia a necessidade de uma “diferenciação do valor gasto entre o aluno do ensino regular e o aluno de EJA” (Carreira; Pinto, 2007, p.118).

Todavia, ainda que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, esteja envolvida nos diversos elementos que compõem a qualidade nesse nível de ensino, não se pode perder de vista sua identidade e especificidades. Nesse sentido, embora a última versão do CAQi, publicada em 2018 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, reconheça que as turmas de EJA, em geral, são menores, o que impacta diretamente os custos, assim como tenha apresentado um valor para a modalidade na etapa do ensino fundamental, faz-se necessário a realização de estudos sobre o custo aluno da modalidade que contemplem suas especificidades em todas as etapas da educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos é a realidade objetiva que fundamenta a concentricidade do problema de pesquisa (Gamboa, 2012) ora proposto, o qual foi norteado pela seguinte questão: quais são os limites e as possibilidades de implementação de um custo aluno/ano nos Cejas para garantia da oferta em condições de qualidade? A tese é que os limites se referem ao subfinanciamento da modalidade e as possibilidades estão amparadas na histórica luta social que permitiu o reconhecimento da EJA como direito e que deve ser mantida para assegurar o financiamento desta modalidade em condições de qualidade, nos termos do Custo-aluno/Qualidade.

A tese está orientada pelo pressuposto teórico segundo o qual o conhecimento de uma dada realidade é um processo histórico em constante desenvolvimento. Dessa forma, conhecer os limites e possibilidades de implementação de um custo aluno/ano capaz garantir a oferta educacional em condições de qualidade, implica investigar essa realidade em seu movimento histórico com base nas relações que o constitui, uma vez que são elas que irão constituir “[...] a síntese de múltiplas

determinações” (Marx, 2011, p.54), possibilitando a análise do objeto em sua essência.

Baseado no problema exposto, outros questionamentos orientam essa investigação: Quais as condições de atendimento dos Cejas no que tange à infraestrutura, equipamentos, docentes? Qual a visão dos estudantes e professores sobre as condições de atendimento do Cejas? Quais são os insumos que estudantes e professores consideram como imprescindíveis para a garantia da oferta de uma educação de qualidade nos Cejas? Qual o custo por aluno/ano dos Cejas no município de Teresina? Qual o custo aluno/ano capaz de viabilizar a oferta de uma educação de qualidade nos Cejas, conforme os insumos do CAQi?

A incipiência de estudos com a vertente proposta nesta tese foi verificada em levantamento das produções científicas sobre o assunto, a partir de um conjunto de palavra-chave, realizado no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e nos Anais dos eventos anuais da referida Associação.

Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados no Banco da Capes que não dialogavam diretamente com as palavras-chave elencadas, utilizou-se aspas nos termos, como forma de melhor delimitar a pesquisa. Além disso, foi acrescentado, nos filtros área de conhecimento e área de concentração, o campo Educação. No Scielo, também se optou por inserir as aspas nas palavras-chave, uma vez que, na pesquisa livre, apareceram estudos que tratavam de tema totalmente divergentes do proposto, conforme apresentado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Levantamento das produções para revisão de literatura⁴

PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE PRODUÇÃO E BANCO DE DADOS				
	Teses e Dissertações		Artigos		Trabalhos em Anais de eventos
	Capes (1996 a 2021)		Scielo (1996 a 2021)	Revista Fineduca (2011 a 2021)	Fineduca (2016 a 2021)
	Teses	Dissertações			
Financiamento da Educação de Jovens e Adultos	01	02	02	03	02
Qualidade da Educação de Jovens	00	01	01	00	00

⁴ A lista completa dos trabalhos localizados nos bancos de dados consta no apêndice desta tese.

e Adultos					
Centro de Educação de Jovens e Adultos	02	04	00	00	00
Custo aluno	04	12	2	03	03
Custo aluno EJA	00	00	00	00	00
TOTAL	07	19	5	6	05

Fonte: Elaboração própria.

O resultado do levantamento foram 42 trabalhos com as seguintes palavras-chave: Financiamento da Educação de Jovens e Adultos (10); Qualidade da Educação de Jovens e Adultos (2); Centro de Educação de Jovens e Adultos (6) e; Custo aluno (24). Não foi localizado nenhum trabalho a partir da palavra-chave Custo aluno EJA. Foram 26 teses/dissertações, 11 artigos e 5 trabalhos em anais de eventos.

O levantamento das produções sobre a EJA também foi realizado no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Nesse Programa, foram localizadas 15 dissertações de mestrado e três teses de doutorado, defendidos entre os anos de 1995 e 2019. Os temas mais abordados nas pesquisas de mestrado foram: práticas pedagógicas e educativas, saberes docentes, formação do professor e currículo da EJA. No tocante a teses de doutorado, os três trabalhos disponíveis discutiram a formação continuada e as práticas docentes e pedagógicas na modalidade. Esse resultado evidencia a necessidade de pesquisas sobre o financiamento e o custo da EJA em âmbito estadual.

O conjunto de referências levantadas estará presente no decorrer desse trabalho, no diálogo com os dados empíricos e com o debate conceitual. Nessa perspectiva, esta tese tem como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades de implementação de um custo aluno/ano nos Cejas que garanta a oferta em condições de qualidade. Para a concretização deste, foram traçados objetivos específicos: 1) caracterizar as condições de atendimento dos Cejas no que tange à infraestrutura, equipamentos, docentes; 2) compreender a opinião dos estudantes e professores sobre as condições de oferta do Cejas; 3) identificar os insumos que estudantes e professores consideram como imprescindíveis para a garantia da oferta de uma educação de qualidade nos Cejas; 4) calcular o custo por aluno/ano dos Cejas no município de Teresina; 5) confrontar o custo aluno/ano qualidade dos Cejas a partir dos insumos do CAQi.

Esse estudo teve como justificativa o fato de a EJA não cumprir com as

funções para a qual foi criada, isto é, equalizar, qualificar e reparar a histórica dívida de negação do direito à educação por parte do Estado àqueles que, por motivos, de modo geral, estrutural, não puderam ter acesso à escola e/ou não puderam completar seu processo de escolarização no período esperado. Esse descumprimento do direito à educação decorre do fato de o Estado não viabilizar os recursos financeiros necessários, condição imprescindível à restauração dessa dívida.

A expectativa é que este trabalho contribua nas discussões sobre o financiamento e o custo aluno da EJA, na medida em que estima o custo aluno-qualidade dos Cejas, elemento central para possibilitar o processo de restauração da dívida histórica do Estado com jovens e adultos excluídos do sistema educacional.

Além da necessidade social da presente pesquisa, o caráter acadêmico deve ser ressaltado, isto porque, apesar de haver várias pesquisas sobre o custo aluno, são escassos os estudos sobre o custo da Educação de Jovens e Adultos, conforme exposto anteriormente, especialmente no que se refere ao custo aluno/ano capaz de viabilizar uma oferta educacional em condições de qualidade.

A pesquisa ainda se justifica pela conjuntura das políticas educacionais no Brasil, visto os cortes significativos nos recursos destinados à educação e, de maneira particular, à EJA. Embora tenha sido um avanço significativo, para o financiamento de educação brasileira, a aprovação do novo Fundeb, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, à manutenção do subfinanciamento, expresso em fator de ponderação rebaixado frente às demais etapas e modalidades de ensino quando da inclusão, impossibilita o cumprimento das funções sociais para as quais foi criado.

Para análise do objeto aqui apresentado, esta tese está organizada em oito capítulos, precedido por esta introdução. O segundo capítulo trata do Direito à EJA elencando os elementos que medeiam a aparência desse direito. O Financiamento da Educação é discutido no terceiro capítulo, contemplando a disputa conceitual da qualidade da educação, além de apresentar as pesquisas sobre os custos educacionais no Brasil.

O quarto capítulo apresenta a perspectiva filosófica adotada neste estudo e detalha todo o percurso metodológico realizado para a sua concretização; o quinto capítulo discorre sobre a oferta da EJA no Piauí e em Teresina, abardando a estrutura organizacional da rede Estadual de Educação, bem como os Centros de

EJA, que compõem a rede de ensino.

À luz da fundamentação teórica, os capítulos seis e sete desta tese visam apresentar e discutir os achados da pesquisa, inicialmente, por casos individuais e, posteriormente, por análise problematizadora entre os Cejas que fizeram parte deste estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, seguidas das referências bibliográficas adotadas para a sua execução.

2 O DIREITO À EJA: DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

Este capítulo visa discutir o Direito e o Estado como instâncias mediadoras das aparências do direito à EJA na sociedade capitalista, pois mesmo que o direito à educação para os sujeitos da modalidade, em sua grande maioria composta pela classe trabalhadora pobre, seja garantido constitucionalmente, de forma objetiva, não tem sido efetivado, conforme discutido e demonstrado nos dados de monitoramento das metas da principal política educacional brasileira, o Plano Nacional de Educação.

2.1 O Direito e o Estado: complexos contraditórios na materialização do direito à EJA

A educação, como processo de formação dos próprios seres humanos, constitui-se, antes de tudo, em uma necessidade humana. Historicamente, transforma-se, assumindo características demandantes do modo de produção da existência humana em uma dada sociedade, em uma determinada época.

No modo de produção capitalista, a máxima de que a educação é um direito de todos (Brasil, 1986), – até mesmo para aqueles que tiveram esse direito humano subtraído, especialmente em virtude de suas condições de existência material e social – tem seu viés aparentemente ancorado em sua própria constituição estrutural, na medida em que a educação assume a função de contribuir para manter e reproduzir a estrutura social vigente.

Nesse cenário, a discussão sobre o direito e o Estado como instâncias mediadoras da aparência do direito à EJA parte da compreensão de que o fator determinante da história, em última instância, é a base econômica (infraestrutura). Entretanto, este não é o “[...] único elemento condicionador do desenvolvimento da vida social, política intelectual em geral” (Marx, 1983, p.24), pois não se pode perder de vista, como esclarece Engels (1890, s/p), na carta a Bloch,

[...] as condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura [...] também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma.

Nessa superestrutura jurídica-política, estão presentes – dentre outros complexos sociais fundados no ato trabalho, como discute Lukács (2018) – a educação, o Estado, o direito etc., que são utilizados pelo capital nesse processo de movimento dialético (infraestrutura/superestrutura) como ferramentas de manutenção e de reprodução do capitalismo.

Segundo Lukács (2018), a necessidade de existência do complexo do direito surge em um patamar ainda baixo de divisão social do trabalho, na cooperação simples. Mas é apenas com o modo de produção escravista que tem origem a primeira divisão de classe na sociedade, com o intercâmbio das mercadorias, o comércio, o dinheiro etc., repercutindo em novos contrastes sociais, associados às relações senhor/escravo, credores/devedores, as quais resultaram em conflitos que não puderam mais ser resolvidos por meio da violência – como outrora – e que precisaram ser socialmente regulados.

Como forma de normatizar essa necessidade, gradativamente, foi-se materializando a jurisdição conscientemente posta, isto é, o complexo do direito, cuja função é a “regulamentação legal das atividades sociais” (Lukács, 2018, p. 182). Nascido como consequência da existência da sociedade de classe, o cerne do direito é, por necessidade, um direito de classe, o da classe que domina.

Contudo, a relação de imposição do domínio de uma classe sobre a outra não pode ser total, uma vez que se caracteriza como um processo contraditório. Nesse sentido, a própria imposição das normas jurídicas nitidamente classicistas pode ir, mais cedo ou mais tarde, contra os interesses da então classe dominante.

Concomitantemente, da necessidade de um aparato jurídico para regular a vida social – uma vez que não havia mais a união entre o interesse privado e público – nasce o Estado que, conforme Marx e Engels (2002, p. 74),

[...] é a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta.

Os referidos autores enfatizam que o Estado assume características coerentes com a forma e a apropriação da produção material de determinada época

e sociedade, por isso, a análise não pode ser desconectada de sua base econômica. No atual modo de produção da vida material, o Estado, que é um instrumento que assegura e protege a propriedade privada, a exploração de uma classe sobre a outra, conforme Tonet (2015, p. 7),

[...] não [é] apenas um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia, mas também uma expressão invertida da desigualdade social de raiz. Invertida porque o interesse particular, em que reina soberano na sociedade civil, apresenta na sociedade política, sob forma e interesse geral.

A análise de Tonet (2015) indica que, embora em primeira instância, o Estado represente os interesses da burguesia, a expressão invertida da desigualdade decorre da falsa ilusão de que, também, representa os interesses de todos, quando, na verdade, o que reina são os desejos da burguesia, por meio da política e da ideologia. Assim, a força da ideologia dominante convence a população de que os interesses particulares da burguesia coincidem como os seus próprios interesses – daí a inversão.

Isso ocorre porque, no capitalismo, o único objetivo é sempre a obtenção de lucro, adquirido tanto pela acumulação de capital quanto pela atividade econômica. Ao longo da história, esse capitalismo vem passando por “crises”, devido à queda tendencial da taxa de lucros⁵. Na atual formação, propaga-se o neoliberalismo, conjunto de ideias e práticas (políticas e econômicas) que visa aos interesses da classe dominante, reduzindo o papel interventor do Estado na economia, como bem discutido por Fiori (2013).

Na realidade, a minimização do papel do Estado diz respeito às questões relacionados aos direitos sociais, uma vez que o Estado se mantém forte para o capital, intervindo a favor dos interesses da acumulação privada em detrimento daqueles próprios da classe trabalhadora. A desregulamentação de direitos trabalhistas é exemplo do Estado forte e interventor em benefício do capital.

É nesse sentido que o mercado, com suas próprias leis, passa a ser o regulamentador das atividades econômicas. O Estado reconfigura-se com o intuito de servir a essa nova forma de produzir a riqueza, subordinado à lógica da

⁵ A lei da tendência de queda da taxa de lucro é uma teoria de crise da economia política que compreende que taxa de lucro (a razão entre lucro e quantidade de capital investido) diminui com o passar do tempo. Essa hipótese teve uma visibilidade adicional com discussão realizada por Karl Marx no capítulo 13 do livro *O capital*.

reprodução do capital (Tonet, 2015), cumprindo com seus determinantes e dotando de força os interesses do capital internacional, representado por organismos internacionais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nesse contexto, a educação que, em sua gênese, vincula-se a formação integral do ser humano, que na perspectiva de Tonet (2012), pressupõe a superação do capital; em seu viés lato, deveria assumir o papel de mediar o processo de humanização dos homens. No entanto, vem sendo descaracterizada de sua essência, assumindo características específicas em sua versão institucionalizada, as quais servem aos interesses dominantes.

A educação formal (foco deste estudo), legitimada pelo Estado capitalista, tem por finalidade garantir a reprodução da estrutura interna deste modo de produção material da existência dos homens, pois busca sanar as necessidades do sistema produtivo. Portanto, é moldada para atender aos interesses das classes dominantes (em particular, da burguesia), os quais são incompatíveis com os das classes dominadas (trabalhadora).

Nessa direção, o direito à educação formal, especialmente quando se trata da classe trabalhadora pobre, sempre esteve restrito às demandas econômicas, pois a possibilidade de se expandir a oferta educacional para as classes desfavorecidas da sociedade decorre do imperativo da própria demanda do mercado por trabalhadores qualificados, pois

É com o crescente desenvolvimento das forças produtivas, principalmente ocorrida com a Revolução Industrial, que segue, dentre outras necessidades, de preparar a classe trabalhadora para atuar no novo modo de produção (Amorim, 2027, p. 63).

Essa hegemonia e ampliação do direito a educação para a classe trabalhadora se fez mediante processos contraditórios, vista a luta da sociedade civil pelo direito à educação num contexto de necessidades demandadas da base econômico ao longo da história, conforme pode ser verificado no quadro 1 a seguir, por meio do qual é apresentado como se comportou o direito à educação nas Constituições Federais brasileiras, inclusive para a educação de adultos ao longo da história desse país.

Quadro 1 – O direito a educação nas Constituições brasileiras

Constituição	Direito à educação	Governo	Contexto econômico
Constituição brasileira (1824)	“Art. 179. XXXII. [A Constituição também garante] A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824).	Império – 1º fase (D. Pedro I)	Baseada na agricultura (café, açúcar, etc.) e utilizava trabalho escravo.
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)	Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).	República Velha (Deodoro da Fonseca)	Modelo agro-comercial-exportador dependente com tentativa de incentivo à industrialização.
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)	“Art. 149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (Brasil, 1934).	República Velha (Getúlio Vargas)	Passagem do modelo agro-comercial-exportador (em crise) para Modelo Nacional-desenvolvimentista.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)	“Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937).	Terceira República/ Estado Novo (Getúlio Vargas)	Modelo Nacional-desenvolvimentista com base na Industrialização.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)	“Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946).	Quarta República/ República Populista (Eurico Gaspar Dutra)	Modelo Nacional-desenvolvimentista com base na Industrialização.
Constituição da República Federativa do Brasil (1967)	“Art. 168. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1967). Redação dada pela Emenda Constitucional Nº 1 de 1969, artigo 176.	Ditadura militar (General Humberto Castelo Branco) Ditadura militar (General Artur da Costa e Silva)	Passagem do modelo Nacional desenvolvimentista (em crise) e implantação do modelo “associado” de desenvolvimento Econômico (investimento de capital estrangeiro).
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).	Nova República (José Sarney)	Capitalismo dependente

Fonte: Adaptado de Bezerra e Lima (2021) e Ribeiro (2010).

Observa-se que, historicamente, as Constituições Federais no Brasil são espelho das mudanças políticas, sociais e econômicas do país ao longo do tempo, refletindo, de maneira particular, na oferta educacional para os jovens e adultos, segmento impossibilitado de ter acesso à escola ou de completar seu processo de escolarização⁶.

Porém, a discussão que segue foca na Constituição Federal Vigente, a de 1988, pois ao estabelecer um novo modelo de Estado e de sociedade, fundamentado nos princípios da democracia, da justiça e da igualdade, declarando a educação como um direito de todos, inclusive daqueles que não puderam ter acesso a ela na idade entendida como apropriada (Brasil, 1988), portanto, é compreendida com uma das mais relevantes da história desse país.

O processo de constituição na Carta Magna vigente se deu ao longo da década de 1980, momento em que o Brasil vivenciou um processo de redemocratização. O processo se deu devido às crises constantes do sistema capitalista, associado às pressões dos movimentos sociais, cuja gênese se deu no próprio interior desse sistema autoritário. Segundo Tura (2001), a corrupção daqueles que tinham o poder político, também se tornou uma barreira para o desenvolvimento e inserção de novas estratégias voltadas ao crescimento da economia.

Desse contexto, derivou a abertura do processo constituinte. Conforme Cunha (1999) e Martins (2018), a sociedade civil participou intensamente por meio do monitoramento efetivo das atividades da Assembleia Nacional Constituinte. Em todo o Brasil, mobilizaram-se movimentos pró-participação popular com a finalidade de garantir os direitos fundamentais da sociedade na Carta Magna.

A participação popular se fez presente de forma bastante ativa em diversos tópicos da Constituição, inclusive na educação, mediante apresentação de emendas à Assembleia Constituinte. No que tange às questões educacionais, houve uma mobilização por parte dos discentes, docentes, juristas e políticos. As ações em defesa da educação pública conflitavam diretamente com as daquelas que defendiam os interesses do ensino privado, especialmente em questões referentes aos recursos destinados à educação, ao ensino religioso e à liberdade de ensino, pontos polêmicos e de intensa discussão (Cunha, 1999; Tura, 2001; Martins, 2018).

⁶ Ver Castro (2020).

Posterior a toda essa movimentação e atos políticos dos diversos e antagônicos interesses inerentes ao processo da constituinte, em longo e complexo processo de votação, a educação foi alçada ao patamar de direito social pela Constituição Federal vigente. A atual Constituição da República Federativa do Brasil é a sétima Constituição do Brasil e a última desde a transição do regime autoritário para o democrático. Conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, sendo a lei principal do país, que serve de base para as discussões e aprovação de outras leis.

No texto Constitucional de 1988, a educação passou a ser um direito social, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada em colaboração com a sociedade (Brasil, 1988). No rol dos deveres do Estado para com a efetivação do direito à educação, educação básica obrigatória e gratuita (dos quatro aos dezessete anos de idade), assegurada, inclusive a oferta gratuita para todos aqueles que tiveram esse direito negado na idade considerada apropriada (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009); assim como o ensino noturno regular, sem deixar de considerar as condições do educando (Brasil, 2009).

O texto Constitucional de 1988 estabeleceu que, nos dez primeiros anos, 50% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino deveriam ser destinados a universalização do ensino fundamental e ao combate ao analfabetismo. Posteriormente, esse dispositivo foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Valorização do Magistério (Fundef) (assunto que será adiante tratado detalhadamente), focalizando a destinação dos recursos para o ensino fundamental, retirando o objetivo de erradicar o analfabetismo absoluto, numa década (1990) em que 12% da população de 15 anos ou mais não eram alfabetizados (Brasil, 1999).

As garantias constitucionais para a educação resultaram da luta incessante da sociedade civil, de movimentos sociais, da comunidade científica, dos fóruns de EJA e, de maneira especial, do Grupo de Trabalho (GT) 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), organizações que aturam em prol da educação como direito de todos, inclusive daqueles que tiveram o acesso a ela recusado ao longo da história (Castro; Oliveira; Meneses, 2022).

Entretanto, tal direito, que seguiu ratificado nos demais marcos legais que tratam do direito a educação, especificamente aos sujeitos da EJA, tais como: Lei nº 9394/96 (LDB/96), Diretrizes Curriculares (2000) e Operacionais para EJA (2010 e

2021), bem como nos PNE (2010 e 2014), tem esbarrado na implementação de públicas educacionais, implementadas no Brasil a partir da década de 1990, que decorrem da reforma e reestruturação do Estado, com a finalidade de atender às orientações neoliberais, reafirmadas no Consenso de Washington⁷, realizado no ano de 1989, nos Estados Unidos, e que são antagônicas aos direitos adquiridos no texto constitucional, e assim o são porque o neoliberalismo

[...] apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. (Paniago, 2012, p.60).

Nessa direção, para materializar suas ações políticas, econômicas ou sociais, o Capital depende da ação estatal, na medida em que ele atua de forma decisiva na implementação de tais políticas neoliberais (Paniago, 2012). Assim, o Estado brasileiro, visando atender às necessidades do capital no campo educacional, esteve presente em dois grandes eventos: na Conferência Mundial de Educação para Todos⁸ (Unesco,1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia, e no Marco de Ação de Dakar⁹: Educação para Todos, no Senegal (Unesco, 2000).

No primeiro evento, particularmente sobre a questão do analfabetismo, foi aprovada a proposta de redução de 50% da taxa de analfabetismo de adultos num período de dez anos. Todavia, no Brasil, essa meta não se concretizou, uma vez que, entre os anos de 1991 e 2000, considerando os dados absolutos, a redução foi de apenas 12,7%, o que representou nem a metade do percentual proposto na Conferência (Castro, 2020).

Em vista o fracasso do não cumprimento das metas propostas na Conferência supracitada, o Marco de Ação de Dakar teve como finalidade reafirmar o compromisso e as metas instituídas anteriormente em Jomtien, por mais 15 anos,

⁷ Ver PICOLO, Monica. Consolidando a agenda neoliberal no Brasil dos anos 1990: a construção do “consenso” que veio de Washington. História Unisinos, v. 24, n. 2, p. 309-324, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5798/579865459012/html/>.

⁸ A Conferência contou com a presença de várias organizações não governamentais (ONG's) e representantes de cem países, com o discurso de ter, por objetivo último, “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (Unesco, 1990, s/p) por meio da universalização do ensino fundamental.

⁹ A conferência contou com a presença dos governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais, cuja finalidade foi de reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e prorrogar o prazo até 2015 para o cumprimento das metas anteriormente estabelecido para aquele ano de 2000 (Sobral; Sousa; Jimenez, 2009).

permanecendo, inclusive, com a meta de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais.

Essa dinâmica de estabelecimento de metas para a educação das classes populares, visando à universalização do direito à educação na sociedade ao longo da história, conforme Amorim (2018), restringe-se ao campo legal, isto é, ao direito à educação em sua forma aparente, sem desconsiderar os embates travados pela sociedade civil ao longo da histórica para que esse direito fosse, ao menos constitucionalmente, garantido.

No campo da materialidade, tal direito, em grande parte, não tem se efetivado. Isso pode ser observado sob dois aspectos: a oferta da educação formal voltada, exclusivamente, para as necessidades do mercado de trabalho alienado, atendendo aos preceitos do paradigma neoliberal que transforma tudo em mercadoria (a questão da qualidade), inclusive quando se trata do processo de formação dos seres humanos, como é a educação; a negação objetiva da oferta (acesso e permanência), incluindo, especificamente, o público da EJA, pois não há efetivação na prática.

No primeiro aspecto, a educação é voltada, exclusivamente, a atender aos preceitos do mercado de trabalho de forma alienada, e implica uma concepção pelo viés mercadológico, de modo que todas as regras e os métodos administrativos são aqueles da empresa capitalista, compreendidos como sinônimos de eficiência, eficácia e produtividade, esvaziando o real significado de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Nesses moldes, a educação é funcional à reprodução da estrutura interna da sociedade capitalista e a concepção de qualidade educacional é voltada para atender essa funcionalidade, o que impossibilita que o ser humano perceba a realidade social na qual está inserido e atue de forma efetiva para transformá-la. Enquanto elemento constitutivo do direito à educação, a qualidade é um conceito ainda em disputa, tema a ser discutido posteriormente.

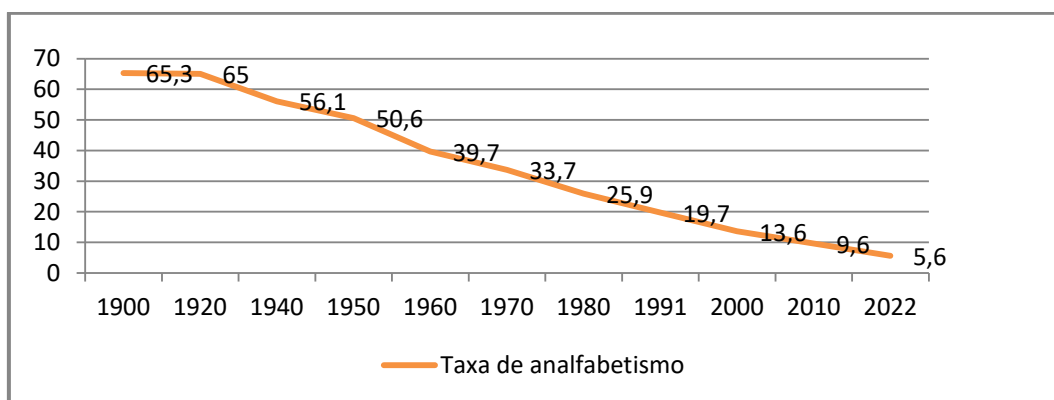
O segundo aspecto, relacionado à negação da oferta (acesso e permanência), pode ser observado por meio de dados da realidade que revelam o viés aparente (e ideológico) da garantia constitucional do direito à educação, em face do tripé acesso-permanência-qualidade.

Um primeiro indicador a ser observado, quando se trata da EJA, diz respeito à taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, público dessa modalidade.

É preciso esclarecer que, neste estudo, compreende-se que o analfabeto tem origem em suas condições concretas de existência. Assim, a “ignorância” humana não é fruto do analfabetismo, mas, sim, da própria realidade humana que produz o homem não alfabetizado (Castro, 2020). Em essência, o analfabeto não é aquele que não tem a habilidade de ler, mas aquele que, devido suas condições concretas de existência, não tem a necessidade de ler (Pinto, 1993).

A preocupação com o analfabetismo surge na passagem final do Império, enquanto questão política (Paiva, 1973), com a implementação da Lei Saraiva (Decreto nº 3.029/1881), produto da reforma eleitoral. A referida Lei derrubou a questão da renda e proibiu o voto do analfabeto, vetando a participação popular tanto pela questão da pobreza quanto pela não aquisição da leitura e da escrita (Pinto, 1993). A negação ao direito ao voto às pessoas não alfabetizadas, constituiu-se em mais uma estratégia para barrar a ampliação da presença do povo nas decisões a serem tomadas, mantendo, assim, a estrutura social existente (Castro, 2020). Assim, a questão do analfabetismo é histórica e persistente como pode ser observado no gráfico 1 que segue.

Gráfico 1- Taxa de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais ao longo da história (1900/2022)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil do INEP (2003) e Censo Demográfico (IBGE, 2010 e 2022).

Os dados mostram que houve uma queda acentuada na taxa de analfabetismo no Brasil, saindo de 65,3%, no ano de 1900, para 5,6%, em 2022. Entretanto, verifica-se que, ao longo de 122 anos, houve apenas uma redução de 59,7% pontos percentuais na referida taxa, considerando a população de 15 anos ou mais no Brasil, o que evidencia o descompromisso do Estado para com essa população ao longo da dinâmica histórica. Os números denunciam ainda que o

analfabetismo tem cor, raça e está pontuado regionalmente, como observado na Tabela 2, a seguir, que mostra essa realidade por meio das variantes: cor, raça e regiões de residência.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%), por região, por cor ou por raça (2022)

Brasil e grande Região	Total	Branca	Preta ou parda
Brasil	5,6	3,4	7,4
Norte	6,4	4,5	6,9
Nordeste	11,7	9,7	12,4
Sudeste	2,9	2,1	3,8
Sul	3,0	2,3	4,8
Centro-Oeste	4,0	3,0	4,6

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre (Brasil, 2022a).

Os dados da Tabela 2 informam que, no Brasil, 5,6% da população, na faixa etária de 15 anos ou mais, ainda são de pessoas analfabetas, e existem no país 9,6 milhões de pessoas na referida faixa etária que ainda não sabem ler ou escrever.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa quando se trata dos estados do Nordeste, região mais pobre do país, com 11,7% de pessoas na condição de analfabeto absoluto. Aliás, é a região em que se concentra a maior taxa (12,4%) de pessoas declaradas pretas ou pardas sem qualquer tipo de instrução, o que reafirma que as desigualdades econômicas e raciais existentes na estrutura da sociedade refletem diretamente no processo de exclusão educacional.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), publicado pelo IBGE, mostram que quase 400 mil crianças, na faixa etária de 6 a 14 anos, não frequentaram a escola, em 2023. Na população de 18 anos e mais, são cerca de 68 milhões de pessoas que não frequentaram a escola e não concluíram a educação básica. A maior parte desse público está concentrada nas faixas etárias de 30 a 49 anos (22 milhões) e de 50 anos ou mais (36,7 milhões) (Brasil, 2023a).

Contraditoriamente, no movimento dialético de luta entre as classes antagônicas, houve, de fato, uma expansão da oferta educacional no país, no que diz respeito ao acesso, de maneira particular a partir dos anos 1990. Isso ocorreu tanto em decorrência dos inúmeros embates da sociedade civil pelo direito de acesso ao sistema educacional, quanto, sobretudo, pela necessidade de ampliação

e de qualificação profissional demandada pelo capital, com o intuito de manter e elevar sua taxa de lucratividade.

Todavia, além do acesso, a questão da permanência escolar é o segundo elemento que compõe o tripé do direito à educação. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, a taxa de evasão escolar no ensino fundamental e médio foi de 3% e 5,9%, respectivamente (Brasil, 2023 – Censo divulgação de resultados).

Considerando o grupo populacional entre 14 a 19 anos, são nove milhões de jovens que não completaram o ensino médio por abandonarem a escola antes de concluir o processo de escolarização ou por nunca nem terem frequentado. Destes, 58,1% são do sexo masculino e, 41,9%, do sexo feminino. O abandono escolar também tem cor nesse país, pois a maior parte dessa população, 71,6%, era negra e 27,4% de pessoas brancas. O principal motivo do abandono escolar nessa faixa etária tem a ver diretamente com suas condições concretas de existência, uma vez que 41,7% dessa população apontou como o motivo principal para abandonar a escola a necessidade de trabalhar (Brasil, 2023).

Especificamente sobre o público de EJA, a taxa de evasão no ensino fundamental foi, em média, 2,3%, tendo, no último ano dessa etapa de ensino, o maior percentual de evasão (6,1%). Já no ensino médio, o percentual foi mais elevado nos dois primeiros anos, cerca de 7%, e 2,5% no último ano dessa etapa de ensino (Brasil, 2023 - Censo escolar).

Diante dessa realidade, verifica-se que o direito à educação assegurado na Constituição Federal, especialmente para o público da EJA, constitui-se, ainda, um desafio a ser superado. Seu viés aparente desvelado mediante os dados de acesso e permanência, apresentados no decorrer dessa seção, “[...] demonstram a manutenção da exclusão de trabalhadores e trabalhadoras do direito a uma educação de qualidade” (Machado, 2024, p. 526), também expresso no não cumprimento de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação, com vigência prevista até 2024, prorrogada até o dia 31 de dezembro de 2025, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 14.934, de 2024.

O tópico a seguir, apresenta um retrato da educação de jovens e adultos no contexto dos Planos de Educação Nacional e estadual do Piauí.

2.2 A EJA no contexto dos Planos Nacionais de Educação

A primeira tentativa de formulação de um plano de educação tendo por base um diagnóstico amplo da realidade educacional, a fim de organizá-la de modo a contribuir para efetiva independência da nação, ocorreu ainda na época do Império. Contudo, o surgimento e consolidação da ideia de um Plano Nacional de Educação, deu-se, de fato, na década de 1930, momento de origem das primeiras ações institucionalizantes que demandaram a formulação e implementação de um Plano de Educação que abrangesse todo o território nacional (Moura, 2013).

As iniciativas do Conselho Nacional de Educação para providenciar sugestões relativas à organização e desenvolvimento do ensino, cujo objetivo era atender essa atribuição designada a ele, configurou-se com um dos primeiros sinais do processo de consolidação de um PNE, associado às iniciativas do Movimento dos Pioneiros da Educação, que exerceu forte influência nas políticas educacionais desse período (Moura, 2013).

Assim, em meio às reformas educacionais ocorridas nesse momento histórico, a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1931, resultando na elaboração de um dos mais relevantes documentos da história da educação no Brasil, o qual definiu novas diretrizes para a educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esse documento, assinado por um grupo seletivo de educadores (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, etc.), fez a síntese das ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses padrões (Castro, 2020).

No campo da legislação, foi no texto constitucional de 1934, que apareceu a primeira referência à necessidade de um PNE, quando, em seu artigo 150, estabeleceu que “compete à União fixar o plano nacional de educação”, e, no artigo 152, “Compete [...] ao Conselho Nacional de Educação [...], elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos [...]” (Brasil, 1934).

Contudo, o Ato Adicional de 1937, também conhecido como Ato Adicional nº 2, foi uma emenda constitucional que alterou a Constituição brasileira de 1934, subtraiu qualquer referência ao Plano Nacional de Educação, pondo fim “[...] a um

processo que nem ao menos tinha iniciado” (Moura, 2013, s/p). Embora não tenha revogado explicitamente o Plano Nacional de Educação de 1934, o Ato adicional de 1937 introduziu mudanças significativas na educação, tais como, princípios nacionalistas e autoritários e a militarização da educação.

Para Silva (2023), foi no contexto da Constituição Federal de 1946, mais precisamente na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961 (que além de fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também determinou ao Conselho Federal de Educação (CFE) a elaboração do Plano de Educação), que foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962.

Entretanto, para Moura (2013, s/p), embora o CFE tenha produzido “[...] um documento em que constavam metas educacionais e normas reguladoras da aplicação de recursos dos fundos nacionais [...] o trabalho não chegou a ganhar corpo, senão enquanto um plano de distribuição de recursos efêmeros”. Ao fazer uma comparação entre as duas tentativas de construção do PNE, dos anos de 1937 e, a posteriori, de 1962, a autora compreende que existe:

Uma grande distância entre as duas concepções. Se na primeira um complexo de documento com a denotação precisa das regras para a educação brasileira é compendiado, na segunda experiência observa-se a preposição de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas num prazo de 8 anos, uma espécie de guia de aplicação de recursos dos entes federados. (Moura, 2013, s/p).

Mais de cinquenta anos após a ideia de um Plano Nacional de Educação surgir pela primeira vez em um contexto constitucional, o processo se consolida na Constituição de 1988, que prevê, de forma expressa, a elaboração de um PNE em sua Carta Magna vigente. Assim, dispõe a Constituição:

Art. 214 -O plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Brasil, 1988).

As discussões para a implementação do primeiro PNE, no contexto da atual Constituição, ocorreram logo após a aprovação da LDB/96. Tal processo foi iniciado no fim da década de 1990, e com a aprovação no Congresso Nacional, da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE (2001-2010).

Moura (2003) descreve que esse PNE foi fruto de disputas acirradas mediante dois projetos de leis que rivalizaram no sentido do Plano e proporcionaram grandes embates. De um lado, a proposta intitulada “Proposta da Sociedade Brasileira”, resultado de uma construção coletiva dos mais diversos setores da sociedade civil; do outro, a denominada “Proposta do Executivo do Congresso Nacional”. Como consequência dessa disputa, gerou-se um plano no qual prevaleceram as estruturas e metas da proposta governamental.

Com o objetivo de elevar, de forma global, o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência, além de promover a democratização do ensino público (Brasil, 2010), o PNE (2001-2010), embora reafirmasse o direito à educação, acabou negando-o ao vetar a previsão de recursos financeiros necessários para viabilizar o alcance das metas. Essa decisão dificultou o atendimento das reivindicações de trabalhadores, grupos estudantis, organizações sindicais e movimentos sociais (Rodrigues et al., 2016), uma vez que é impossível efetivar o direito educacional sem a garantia de fontes de financiamento, elemento indispensável para sua concretização.

Em vista a realização dos objetivos supracitados, foram cinco prioridades estabelecidas pelo PNE, entre elas, as direcionadas para o público jovem e adulto, quais sejam, a garantia do ensino fundamental a todos aqueles que não concluíram ou não tiveram acesso a ele; a erradicação do analfabetismo e a ampliação do atendimento aos níveis de ensino seguintes, inclusive para os jovens e adultos que tiveram negado seu processo de escolarização.

Com base nessas prioridades, a Lei nº 10.172/2001, no capítulo que trata da educação de jovens e adultos, apresentou 26 estratégias voltadas à erradicação do analfabetismo e à ampliação da oferta da EJA. No entanto, apesar da redução de 3,9% no índice de analfabetismo durante a vigência do Plano, que passou de 13,6% em 2000 (Brasil, 2003) para 9,7% em 2010 (Brasil, 2010), o problema persiste de forma estrutural. Isso ocorre porque, como mencionado anteriormente, o analfabetismo é uma consequência direta das desigualdades socioeconômicas existentes no país.

No que se refere às matrículas de EJA, ao longo da vigência deste PNE, os dados do Censo escolar mostram que houve um aumento de 610.692 mil matrículas, o que representou um acréscimo de 14% de alunos matriculados na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio. A tabela a seguir, mostra o quantitativo de alunos por etapa de ensino durante a vigência do Plano.

Tabela 3 – Matrículas de EJA no Brasil (2001/2010)

Ano	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	
2001	3.624.264	2.636.888	1.151.429	1.485.459	987.376
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Fonte: Censo Escolar de 2001 e 2010 (Brasil, 2001; 2010).

As matrículas do ensino médio saíram de 987.376 mil, em 2001, para 1.388.852 mil, representando um aumento percentual de 29% (401.476). No entanto, no que se refere ao ensino fundamental, o acréscimo de matrículas foi de apenas 209.216 mil, o que indica uma taxa de crescimento de 7% nessa etapa de ensino. Isso se deu por uma redução significativa de 20% (228.232 mil) nas matrículas de 1ª a 4ª série.

Para Gomes (2011), o que pode ter contribuído para essa redução foram as mudanças ocorridas no Censo Escolar, no ano de 2007, uma vez que, até aquele momento, não exigia informações específicas por estudante, professor, turma e escola das redes de ensino. É importante destacar que essa redução ocorreu justamente no período de inclusão da EJA no Fundeb, regulamentado na Lei nº. 11.494/2007, gerando enormes expectativas da expansão da oferta, uma vez que a inclusão da modalidade significaria uma garantia de repasses financeiros aos entes federados para cumprirem suas obrigações, ofertando ou mantendo cursos novos de EJA. Essa questão será retomada posteriormente.

Na análise de Moura (2013, s/p.), “[...] o PNE 2001-2010 teve como marcas o fracasso no cumprimento das metas estabelecidas”. Não muito diferente dessa realidade está o segundo PNE (2014-2024), embora fruto de intensos debates que contaram com a participação popular a respeito dos rumos da política educacional brasileira, mediante as Conferência Nacionais de Educação (CONAE), em suas etapas municipais e estadual. Aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, é preciso pôr em relevo e reconhecer que

[...] o PNE (2014-2024) emerge em uma conjuntura histórica brasileira em que o Estado “investe” na redefinição de suas funções e se desresponsabiliza de suas obrigações para com a educação, embora faça parecer que está pondo em voga um sistema articulador de objetivos para o “benefício” da política educacional no país. (Silva; Amaral, 2022, p. 150).

Embora o PNE tenha avançado ao estabelecer, na meta 20, um investimento mínimo do que equivale a de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), como resultado de incidência da sociedade civil no seu processo de elaboração e tramitação no Parlamento, o descompromisso do Estado para com a educação se evidencia pelo não cumprimento das metas do PNE, no prazo de 10 anos (2024), havendo sua prorrogação até 31 de dezembro de 2025, pela Lei 14.934/2024, para que o país não ficasse sem um plano até aprovação do próximo.

Estruturado com 14 artigos de caráter normativo, 10 diretrizes e um anexo com 20 metas estruturantes e 254 estratégias de implementação, o PNE tem três metas relacionadas diretamente à EJA, conforme apresentado no Quadro que segue.

Quadro 2 – Metas referentes à EJA no PNE (2014-2024)

METAS	PNE /2014
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada à educação profissional.

Fonte: Elaborado por Castro (2020), com base em Brasil (2014).

Embora se destaque, no Quadro 2, as três metas específica para EJA, não se pode perder de vista, como analisado por Costa e Machado (2017), que o debate sobre o direito EJA, de forma alguma, pode se desvincular das metas intituladas de estruturantes: metas 7 (trata da qualidade da educação), 15 (refere-se à constituição de uma política nacional de formação inicial e continuada para professores) e 20 (direcionada ao financiamento da educação).

Tais metas configuraram-se em pilares de direcionamento para a realização de ações que resultem no enfrentamento e superação do analfabetismo, assim como para a reparação da dívida histórica que o estado tem com aqueles que não puderam ter acesso ou simplesmente foram excluídos do processo de escolarização ao longo da vida.

Na análise de Machado (2024), a educação pública no Brasil, nos últimos 10 anos, vivenciou disputas intensas com vista a assegurar, minimamente o cumprimento das metas do PNE. Ainda, segundo a autora, nas várias conferências, debates de monitoramento das metas e avaliação do Plano foram apontados desafios para cada etapa e modalidade da educação básica e educação superior.

Para a EJA, as questões referentes ao acesso e conclusão do processo de escolarização, são desafios ainda expressos nas metas 8, 9, 10 que tratam, particularmente da EJA, visando à garantia do direito à educação inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade recomendada constitucionalmente (Brasil, 1988). Essas metas expressam conquista de luta correntes de vários setores da sociedade civil em prol do direito ao acesso educacional para a população que compõe o público da modalidade.

A meta 8, cuja finalidade é alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos completos da população de 18 a 29 anos, até 2024, para a população do campo, da região com menor escolaridade do Brasil, e dos 25% mais pobres, além de igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados ao IBGE (Brasil, 2014), não foi atingida.

É preciso destacar que um país que tem uma longa história de negação do direito ao acesso educacional, ao ter como foco apenas as pessoas de 18 a 29 anos, curiosamente a população que representa a força de trabalho do país, mais uma vez nega, às demais faixas etárias, público de EJA, a extensão desse direito. Ademais, mesmo priorizando a faixa etária estabelecida, a meta não foi completamente atingida.

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos foi de 11,8 anos de estudo, abaixo dos 12 anos estabelecidos como meta no PNE. A desagregação do indicador por regiões e unidades da federação revela que as menores médias estavam no Norte e no Nordeste, ambas com 11,3 anos. Nenhum estado desta última região alcançou a meta. Já na região Norte, apenas o estado de Roraima atingiu o objetivo (12 anos). Vale destacar que, entre 2012 e 2023, os estados de Alagoas, Maranhão e Pará apresentaram avanços de 1,8, 1,9 e 1,8 pontos percentuais, respectivamente (Brasil, 2024).

Os dados mostram que, em 2023, a escolaridade média da população rural de 18 a 29 anos era de apenas 10,4 anos de estudo, 1,6 anos abaixo da meta estabelecida, em contraste com a população urbana, que já havia atingido os 12,0 anos previstos. Ao considerar os 25% mais pobres e os 25% mais ricos dentro da faixa etária da meta, verifica-se uma disparidade significativa: enquanto os mais ricos tinham, em 2022, uma média de 13,5 anos de estudo, os mais pobres alcançavam apenas 10,3 anos. Entre negros (11,4 anos) e não negros (12,4 anos), a diferença foi de 1 ano de estudo, ainda aquém da meta. Além disso, há no país 10.917.558 pessoas (27,5% da população na faixa etária da meta) que sequer concluíram o ensino médio (Brasil, 2024). Os desafios para o cumprimento integral da meta 8 permanecem expressivos, mesmo com os avanços obtidos, especialmente na redução da exclusão da população fora da faixa etária e do público da EJA.

A meta 9, que busca elevar a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 100% no Brasil, ainda não foi alcançada. Em 2023, 94,6% dessa população era alfabetizada, o que representa uma defasagem de 5,4 pontos percentuais em âmbito nacional. Ao analisar as regiões do país, observa-se que o Norte (93,6%) e o Nordeste (88,8%), as regiões mais pobres do Brasil, apresentam as menores taxas de alfabetização. Entre os estados, o Piauí registrou a menor taxa, com apenas 86,7% da população alfabetizada (Brasil, 2024).

A desigualdade educacional permanece evidente, especialmente ao comparar as taxas de alfabetização entre residentes em áreas rurais (85,3%) e urbanas (95,9%), com uma diferença de 10,6 pontos percentuais. Essa desigualdade também se reflete nas taxas de alfabetização entre negros (92,9%) e brancos

(96,8%), apesar de uma redução de 3,9 pontos percentuais na diferença entre esses grupos no período de 2012 a 2013 (Brasil, 2024).

A realidade apresentada evidencia um desafio ainda maior no que se refere à concretização da segunda parte da meta, que busca reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais. Apesar de uma tendência de redução entre 2012 e 2023 em todas as regiões do Brasil, com uma queda de 5,4 pontos percentuais, “a meta não foi atingida (8,9%), e o total registrado para o Brasil foi de 12,3%” (Brasil, 2024, p. 225). Ao desagregar os dados por regiões, observa-se que o Norte (14,4%) e o Nordeste (19,4%) mantiveram taxas superiores à média nacional (12,3%) (Brasil, 2024).

A taxa de analfabetismo funcional entre residentes em áreas rurais (27,9%) e na população negra (14,8%) é significativamente superior às taxas observadas entre residentes em áreas urbanas (10%) e na população branca (9%). Esses números tornam-se ainda mais alarmantes quando analisados sob o recorte de renda da população com 15 anos ou mais: “verifica-se grande desigualdade entre as taxas de analfabetismo funcional dos 25% mais ricos (4,7%) e dos 25% mais pobres (16,4%)” (Brasil, 2024, p. 225).

Esses dados reafirmam a perpetuação histórica da exclusão do direito ao acesso e à conclusão do processo de alfabetização e alfabetização funcional entre pessoas com 15 anos ou mais. Essa exclusão incide especialmente sobre pessoas negras, pobres, residentes nas regiões Norte e Nordeste e em áreas rurais, uma realidade que também se reflete nas demais metas (8 e 10).

A última meta destinada à EJA no PNE atual, a meta 10, tem como objetivo garantir que, no ensino fundamental e médio, pelo menos 25% das matrículas sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. No entanto, os resultados mostram o descompromisso do Estado com a educação daqueles que tiveram o direito ao processo de escolarização negado, já que, em 2023, apenas 4,7% das matrículas de EJA estavam integradas à educação profissional, um percentual muito distante da meta proposta.

Ao analisar as grandes regiões do país, o Nordeste apresentou o melhor desempenho, com 7,8%. Entre as unidades da federação, destacaram-se Alagoas e Piauí, que obtiveram os resultados mais expressivos no período de 2013 a 2023, com 21,8% e 18,3%, respectivamente (Brasil, 2024). A maior parte das matrículas está concentrada em escolas localizadas nas áreas urbanas (82,7%), na rede

federal de ensino (73,3%) e no ensino médio (8,2%). Este último resultado decorre “do crescimento do número de matrículas em Cursos FIC Integrado na modalidade EJA ensino médio e da redução do quantitativo de matrículas nos Cursos Técnicos Integrados na Modalidade EJA (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio)” (Brasil, 2024, p. 242).

Machado, ao fazer uma análise da EJA no contexto do PNE 2014-2024, no texto Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as, entende a meta 10 como

[...] uma forma de pensar a educação para jovens, adultos/as e idosos/as mais próxima de sua realidade como classe trabalhadora. Isto porque a interação entre EJA e educação profissional prevê cursos que garantam a formação básica geral nos níveis fundamental e médio integrada a uma formação profissional continuada nos níveis inicial e de formação técnica. (Machado, 2024, p.531).

Sendo, inclusive, uma estratégia fundamental a ser assumida e defendida como uma política nacional de EJA, é necessário, conforme o pensamento de Machado (2024), desvincular a reivindicação dessa política das práticas históricas que marcaram a modalidade. Durante diversos governos, a EJA foi tratada por meio de programas, campanhas e projetos que, segundo o autor, “acabam por cristalizar as visões de que o analfabetismo da classe trabalhadora em processo de escolarização será sempre provisório, descontínuo e não ultrapassará ações de governos, ou seja, não se constituirá em política de estado” (Machado, 2024, p. 534).

Essa também foi à defesa do movimento de Fóruns de EJA¹⁰ (principal representante da sociedade civil no campo), durante a Conferência Nacional de Educação, realizada no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, que contou com a participação de representantes de instituições públicas e privadas, das entidades e movimentos sociais. Os embates de forças contrárias, neste processo resultou na aprovação do Documento Final Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (CONAE, 2024). O Texto explicita que é:

¹⁰ São movimentos sociais que lutam em prol do direito à EJA.

[...] urgente a consolidação de uma política de educação de jovens, adultos e idosos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive para as pessoas em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – deve prever um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o(a) professor(a) que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores(as) licenciados(as). (Brasil, 2024, Documento final Conae, p. 87).

Todavia, nem todas as proposições aprovadas na CONAE foram incorporadas no Projeto de Lei nº 2614/2024, que institui o PNE para o próximo decênio. A PL prevê 18 objetivos, organizados em oito temáticas: educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, ensino superior e financiamento e infraestrutura da educação básica.

Para o alcance desses objetivos foram elencadas 58 metas. As que tratam diretamente da EJA são as metas 10a, 10b, 10c e 11c, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Metas referente à EJA no Plano 2014/2024 para o PNE (2024/2034)

Temática	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Documento final da CONAE 2024
Objetivo 10	Assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos.	536. PROPOSIÇÃO 5. Garantir universalização das matrículas na educação de jovens e adultos, em todos os seus territórios, como na educação quilombola, educação indígena, educação do campo e em privação de liberdade, até o 5º ano de vigência do plano, em todas as etapas e modalidades, com padrão de qualidade social, possibilitando o acesso, permanência, continuidade dos estudos; e garantir a superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos em todo o território nacional por meio de uma política nacional de EJA.
Meta 10.a.	Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, de modo a superar o analfabetismo até o final da vigência deste PNE.	
Meta 10.b.	Reduzir o percentual da população de quinze anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental e universalizar essa etapa para a população de quinze a vinte e nove anos.	
Meta 10.c.	Reduzir o percentual da população de dezoito anos ou mais que não concluiu o ensino médio e universalizar essa etapa para a população de dezoito a vinte e nove anos.	
Temática	Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica	
Objetivo 11	Ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica, com	

	redução de desigualdades e inclusão.	
Meta 11.c.	Expandir para, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) as matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma articulada à educação profissional.	

Fonte: Brasil (2024).

Além dessas metas, a Educação de Jovens e adultos também aparece nas estratégias (8.7, 16.7, 16.16), como forma de alcançar o objetivo proposto para as temáticas: educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola e profissionais da educação básica, referentes às metas 8 e 16 do Plano. Para a implantação dessas metas faz-se fundamental os recursos financeiros, que são tratados no objetivo 18 do Projeto de Lei nº 2.614/2024.

Destaca-se que as metas definidas no PL, em geral, são vagas e não qualificáveis em recorte temporal, delimitado de forma que oriente, como se espera de um plano de educação, as políticas públicas e que permita o monitoramento por parte da sociedade.

As questões referentes ao financiamento e à qualidade da educação são abordadas no capítulo seguinte.

3 FINANCIAMENTO E QUALIDADE EDUCAÇÃO: ELEMENTOS DETERMINANTES DO DIREITO À EJA

A discussão sobre os custos educacionais exige, necessariamente, a compreensão dos elementos que originam, medeiam e interferem diretamente no financiamento da Educação no Brasil, principalmente quando se trata do custo aluno para a Educação de Jovens e Adultos, pois a modalidade é fruto da histórica negação do direito ao acesso à escola, especialmente da classe trabalhadora.

Mesmo que a oferta de EJA seja garantida constitucionalmente, ela não tem cumprido com suas funções (reparar, equalizar e qualificar), devido a processos de exclusão sistemáticos, fruto do modo de produção capitalista no qual a educação tem como finalidade a reprodução do *status quo* e não o cumprimento da sua função ontológica que é promover o desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez que isso possibilitaria a alteração da estrutura social.

É importante destacar que as garantias constitucionais representam, ao menos em forma de lei, avanço significativo para o direito à educação, inclusive para o público da EJA, resultado de lutas históricas organizadas pelos movimentos sociais. Como afirma Pollitzer et al. (1974), é na luta, na correlação de forças opostas, que são construídas as condições necessárias para todo processo de mudança.

Nessa dinâmica de luta e de correlação de forças entre interesses sociais e econômicos antagônicos, que as garantias ao direito à educação foram conquistadas no processo constituinte, de maneira especial as relacionadas a EJA. No entanto, os anos de 1990, sob influência das políticas neoliberais no Brasil, ocorreram mudanças importantes que reorganizaram o financiamento e a oferta educacional, no contexto de disputa pelo Fundo público, elementos que limitam, ainda hoje, a distribuição de recursos financeiros para efetivação da garantia do direito à educação, logo, o direito à EJA, assunto discutido nos próximos tópicos deste capítulo.

3.1 O Fundo público e orçamento: breves considerações

A estrutura do financiamento da educação pública no Brasil tem relações com a forma de constituição do Fundo Público. A premissa teórica que orienta esta tese

compreende que a base econômica determina, em última instância, a vida social, sendo o Estado um complexo social cuja principal função é de reproduzir a estrutura social vigente. A perspectiva teórica adotada fica em relevo quando se identifica a disputa pelo Fundo Público¹¹ na conjuntura do Estado capitalista, uma vez que o Fundo “[...] deve assegurar recursos para o financiamento das políticas sociais” (Salvador, 2012, p.5), dentre elas, a educação; portanto, reflete diretamente na estrutura do financiamento da educação e, conseqüentemente, nos recursos destinados à EJA.

Originalmente, o Fundo público tem uma ligação direta com a intervenção do Estado na economia e sua expansão se dá como pilar de sustentação do desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social (do inglês, *Welfare State*¹²) – cuja característica é a intervenção do Estado na vida social e econômica – no segundo pós-guerra, mediante o aumento do gasto social, especialmente entre os anos de 1945 a 1975 (Salvador, 2012). No atual contexto de financeirização do capitalismo, ajustes fiscais e “reformas” do Estado, o fundo público assume um papel central (Salvador, 2020), configurando-se como um elemento essencial para compreender o processo de disputa pelos recursos orçamentários no Brasil.

A primeira consideração, conforme aponta Behring (2021), é que não se deve confundir o fundo público com os fundos setoriais, como os de gestão orçamentária, gestão especial e de natureza contábil, previstos na legislação brasileira. Tampouco deve ser confundido com os fundos nacionais de assistência social, saúde ou educação, pois há diferenças significativas entre eles. Para a autora, o fundo público refere-se ao “conjunto da capacidade extrativa do Estado, que se desdobra até mesmo no orçamento público, um dos instrumentos centrais de gestão do fundo público, mas que não se confunde com ele” (Behring, 2021, p. 94).

Nas palavras de Salvador (2012, p.7), o fundo público é entendido como “[...] toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas, pelo uso das suas políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público”.

A segunda consideração é que, além de esclarecer o conceito de fundo público, é necessário reconhecer a existência de uma polêmica na literatura sobre

¹¹ Para melhor entendimento da constituição histórica do Fundo Público ver Salvador (2008). Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/3893/1/2008_EvilasioSilvaSalvador.pdf

¹² Para melhor entendimento do Welfare State, ver Fiori (1997), Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/1997.v7n2/129-147/pt>.

sua constituição, com pelo menos duas teses principais. A primeira é a tese do antivalor, defendida por Oliveira (1998). Segundo o autor, o fundo público, em resumo:

[...] é o antivalor, menos no sentido de que o sistema não mais produz valor, e mais no sentido de que os pressupostos da reprodução do valor contêm em si mesmos, os elementos mais fundamentais de sua negação. Afinal, o que se vislumbra com a emergência do antivalor é a capacidade de passar-se a outra fase, em que a produção do valor, ou de seu substituto, a produção do excedente social, toma novas formas. E essas novas formas, para lembrar a asserção clássica, aparecem não como desvios do sistema capitalista, mas como necessidade de sua lógica interna de expansão. (Oliveira, 1998, p.35).

Salvador (2015) e Behring (2009) negam fortemente essa tese, considerando apenas a tese do valor na medida em que o fundo público se apresenta com um elemento de extrema relevância para reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, do capital, teoria também adotada neste estudo. Nas palavras de Behring (2009, p. 44-55):

[...] se o fundo público é estrutural parece contraditório não considerar o fundo público na reprodução geral do capital, através dos subsídios, negociação de títulos públicos, de garantias de condições, de financiamento, e de reprodução mesma da força de trabalho como fonte de criação de valor [...] [ele é] tensionado pela contradição entre a socialização da produção e apropriação privada do produto do trabalho social atua realizando uma punção de parcela da mais-valia socialmente produzida para sustentar, num processo dialético, a reprodução da força de trabalho e do capital, socializando custos da produção e agilizando os processos de realização da mais-valia, base da taxa de lucros.

Logo, com participação direta ou indireta ao longo do processo de produção e reprodução do valor, o fundo público não pode ser entendido como um antivalor, pois é composto pelas contribuições dos trabalhadores, uma vez que se constitui por meio de tributos (impostos, contribuições sociais e taxas) extraídas da mais-valia produzida. Assim, ele resulta de parte do trabalho excedente realizado pelo trabalhador, convertido em lucro, juros ou renda da terra, proteção pelo Estado para selecionar suas múltiplas funções (Behring, 2010).

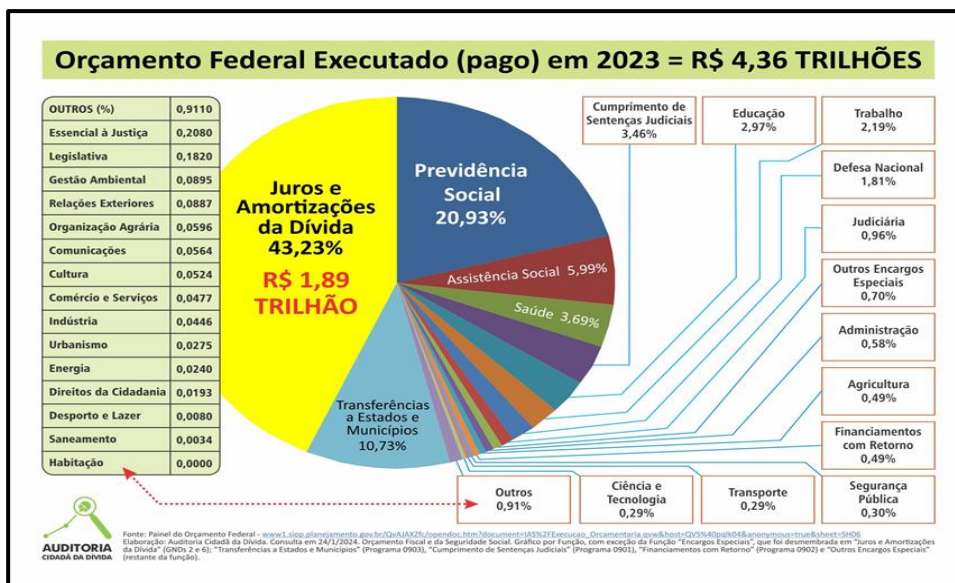
Entre essas múltiplas funções, o Estado desempenha um papel contraditório, que consiste em “[...] criar condições para a acumulação capitalista e manter o

consenso entre as classes, legitimando-se dentro da sociedade” (Couri, 2017, p. 182). Essa contradição também se reflete no papel primordial do fundo público: ao mesmo tempo em que ele precisa garantir a reprodução do capital, deve financiar as políticas sociais.

Salvador (2010) identifica quatro formas distintas de atuação do fundo público na reprodução do capital: 1) Como fonte de investimento capitalista, mediante subsídios, desonerações tributárias, incentivos fiscais e redução da base tributária sobre a renda do capital, financiando parcial ou integralmente os meios de produção; 2) Como viabilizador da reprodução da força de trabalho, reduz os custos do capitalismo por meio dos chamados indiretos; 3) Por meio do orçamento público, que destina grandes volumes de recursos a investimentos em transporte, infraestrutura, pesquisa e desenvolvimento, além de garantias de subsídios e renúncias fiscais para empresas; 4) Na transferência de recursos públicos para capital financeiro, especialmente para a classe rentista, na forma de juros e amortização da dívida pública.

Todos os elementos destacados pelo autor supracitado evidenciaram que, na sociedade, ocorre uma constante disputa pelos recursos do fundo público no âmbito do orçamento estatal, envolvendo forças políticas, classes sociais e suas frações. Essa disputa define a alocação e o destino final desses recursos, seja para a acumulação capitalista, seja para o financiamento de políticas sociais. O orçamento público, portanto, configura-se como a manifestação mais visível do fundo público (Salvador, 2012).

No Brasil, os recursos do orçamento público são formalizados por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA). De acordo com dados da Auditoria Cidadã da Dívida (ACD), em 2023, 43,23% do orçamento federal executado (pago) foram destinados à iniciativa privada por meio de juros e amortização da dívida, conforme ilustrado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Orçamento Federal executado (pago), em 2023

Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida (2023).

Os dados do Gráfico 2 mostram que, do orçamento federal executado em 2023, aproximadamente quatro trilhões de reais, cerca de R\$ 1,89 trilhões foram destinados ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Esse valor corresponde a 43,23% do orçamento, ou seja, quase metade de todos os recursos públicos federais, evidenciando a prioridade conferida ao capital financeiro em detrimento dos investimentos sociais.

De acordo com Salvador (2010), entre os anos de 2000 e 2009, o fundo público transferiu ao capital financeiro um percentual equivalente a 45% do PIB, valor que, se direcionado à educação, permitiria ao governo federal cuidar do setor por 40 anos, tomando como referência os investimentos realizados em 2009.

Enquanto a maior parte dos recursos do fundo público foi destinada ao pagamento de juros e amortizações da dívida, áreas essenciais como saúde, segurança pública e ciência e tecnologia receberam apenas 3,69%, 0,30% e 0,29% do orçamento, respectivamente. No caso da educação, foco deste estudo, a parcela destinada correspondeu a apenas 2,97%, o equivalente a R\$ 129.613 bilhões do orçamento concluído em 2023. Esse percentual é extremamente baixo para um país que precisa priorizar seu processo de desenvolvimento social e econômico, não qual a educação deveria ocupar uma posição central. Garantir recursos financeiros é essencial para oferecer uma educação de qualidade para todos, especialmente para

aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou não conseguiram completar seu processo de escolarização, como garantido pela Constituição.

O orçamento, como a expressão mais visível do fundo público, constitui uma arena de disputa entre forças com interesses antagônicos, sendo um elemento essencial para a compreensão das políticas sociais. Isso porque, conforme destaca Salvador (2010, p. 8), “o dimensionamento desses gastos permite compreender e mensurar a importância atribuída a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país”.

No caso da educação, o orçamento público revela claramente a pouca relevância que lhe está prejudicada, já que os recursos destinados ao seu financiamento são insuficientes para garantir o direito à educação em todas as suas dimensões: acesso, permanência e qualidade, considerando a formação integral do ser humano em suas múltiplas perspectivas.

Essa realidade não é fruto do acaso, mas está diretamente relacionada ao fato de que, como exposto no capítulo anterior, a educação tem sido utilizada historicamente como instrumento de reprodução e manutenção da estrutura social vigente. Nesse cenário, torna-se necessária uma luta constante da sociedade civil pela efetivação do direito à educação, o que passa necessariamente por uma discussão aprofundada sobre o financiamento adequado ao setor. Este tema será abordado no tópico a seguir, que trata da estrutura do financiamento da educação pública no Brasil.

3.2 A estrutura do Financiamento da Educação Pública no Brasil e seus reflexos na EJA

A política de vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação no Brasil teve início em 1934, sendo suspensa apenas durante períodos ditatoriais. Esse mecanismo consolida-se como um instrumento relevante para garantir a destinação contínua de recursos às políticas educacionais (Pinto, 2018).

Na Constituição Federal vigente, a educação é reconhecida como um direito social e declarada, no artigo 205, como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Sua promoção deve ocorrer em colaboração com a sociedade, tendo como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifos nossos).

A Constituição Federal, em seu artigo 208, dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.¹³

Para garantir a efetivação do direito à educação, o ponto de partida é a definição das fontes de recursos financeiros destinadas a esse fim. O texto constitucional, em seu artigo 212, estabelece que a União deve investir, anualmente, no mínimo 18% da receita resultante de impostos, enquanto o Distrito Federal, os estados e os municípios devem aplicar, no mínimo, 25% de suas receitas provenientes de impostos, incluindo as origens de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Além da vinculação dos percentuais mínimos sobre os impostos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu artigo 68, estabelece como fontes de recursos para a educação as receitas de: transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receitas advindas de incentivos fiscais; e outros recursos previstos na lei.

Ademais, o financiamento da educação básica pública no Brasil conta com um mecanismo de redistribuição (subvinculação) de parte das receitas vinculadas, por meio de uma política de fundos. Nesse contexto, destaca-se a implementação de três modelos ao longo dos anos: o Fundef (1996-2006), o Fundeb (2007-2020) e o Fundeb permanente, instituído em 2021.

¹³Redação atualizada da Constituição Federal de 1988 até a EC nº 59/2009.

Na década de 1990, o governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, alinhou-se a organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Silva et al., 2021), incorporando princípios econômicos de cunho neoliberal na gestão do Estado, priorizando os interesses do capital. Nesse contexto, as políticas públicas para a educação no Brasil passaram a focalizar o ensino fundamental, considerada estratégia para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza (Chilante; Noma, 2009).

Foi nesse cenário que se instituiu uma política de fundos, inaugurada com o Fundef. Seu objetivo principal era universalizar o acesso ao ensino fundamental para crianças de sete a quatorze anos, posteriormente ampliado para nove anos de duração. No entanto, essa política de focalização excluiu outras etapas e modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpetuando a marginalização histórica dessa modalidade educacional (Davies, 2004).

O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, que alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Essa emenda determinava que, no mínimo, 50% dos recursos de impostos vinculados à educação fossem destinados à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. Além disso, aumentou de 50% para 60% a parcela de recursos destinada aos estados e municípios para essa etapa educacional, sem, entretanto, introduzir novos recursos para o financiamento da educação como um todo (Davies, 2004). Essa decisão priorizou o ensino fundamental em detrimento de outras etapas da educação básica, negligenciando a EJA, que foi relegada a um papel secundário (Oliveira, 2007), agravada pelo veto à regulamentação plena da EC nº 14/96. Ao mesmo tempo em que aumentou os percentuais para os estados e municípios, diminuiu para o equivalente a 30% os recursos da União com o ensino fundamental.

Regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, o Fundef foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual, trazendo como novidade uma mudança na estrutura do financiamento do ensino fundamental do país, por meio da subvinculação de uma parcela dos recursos destinada a essa etapa de ensino, representando 60% dos 25% vinculados, ou seja, 15% dos seguintes impostos e transferências: Fundo de Participação do Estado (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei

Complementar nº 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.). Foi prevista a complementação da União aos Fundos que não alcançassem o valor aluno/ano definido nacionalmente. Do valor integral do Fundo, no mínimo 60% dos recursos deveriam ser destinados ao pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício e, até 40%, para as demais despesas de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96, a LDB (Brasil, 1996a).

Realizado de forma automática, a distribuição de recursos tinha por base o número de matrículas no ensino fundamental. A exclusão da EJA do computo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundef, contou com o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que alegou a precariedade das estatísticas do atendimento da EJA (Oliveira, 2007). Essa exclusão também foi subsidiada pela falsa ideia de que a produção de novos analfabetos se findaria ao se focalizar a política educacional na faixa etária de 7 a 14 anos (ensino fundamental), oportunizando, assim, o acesso de todas as crianças à escola (Paiva, 2003). Essa premissa, concomitantemente, promove a ideia do caráter ilusório da inclusão disseminado pela sociedade capitalista, como discute Sawaia (2001), e despreza que as origens do analfabetismo têm, entre suas causas primárias, as condições econômicas e sociais da população.

Objetivamente, a implementação desse Fundo excluiu a oferta da educação escolar às pessoas que tiveram o acesso a ela negado e a intenção de universalizar o ensino fundamental também aos jovens e adultos, uma vez que essa modalidade de educação não foi contemplada com os recursos financeiros provenientes do Fundef. Para Carvalho (2014), essa realidade preteriu, ainda mais, a oferta da EJA, permanecendo o descaso como o poder público tem tratado a modalidade.

Como forma de preencher a lacuna deixada no financiamento da EJA pelo Fundef, foi instituído, por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), o Programa Recomeço – Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação de Jovens e Adultos.

Conforme esclarece Cruz (2022), o Programa adotava, como base de cálculo, o número de matrículas no ensino fundamental público, de acordo com o quantitativo de alunos nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo”, contabilizadas pelo Censo Escolar realizado pelo INEP no ano anterior,

prevalecendo, no período de sua implementação, critério de atendimento a localização dos municípios, priorizando àqueles localizados em microrregiões com IDH inferior ou igual a 0,500. Ademais, mesmo que o repasse fosse feito de forma automática¹⁴, não era universalizante e, sim, mediante o critério do IDH.

O critério supracitado resultou basicamente em apoio financeiro quase que exclusivo para as Regiões Norte e Nordeste do país, criando uma cisão, em termos de políticas públicas para EJA, uma vez que excluía os demais estados e municípios que ofertavam a modalidade, que não se enquadrava no critério do IDH (Costa; Machado, 2017).

Reformulado em 2003, mediante a Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, o Recomeço passou a ser denominado de Fazendo Escola, passando a ter um caráter universalizante, isto é, inseriu todos os estados e municípios que ofertavam a EJA. Além disso, como afirma Cruz (2022, p.185), este programa teve como novidade “[...] a inserção de fatores de ponderação com vistas a beneficiar as localizadas com maior fragilidade na oferta educacional”. O estabelecimento de critérios e normas para a transferência desses recursos aos estados, Distrito Federal e municípios, referente ao exercício de 2006, foi previsto na Resolução CD/FNDE nº 23, de 24 de abril de 2006.

Quando se aproximou o término do período de vigência do Fundef, foi iniciado um movimento chamado *Fundeb pra Valer*, encabeçado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com um conjunto de entidades que visavam à instituição de um novo fundo que superasse as limitações do anterior, especialmente a exclusão das demais etapas e modalidades de ensino e a baixa participação da União na complementação do Fundo (Nascimento, 2019). Com o objetivo de ampliar a redistribuição dos recursos vinculados à educação para todas as etapas e modalidade da educação básica, exceto a educação a distância, o Fundef foi substituído pelo Fundeb, pela EC nº 53/2007, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. A partilha dos recursos permaneceu sendo com base no número de alunos matriculados, mantendo a exigência de, no mínimo, 60% do Fundo serem destinados à remuneração de profissionais da educação básica, não mais somente o magistério.

¹⁴ A transferência dos recursos do FNDE ocorre de forma automática e direta, depositada em contas específicas abertas pela autarquia, sem a necessidade de convênio ou acordo.

O Fundeb constituído em 2007 era composto por 20% dos recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação, a saber: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Transmissão Causa *Mortis* e Doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/96; arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados (Brasil, 2007).

Adicionalmente, o Fundo recebia uma complementação financeira de 10% de recursos federais, a título de complementação financeira, destinada a garantir o valor mínimo nacional por aluno/ano para aquelas unidades da federação que não atingissem o piso estipulado. Uma distinção importante é que, no Fundef, embora também houvesse complementação federal, não havia estipulação de percentuais fixos.

Segundo a análise de Davies (2008, p. 4), a participação da União na composição do Fundo é considerada muito pequena (10% do seu total). Além disso, o autor aponta como fragilidade o fato de a complementação se basear na "disponibilidade contábil" e não em um padrão de qualidade que utilize critérios pedagógicos como referência.

A distribuição dos recursos do Fundo era realizada de forma automática, através de crédito em contas específicas de cada governo estadual e municipal, tendo como base o número de matrículas em cada etapa e modalidade da educação básica, conforme os dados do Censo Escolar do ano anterior. A distribuição também levava em conta os fatores de ponderação, estabelecidos na Lei nº 11.494/2007, Art. 10, § 1º, que adotam como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano. A ponderação inicial para a EJA foi de 0,7, em 2007, e, a partir de 2009, foi elevado para 0,8.

Objetivamente o Fundeb — assim como o Fundef — embora não tenha adicionado novos recursos ao financiamento da educação, apenas redistribuído os

existentes com base nas matrículas, sua abrangência para toda a Educação Básica foi uma conquista significativa para o financiamento da EJA. Essa inserção gerou grande expectativa quanto à melhoria da oferta para jovens e adultos.

Entretanto, a realidade mostrou-se contrária às expectativas. Estudos como os de Carvalho (2014) e Castro (2020) ratificam que o Fundeb não foi suficiente para estimular a ampliação de matrículas na EJA, o que é evidenciado pela diminuição do número de alunos nessa modalidade nos últimos anos no Brasil.

Para Costa e Machado (2017), isso aconteceu devido a três entraves: I) porque a própria população ainda não vê a educação como um direito de todos e dever do Estado; II) porque existia um limite de 15% no fundo para a matrícula da EJA, conforme disposto na Lei nº 11.494/2007, artigo 11; III) Porque há um desinteresse por parte dos gestores estaduais e municipais, pois não viam na matrícula da EJA vantagens financeiras devido ao fator de ponderação da modalidade ser abaixo das demais etapas de modalidade de ensino.

Nessa direção, para Pinto (2021), a própria lógica do Fundeb não contribuiu para mapear a demanda da modalidade EJA. Essa realidade aconteceu mesmo com a instituição do Fundeb permanente, por meio da EC nº 108/2020. O novo fundo prevê um aumento gradativo na complementação de recursos pela União, que passou de 10% para 23%. Esse aumento será implementado de forma escalonada: 12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e, finalmente, 23% em 2026. Além disso, o Fundeb permanente desenvolveu um modelo híbrido para a complementação dos recursos: 10% vinculados ao Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF); 10,5% ao Valor Aluno Total (VAAT); e 2,5% ao Valor Aluno associado às condicionalidades de gestão (VAAR).

O novo critério de distribuição da complementação da União, mediante modelo híbrido, tem por objetivo equalizar as condições de financiamento, especialmente por duas modalidades, relacionado a unidades federativas e a redes de ensino: o VAAF (mesma regra do Fundeb extinto em 2020), por unidade da federação, e o VAAT, por rede de ensino.

De acordo com Tanno (2021), a manutenção do critério de complementação da União pelo Fundeb encerrado em 2020, por meio do VAAF, garante a continuidade do apoio aos estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil. O novo critério de distribuição dos recursos de complementação, baseado no VAAT, representa um avanço significativo, pois oferece uma análise mais abrangente e

precisa da capacidade de financiamento de cada rede de ensino, promovendo maior equidade entre elas ao nivelar os valores por aluno em nível nacional (Tanno, 2021).

No entanto, para a EJA, essa mudança não trouxe ganhos concretos. Os fatores de ponderação atribuídos à modalidade nos primeiros anos permaneceram inalterados, o que compromete a capacidade da EJA de atender plenamente às funções sociais para as quais foi concebida, dificultando o cumprimento de seu papel na promoção de equidade educacional e inclusão social.

Mesmo com atual Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023, que especificou os novos fatores de ponderação para a distribuição dos recursos do fundo para o exercício de 2024, elevando mais uma vez o fator de ponderação para a EJA (1), equiparando-a ao Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2023b), ela permanece tendo o menor peso para a redistribuição dos recursos do fundo dentre as modalidades, não suprimindo com a necessidade de recursos financeiros que esta modalidade precisa para cumprir com suas finalidades: reparar - equalizar, qualificar (Brasil, 2000).

Nesse contexto, Pinto (2021) argumenta que seria mais assertivo garantir, de forma ágil, recursos financeiros federais destinados à EJA "por fora do Fundeb", por meio de programas específicos de fomento. Contudo, embora todas as iniciativas de financiamento voltadas para a modalidade sejam bem-vindas, considera-se que a inclusão da EJA na política de fundos representa um avanço no reconhecimento do direito à educação para esse público, ainda que a modalidade continue sendo tratada como um anexo da educação básica.

A estrutura do financiamento da educação pública no Brasil, baseada na vinculação de um percentual das receitas de impostos dos entes federativos, desconsidera os custos reais, bem como as especificidades das etapas da educação básica e suas modalidades de ensino (Silveira; Schneider, 2021), como a EJA, dificultando à garantia do direito à educação nos aspectos referentes ao acesso, permanência e qualidade.

Essa realidade é constatada mediante o não cumprimento da maior parte das metas estabelecidas em uma das principais políticas educacional do Brasil: O PNE (2014–2024). O relatório do 5º ciclo de monitoramento do Plano informa a necessidade de elevação dos investimentos públicos em educação pública, ao concluir que:

Considerando que a meta definida pelo PNE é de ampliação do investimento público em educação pública, atingindo 7% do (PIB) até 2019 e 10% do PIB até 2024, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, mesmo quando se considera o aumento da participação em 2022, para o gasto público em educação (5,9%), indicam que a meta intermediária não foi cumprida e que o esforço necessário para o atingimento da meta final é muito grande para ser cumprido. (Brasil, 2024, p.467).

Dessa forma, considerando tal necessidade, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)¹⁵ apresentou a nota técnica “O Financiamento do PNE (2024–2034): é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil”, durante as discussões da CONAE 2024, que teve a finalidade de discutir as proposições para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034.

A nota supracitada teve como objetivo demonstrar que o Brasil dispõe de riquezas suficientes para priorizar a educação como um elemento central no processo de desenvolvimento social e econômico do país. Para embasar essa análise, foram apresentados um diagnóstico detalhado e propostas direcionadas ao Documento Referência da Conae, estruturados em três seções principais: 1) Por que 10% do PIB?; 2) Movimentos históricos de aplicação de recursos em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a necessidade de o Brasil seguir o mesmo caminho; 3) Novos recursos para o financiamento do PNE.

Na primeira seção, é destacada a importância de destinar 10% do PIB ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, conforme já estabelecido na meta 20 do referido plano. A segunda seção analisa o movimento histórico realizado por diversos países da OCDE, que priorizaram a educação por meio do aumento significativo do volume de recursos financeiros investidos em sua população. Já na terceira seção, evidencia-se que o Brasil possui riquezas suficientes para replicar esse movimento de priorização educacional, aplicando não apenas os recursos arrecadados por meio de tributos (impostos, taxas

¹⁵ A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, Fineduca, criada em 2011, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social (Fineduca, 2024).

contribuições), mas também somando a eles recursos provenientes de outras fontes de financiamento.

A Fineduca apresenta propostas para ampliar o financiamento da educação no Brasil, destacando como fontes potenciais: a utilização da riqueza natural brasileira e dos recursos recuperados da Dívida Ativa da União (DRU); a redução do volume de renúncias fiscais da União e dos recursos públicos destinados ao setor privado; o aumento da carga tributária brasileira para percentuais do PIB equivalentes aos praticados pelos países mais ricos da OCDE; a limitação do pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública; e o aumento da vinculação constitucional dos impostos arrecadados pela União.

Segundo a Fineduca (2023), essas novas fontes poderiam gerar um montante de R\$ 3,877 trilhões, que poderia ter sido aplicado, entre 2014 e 2022, na educação. Esse aporte contribuiria significativamente para o cumprimento da meta 20 do PNE (2014–2024), que prevê a aplicação de, no mínimo, 10% do PIB na educação para financiar as metas estabelecidas no Plano.

Objetivamente, as metas propostas no PNE dizem respeito à ampliação do número de matrículas dos níveis, etapas e modalidades de ensino e outras relacionadas à qualidade e à inclusão. Para atingir as metas do Plano referente à expansão da oferta, ainda segundo a nota da Fineduca, seria necessário um acréscimo de 24.334.280 novas matrículas no ensino público nos diferentes níveis, etapas e modalidades.

Especificamente para EJA, seria necessário acrescentar um total de 19.415.002 novas matrículas; isto significa que seria necessário um valor de R\$ 181.355.086.951 (sendo R\$ 131.496.220.276 — urbana parcial e R\$ 49.858.866.675 — rural parcial) para a implementação do CAQi e um montante de R\$ 157.715.466.331 e R\$ 59.830.640.609, referente às matrículas parcial urbana e rural, respectivamente, totalizando um valor de R\$ 217.626.104.340, considerando o CAQ para a modalidade (Fineduca, 2023), conforme dados apresentados na nota Técnica da Fineduca.

Não obstante, é fundamental reconhecer que a alocação de recursos públicos é marcada por uma disputa entre classes sociais com interesses antagônicos, para as quais a educação e sua qualidade desempenham funções distintas. Essa dinâmica será abordada no tópico seguinte.

3.3 Qualidade da Educação: fins, origem e disputa de conceitos

A discussão sobre a qualidade da educação exige, primeiramente, a definição do que se entende por educação. Isso se faz necessário porque é preciso ter sempre em vista, conforme discutido por Lukács (2018), que a educação, enquanto complexo social fundado no ato de trabalho, é condicionada, em última instância, pelos determinantes econômicos de uma determinada época.

A partir dessa premissa, não se pode discutir a qualidade da educação focando somente no sistema educacional, sem levar em conta as conexões que existem entre ele e o paradigma social predominante, pois “educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p.9).

A sociedade capitalista, fundada na propriedade privada, na divisão de duas classes fundamentais antagônicas (burguesia x trabalhadora) e pela divisão social do trabalho (intelectual e manual) resulta em desigualdades sociais e escolares, também porque os fins da educação para cada uma dessas classes se diferenciam, reforçando e reproduzindo seus papéis no processo produtivo da vida material. Enquanto classe dominante, a burguesia, dona dos meios de produção e da maior parte da riqueza, explora a classe trabalhadora, esta detém somente sua força de trabalho e com ela produz a riqueza material a ser usufruída pela classe dominante.

Nessa sistemática, conforme Tonet (2018), o objetivo mais fundamental da classe burguesa é manter a propriedade privada e seu enriquecimento; o da classe trabalhadora é extinguir toda forma de exploração, eliminar a propriedade privada, ou seja, interessa essencialmente a emancipação humana. O autor destaca, ainda, três fins essenciais da educação para classe dominante: a) formar para o trabalho; b) ter participação política, contribuindo para o aperfeiçoamento da sociedade; c) educar para a cidadania/democracia.

É importante destacar que o autor supracitado alerta para o fato de que, essencialmente, educar para a cidadania/democracia para a classe dominante significa “[...] preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade [...] onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal” (Tonet, 2018, p.6). A naturalização das desigualdades sociais faz o exercício da cidadania ter apenas o papel de minimizar a barbárie de seus efeitos, uma vez que:

O discurso da cidadania mistifica a igualdade dos sujeitos históricos, pois contribuiu para que eles se concebiam como iguais no plano legal, mas permanecendo desiguais na esfera material. Essa igualdade que é apenas abstrata valida a dominação dos subalternos, pois tendem a acreditar em sua possível liberdade circunscrita ao modo de produção capitalista fundado no trabalho explorado. (Santos; Santos, 2021, p.23).

Nesse viés, formar para o trabalho significa manter a exploração do trabalhador por meio da formação para o trabalho realizado de forma alienada, uma vez que é negado ao mesmo o conhecimento total do processo de produção da mercadoria, separando o trabalho intelectual do manual, “[...] dissociando o trabalho da vida e, conseqüentemente, impedindo o trabalhador de produzir sua própria existência como ser histórico, material e social” (Porto, 2015, p. 457).

Uma proposta de educação que faz uso do discurso da cidadania e da formação integral do ser humano como fim, nos moldes que impossibilita a crítica do modelo de sociedade capitalista e a sua superação, é antagônica ao interesse da classe trabalhadora no qual a educação tem como função “[...] promover a reflexão sobre o papel do Estado, da sociedade civil, da pequena política, da economia, da cultura de ordenamento e da tecnológica numa ordem social classista” (Santos; Santos, 2021, p.26), possibilitando, assim, a apropriação do saber historicamente construído e a emancipação do ser humano.

A partir dessas duas perspectivas de projetos educacionais incompatíveis, a primeira grande questão a ser levantada, ao se discutir o conceito de qualidade da educação, é qual fim se pretende alcançar com a educação ofertada, pois, conforme Tonet (2018, p. 2, grifos nossos), algo é bom ou mal a depender de sua adequação a algum objetivo; nesse sentido, ainda segundo o autor, “[...] a educação será de boa qualidade se contribuir *adequadamente* para os fins pretendidos”.

Os primeiros avanços relacionados à qualidade da educação brasileira, no Brasil, dizem respeito ao seu financiamento, ao ser inserido, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1934. Nela, estabeleceu-se a vinculação constitucional de um percentual mínimo de recursos para a educação (10% para municípios e 20% para estados). Contudo, essa vinculação foi suprimida na Constituição de 1937 (em contexto ditatorial). O Estado utilizou a narrativa de que seu papel seria apenas de subsidiador do ensino, desobrigando-se de mantê-lo e ampliá-lo (Ghiraldelli Jr.,

2006). A vinculação seria retomada com a redemocratização e, posteriormente, suprimida novamente durante a ditadura de 1964.

A demanda por expansão educacional, gerada pela industrialização brasileira no início dos anos 1970, introduziu o dilema quantidade *versus* qualidade no debate nacional. De um lado, a quantidade representava a luta pela democratização do acesso. De outro, a qualidade era vista como uma preocupação elitista, limitada aos grupos sociais mais ricos ou influentes (Carreira; Pinto, 2007).

A temática quantidade versus qualidade da educação foi retomada em meados dos anos 1990, com a criação do Fundef (1996). Embora tivesse a aparência de democratizar o Ensino Fundamental, o Fundo era reflexo de políticas que visavam atender ao neoliberalismo, que o considerava um fator de desenvolvimento econômico. Paralelamente, surgiu a contradição inclusão/exclusão: enquanto o fundo universalizava o acesso, ele acabava por excluir indivíduos fora dos padrões sociais estabelecidos (Castro, 2020).

A discussão atual sobre o direito à educação exige sua materialização por meio do acesso e permanência universal no sistema, sem discriminações sociais, econômicas ou físicas/psicológicas. Além disso, a oferta de qualidade é considerada um fator indissociável desse direito.

Nessa direção, o próprio texto Constitucional, em seu artigo 206, incisos I e VII, respectivamente, afirma que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, na igualdade de condições de acesso e permanência na escola e na *garantia de padrão de qualidade*. O papel da União na garantia desse padrão de qualidade foi, no artigo 211, § 1º, modificado pela Emenda Constitucional nº 14/96 ao definir que:

Art. 211 - § 1º A União [...] exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Brasil, 1996b).

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Art. 60, § 1º, determinava que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente” (Brasil, 1988).

Definido de maneira imprecisa na LDB, em seu Art. 4º, inciso IX, o padrão mínimo de qualidade é compreendido “[...] como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996). Tal imprecisão persiste no artigo 74, quando fixa apenas diretrizes para se pensar quais seriam esses insumos, ao declarar que o padrão mínimo de oportunidades educacionais deve ser baseado no cálculo do custo mínimo por aluno que seja capaz de viabilizar o ensino de qualidade. Esse custo deverá ser calculado pela União, ao final de cada ano, com validade para o ano seguinte, sem desconsiderar as variações regionais dos insumos e as diversas modalidades de ensino (Brasil, 1996).

Portanto, depreende-se que não houve empenho governamental no sentido de definir o padrão de qualidade ou o custo a ele referido. O pequeno avanço observado foi no âmbito do Fundef, uma vez que os critérios a serem considerados para o estabelecimento do valor que corresponderia a um padrão de qualidade de ensino são elencados na lei que o regulamentou (Lei nº 9.424/96):

Art. 13. Para os ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no Art. 60, § 4º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados, observado o disposto no Art. 2º, § 2º, os seguintes critérios: I – estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; II – capacitação permanente dos profissionais de educação; III – jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; IV – complexidade de funcionamento; V – localização e atendimento da clientela; VI – busca do aumento do padrão de qualidade do ensino. (Brasil, 1996).

Entretanto, o estabelecimento desses critérios não foi o suficiente para a delimitação clara do que seria o padrão mínimo de qualidade, cenário no qual o termo qualidade passou a ser um campo de disputa conceitual. Tal disputa deu-se, no mínimo, em duas vertentes: qualidade total e qualidade social da educação. Antes de prosseguir com o debate sobre a qualidade educacional, tendo por base esses dois pontos de vista, é preciso esclarecer o que se entende por qualidade da escola, do ensino e da educação, devido haver uma imprecisão ou confusão na literatura, nos discursos sobre a temática, bem como demonstrado na própria legislação educacional (Castro, 2020).

A qualidade da escola decorre das condições materiais (equipamentos e materiais didático e pedagógico para o discente e docente, respectivamente) e da estrutura física (climatização das salas, carteiras adequadas ao público, biblioteca, quadra esportiva coberta/descoberta, laboratórios, refeitórios, etc.), isto é, refere-se à infraestrutura; a qualidade do ensino diz respeito a questões pedagógicas, tais como, currículo, dias letivos, carga horária e àqueles ligados diretamente ao professor (formação inicial e continuada, estabilidade do corpo docente, planejamento harmonizado com a realidade do aluno, valorização salarial docente, carga horária, entre outros). Por fim, a qualidade da educação é fruto de um processo educacional consolidado pela junção das questões que envolvem o financiamento, gestão escolar, qualidade da escola, do ensino e dos diferentes espaços e dimensões que compõe a vida social (Castro, 2020).

Silva (2009) segue essa linha de raciocínio quando discute a qualidade da educação. O autor elenca como indicadores de qualidade determinantes que dizem respeito a: 1) fatores internos – referentes ao compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação; propiciando o seu ingresso por concurso público; a sua formação continuada e a valorização da carreira; ao ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico etc.; 2) fatores externos – são os relacionados aos fatores socioeconômicos e socioculturais; ao financiamento público adequado.

Ao fazer uma análise sobre a qualidade da educação pública no Brasil, Beisiegel (2006), afirma que ela varia de acordo com a classe do observador, visto que, para os privilegiados, a expansão da oferta à fez piorar uma vez que não se encontra mais escolas públicas com os mesmos padrões do passado quando a maior parte da população era excluída do processo escolar.

No entanto, ainda segundo o autor supracitado, considerando essas classes que tiveram o acesso à educação formal historicamente negado, a percepção desse conceito é contrária, pois, ao menos passaram a ter o “direito” de acesso ao sistema educacional. Portanto, é imprescindível que a qualidade educacional se adeque à realidade dessa nova clientela (Beisiegel, 2006), consolidando a garantia do direito a uma educação de qualidade.

Conforme discutido, a definição de qualidade da educação é disputada por duas visões antagônicas, a neoliberal e a social, pois depende do fim que se busca (Castro, 2020).

A vertente neoliberal advoga pelo Estado Mínimo, compreendendo esse Estado como agente da crise devido ao excesso de oferta políticas sociais (Marrach, 2015). Propõe a redução da intervenção estatal para buscar eficiência e produtividade administrativa, o que transforma a educação de política pública em política de gerenciamento, sujeitando-a à esfera do mercado (Pires, 2000). Por consequência, a escola passa a adotar os preceitos de eficiência, eficácia e produtividade empresariais.

Desta forma, o processo educacional seria mediação para atingir os objetivos econômicos, portanto a escola, principal palco da educação formal, assume o papel de preparação para o trabalho alienado. Na acepção de Tonet (2018, p. 6), isso significa “[...] preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada”, assim como “preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres”, criando, ainda, a falsa ilusão de que, nessa sociedade, as oportunidades são iguais para todos, pois a ascensão social e econômica só dependeria do esforço pessoal de cada um.

Nos moldes das empresas capitalistas, que priorizam eficiência, eficácia e produtividade, a falta de qualidade na oferta educacional seria atribuída à suposta ineficiência do Estado em gerenciar os recursos financeiros de forma racional. Essa é, precisamente, a posição defendida pelo Banco Mundial em documentos como *"Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil"* (2017) e *"Por um ajuste justo para o crescimento compartilhado: uma agenda de reforma para o Brasil"* (2018). Ambos reforçam essa perspectiva.

O primeiro documento afirma que apesar dos resultados educacionais no Brasil terem melhorado, eles continuam baixos se considerarmos o drástico aumento dos gastos (Banco Mundial, 2017); o segundo ratifica essa narrativa ao afirmar que os gastos com educação no Brasil, são superiores à média dos países da OCDE, apontando um gasto de 6,6% do PIB em educação, desconsiderando a meta 20 do PNE (2014) que estabelece:

[...] ampliar o gasto em educação pública de forma atingir, no mínimo, o patamar de 7%(sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014, p. 335).

A defesa da redução dos gastos com a educação pública, além de não respeitar a estratégia supracitada do PNE – cujo objetivo é de ofertar uma educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como suprimir as desigualdades regionais – atende aos interesses do capital rumo à privatização dos serviços públicos e mercantilização da educação.

No extremo oposto dessa visão de qualidade educacional, que reduz o processo educativo às demandas do mercado de trabalho dentro do modo de produção capitalista, encontra-se a concepção de qualidade social da educação. Essa perspectiva fundamenta o horizonte de qualidade educacional adotado nesta pesquisa, uma vez se concebe a educação em seu viés ontológico que tem como função possibilitar ao indivíduo o acesso ao patrimônio material e espiritual da humanidade, além de participar do processo de produção desse patrimônio (Amorim, 2018).

Nessa perspectiva, os fins da educação voltam-se não para o mercado, mas, sim, para a constituição social do sujeito. De acordo com Gomes (2000), uma educação comprometida com o social precisa apresentar a possibilidade de formação de um sujeito coletivo que, concomitantemente, vise sua ascensão individual e a qualidade de vida para todos.

Tonet (2018, p. 7) enfatiza que a qualidade da educação não deve considerar apenas os aspectos técnicos, científicos, materiais, de formação e salários de professores e de políticas educacionais. Em vez disso, deve considerar, sobretudo, a conexão com os interesses essenciais da classe trabalhadora. Isso se justifica porque os primeiros elementos (aspectos técnicos, etc.) não são suficientes para impedir a manutenção e a reprodução da estrutura social vigente.

Dada à complexidade do fenômeno, que abrange muitos aspectos, a qualidade social da educação não pode ser definida apenas pela variedade e quantidade mínimas de insumos por aluno, conforme estabelecido na legislação brasileira.

Nesse cenário de disputa conceitual sobre a qualidade da educação, permeado pela não definição do que seria o padrão mínimo de qualidade disposto na legislação, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sob à luz do princípio democrático e do direito humano, estabeleceu como uma de suas metas prioritárias a construção de referenciais concretos para esse conceito.

Esse contexto deu origem ao debate sobre o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) – mecanismo que exprime, em valores, o investimento, por aluno-ano, para garantir um padrão mínimo de qualidade em cada etapa e modalidade da Educação Básica pública, tendo como horizonte o Custo Aluno-Ano (CAQ) pleno, não mais baseado em valores que garantam um mínimo indispensável à aprendizagem, mas que aproxime o Brasil dos países mais desenvolvidos do mundo no que concerne ao financiamento da educação.

O CAQi tem como principal característica a superação da lógica do Fundeb que, embora tenha sido importante para a redução de parte das desigualdades observadas entre os entes no que se refere à disponibilidade de recursos por aluno (Souza; Alvez; Moraes, 2021), restringe-se apenas aos recursos disponíveis. O CAQi parte do necessário para se atingir um padrão de qualidade na oferta educacional, alinhado com a concepção de financiamento em níveis suficientes para a materialização do processo de ensino-aprendizagem, de modo que cada aluno possa ter seu direito à educação assegurado (Silveira; Schneirder; Alves, 2021).

As normas para a aplicação do inciso IX, do Artigo 4º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), que versa sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública, foi estabelecida pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara da Educação Básica (CEB) nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010, baseado no CAQi. No entanto, o Ministro da Educação, então Fernando Haddad, não homologou esse parecer, posteriormente reexaminado na forma do Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 26 de março de 2019.

O CAQi, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mediante sistematização de estudos e pesquisas que tratam a questão, foi reconhecido pelo CNE em 2010 como a referência para a matriz de Padrões de Mínimos de Qualidade da Educação Básica Pública (Brasil, 2010). Em 2019, a Campanha uniu-se ao Laboratório de Dados Educacionais para calcular os valores do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) usando o Simulador (SimCAQ) (SimCAQ.ufg.br), um sistema gratuito que estima o custo da oferta de ensino em condições de qualidade.

Partindo do entendimento de que a qualidade da educação é um conceito historicamente construído, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação a define como um processo que gera sujeitos de direitos, aprendizagem e conhecimento, comprometidos com a vida plena. Essa qualidade busca a inclusão cultural e social,

a melhoria da qualidade de vida, o respeito à diversidade, a sustentabilidade ambiental, a democracia e a consolidação do Estado de direito (Carreira; Pinto, 2007).

Em consonância com os autores supracitados, esse complexo processo de qualidade exige investimentos financeiros de longo prazo e o reconhecimento das diversidades (culturais, sociais e políticas). Nessa perspectiva, a qualidade reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, deve estar contextualizada nas políticas sociais e econômicas do país e referenciar-se nos desafios de desenvolvimento regional e local. Além disso, ela não está dissociada da quantidade (acesso ao direito à educação) e é aprimorada pela participação social e política, garantida por processos democráticos que independem da vontade do gestor em exercício (Carreira; Pinto, 2007).

Subsidiado por esse conceito, quatro categorias de insumos indispensáveis foram elencadas para a oferta da qualidade social da educação: 1) **estrutura e funcionamento**: construção, manutenção e equipamentos de apoio ao ensino; 2) **trabalhadores da educação**: condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada e formação (inicial e continuada); 3) **gestão democrática**: fomento à participação escolar, construção de indicadores comunitários de qualidade e abertura dos espaços escolares (finais de semana); 4) **acesso e permanência**: garantia de itens (material didático, transporte, alimentação, vestuário) que removam impedimentos à permanência dos alunos (Carreira; Pinto, 2007, p. 31).

A relevância e a participação social da Campanha em eventos como as Conferências de Educação, de 2010 e 2014, e na tramitação do PNE (2014-2024) foram cruciais para a inclusão do CAQi e do CAQ no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, em seu Artigo 2º, estabelece a meta de aplicar 10% do PIB em educação para garantir a expansão com qualidade e equidade (Brasil, 2014) — objetivo detalhado nas estratégias 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10 da meta 20, que trata da ampliação do investimento em educação com o intuito de atingir, no mínimo, o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil até o final do decênio. Embora a implementação do CAQi e do CAQ não tenha se concretizado devido a um cenário político contrário aos direitos sociais, a aprovação do Novo Fundeb (EC nº 108/2020), resultado da luta da sociedade civil, elevou ambos a uma referência constitucional para o "padrão mínimo de qualidade" (Artigo 211).

Ainda que o conceito de qualidade da educação básica seja amplo e complexo, ao ser aplicado à Educação de Jovens e Adultos exige considerações específicas. Isso se deve às características particulares e às necessidades contextuais desse público-alvo, assunto do próximo tópico desta tese.

3.3.1 A Qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA): aspectos e especificidades

Todos os elementos discutidos até aqui sobre a qualidade da educação estão inseridos no debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que esta constitui uma modalidade da educação básica (Brasil, 1996), com especificidades e identidade próprias, reconhecidas no marco legal da modalidade, conforme abordado neste tópico.

O discurso predominante quando se pensa em uma oferta educacional para os sujeitos da EJA diz respeito às competências necessárias para sua imediata inserção no mercado de trabalho; essa perspectiva advém da narrativa ideológica de que empregos não faltam, mas, sim, pessoas qualificadas para ocuparem esses postos. Embora se conceba que a primeira necessidade humana a ser suprida é aquela que permita ao sujeito manter-se vivo no mundo (as condições materiais de existência), o discurso da empregabilidade e da meritocracia propaga a falsa ideia de que posição social dos analfabetos ou dos poucos escolarizados é decorrente da não conclusão de seus estudos e não devido às injustiças estruturais do capitalismo (Paro, 1999).

A necessidade da Educação de Jovens e Adultos tem sua origem na histórica negação do direito à educação de qualidade para todos. Essa exclusão educacional é uma consequência direta do modo de produção da vida material, que perpetua as desigualdades econômicas e sociais.

Uma educação de qualidade para os sujeitos da EJA, como aponta Barcelos (2014, p. 495), “implica conhecer sua realidade e reconhecer suas necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo.” Dessa forma, torna-se imperativo que o processo educativo forneça elementos para que os indivíduos historicamente oprimidos e excluídos consigam perceber sua real condição de existência. Conforme a pedagogia de Freire (1981), quanto maior for o

conhecimento dos sujeitos sobre sua realidade objetiva e os desafios que exigem incidência transformadora, maior será sua capacidade de inserção crítica no mundo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, propõe o papel de função equalizadora da modalidade. Sua tarefa principal é igualar, em bases proporcionais, o direito à EJA, o que abrange o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. O Parecer reconhece o direito a uma educação em escola de qualidade, baseada em padrões mínimos específicos que devem ser estabelecidos para a modalidade. Assim, são indicados requisitos de qualidade, como a exigência de um planejamento específico para a EJA, o envolvimento de profissionais preparados para a modalidade, e o amparo das especificidades do público por meio de regimentos e projetos político-pedagógicos adequados (Brasil, 2000).

Em complemento, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de julho de 2010, instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, detalhando aspectos cruciais como a duração dos cursos, a idade mínima para ingresso, a certificação via exames e a EJA na modalidade de educação à distância. A Resolução ainda detalha os indicadores de qualidade específicos para a modalidade, que devem assegurar um padrão mínimo direcionado a parâmetros de infraestrutura, financiamento, gestão, acesso e permanência do aluno na escola, jornada escolar, organização pedagógica, além da formação e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2010).

A Resolução n.º CNE/CEB 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como sobre Educação de Jovens e Adultos a Distância, desconsidera toda a dimensão histórica de uma modalidade que tem sua identidade própria conquistada mediante lutas travadas pela sociedade civil organizada em prol da afirmação da EJA como um direito público subjetivo, com destaque a atuação dos Fóruns de EJA no Brasil.

O Fórum de EJA do Espírito Santo, juntamente com o Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes), lançaram nota de rejeição à Resolução supracitada, apontando elementos da referida Resolução que reafirmam a imposição

da qualidade da educação na perspectiva neoliberal, indo na contramão dos interesses da classe trabalhadora.

Dentre esses elementos estão: a) Política Nacional de Alfabetização que representa e aprofunda, ainda mais, o processo de subalternização da classe trabalhadora, especialmente daqueles que tiveram o direito ao acesso à educação negado historicamente, uma vez que retoma a acepção de alfabetização reduzida à decodificação de sons e letras e a conteúdos mínimos de português e matemática; b) a precarização da oferta da EJA Integrada à Educação Profissional, ao se limitar aos cursos de curta duração, fundamentados numa perspectiva instrumentalista, compensatória e assistencialista, havendo pouca relação com a realidade das comunidades no qual os participantes estão inseridos; c) a organização da EJA em regime semipresencial ou modular, nas diferentes formas denominadas de EJA combinada, direcionada, multietapas (previstas nos artigos 19, 21, e 23 da Resolução CNE/CEB Nº 01/2021), o que:

[...] não deixam de reafirmar as condições de precarização da oferta e do trabalho docente, traduzidas na redução do tempo presencial, no exercício de dominação do mercado sobre a classe trabalhadora, na junção de turmas desarticulada de um projeto pedagógico que reconheça os diferentes tempos e contextos de aprendizagens e na desresponsabilização do Estado dos seus compromissos constitucionais, abrindo caminho para a restrição do exercício do direito à educação e o esvaziamento da formação na perspectiva emancipatória. (Fórum Eja do Es, 2021, s/p.).

Sem deixar de considerar igualmente relevante os diversos elementos para a oferta de EJA de qualidade, destaca-se, aqui, especificamente, a formação dos professores, elemento essencial à efetivação da qualidade do ensino ofertado ao público, mediante prática educativa voltada para formação reflexiva e crítica dos sujeitos em relação à sua realidade, de forma a se sentir instigado a incidir sobre ela conforme discutido por Paulo Freire (1981). A Tabela 4 expõe um panorama geral referente à quantidade de professores de EJA no Brasil, acompanhado de sua formação.

Tabela 4 – Quantitativo de professores de EJA por formação, em 2020

Escolaridade docente	Total	EJA - Ensino Fundamental		EJA - Ensino Médio		EJA - EF e EM Integrado - técnico	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ensino Fundamental	315	277	0,2	37	0,0	1	0,0

Ensino Médio	9.922	8.102	6,0	1.542	1,5	278	4,0
Ensino Médio na modalidade normal	10.076	9.157	6,7	850	0,8	69	1,0
Superior bacharelado ou tecnólogo	5.744	2.667	2,0	2.590	2,6	487	7,1
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	94.057	47.837	35,2	45.077	44,7	1.143	16,6
Especialização	109.772	62.501	46,0	44.609	44,2	2.662	38,7
Mestrado com licenciatura	11.634	4.628	3,4	5.424	5,4	1.582	23,0
Doutorado com licenciatura	2.120	611	0,4	806	0,8	653	9,5
Total	243.640	135.830	100	100.935	100	6.875	100

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações do Laboratório dos Dados Educacionais da UFPR (2020)

Os dados demonstram que, em 2020, dos 243.640 professores, 135.830 (56%) atuaram no Ensino Fundamental, 100.935 (41%) no Ensino Médio e somente 3% (6.875) na EJA integrada à educação profissional nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Os dados informam, ainda, que 10% dos docentes não possuíam o ensino superior, o que pode interferir na qualidade do processo de ensino aprendizagem, em que pese, 90% ter cursado o ensino superior.

Considerando apenas o total dos professores que ministraram aula no Ensino Fundamental (135.830), a Tabela evidencia que o maior percentual entre os docentes foi a especialização (46%), seguindo pelo ensino superior com licenciatura ou complementação pedagógica (35,2%). Profissionais com mestrado (3,4%) e doutorado (0,4%) não atingem 4%.

No ensino médio, o percentual de professores que tinha curso superior com licenciatura ou complementação pedagógica (44,7%) e especialização (44,2%) é praticamente o mesmo. Dos que possuem mestrado e doutorado, 5,4% e 0,8%, respectivamente. Em se tratando dos professores de EJA integrado ao ensino técnico nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, a somatória de docentes com título de mestre e doutor (32,5%), superando os possuem o ensino superior (23,7%), independentemente de ser com licenciatura/complementação pedagógica (16,6%) ou bacharelado/tecnólogo (7,1%). O maior percentual centrou-se nos tinham concluído a especialização (38,7%).

A formação inicial e continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fator imprescindível para garantir a qualidade do ensino oferecido aos sujeitos dessa modalidade. Contudo, essa formação nem sempre é

adequada para atender às especificidades desse público, sendo frequentemente negligenciada pelas instituições formadoras.

Paiva et al. (2006) apontam que já é consenso, nas questões que envolvem a qualidade do ensino na modalidade, que as universidades têm muito a contribuir na formação inicial e continuada dos docentes, na construção de materiais educativos, na pesquisa educacional (como já vem acontecendo) e no assessoramento dos sistemas de ensino como, reiteram Dias (2011) e Azevedo et al. (2014).

A oferta educacional para aqueles que tiveram esse direito negado ao longo da sua história, não pode ser reduzido ao viés compensatório, instrumentalista e assistencialista, portanto são necessários profissionais qualificados para proporcionar formação e atividades emancipatórias que possibilitem sua libertação da condição de oprimido da sociedade, tornando-o protagonista de sua própria história.

O percurso teórico-metodológico para realização desta pesquisa, são descritos no capítulo, a seguir.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico adotado para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, organizado em seis subseções: a concepção epistemológica e filosófica que fundamenta este estudo; os estudos sobre custo; o desenho metodológico da pesquisa; a caracterização dos sujeitos da pesquisa; o processo de coleta e refinamento dos dados para o cálculo do custo aluno/ano dos Cejas; e, por fim, o cálculo do custo aluno-qualidade dos Cejas.

4.1 A concepção epistemológica e filosófica da investigação

O trabalho científico requer elementos bem definidos que assegurem sua cientificidade, isso porque “[...] todo processo de produção do conhecimento se manifesta numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos” (Gamboa, 2012, p. 58), que pode estar presente de maneira explícita ou implícita dentro do texto.

As distintas concepções de realidade determinam diferentes métodos de pesquisa, em que pese não haver consenso sobre o conceito de método. Outrossim, Richardson (1999) compreende que método é um caminho para se chegar a um determinado fim ou objetivo, sendo distinto, portanto, do conceito de metodologia, entendida como procedimentos e regras adotadas por determinado método. Oliveira (2000), em contraposição, afirma que o método deriva da metodologia e diz respeito ao conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade.

Para Gamboa (2012), embora o método seja frequentemente compreendido como uma técnica de coleta de dados, em um contexto mais epistemológico e menos técnico, ele está relacionado aos diferentes modos de construção da realidade e às diversas formas de aproximação ao objeto do conhecimento. Essa perspectiva exige análises mais complexas, que vão além do aspecto instrumental da pesquisa. Desse modo, Gamboa (2012) e Araújo (2010) destacam a importância dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que fundamentam os processos de investigação.

Nesse mesmo sentido, Amado (2009) e Saviani (2013) evidenciam como a epistemologia da pesquisa em educação foi se alterando ao longo dos tempos,

superando modelos estreitamente positivistas para alcançar reflexão mais complexa sobre o fazer epistêmico. Para os autores, o mais importante é considerar o rigor científico, seja qual for o paradigma escolhido que fundamentará o desenvolvimento de uma dada pesquisa. Corroborando esse entendimento, Gamboa (2012, p. 138) informa que em cada enfoque, “[...] definem-se formas de se delimitar os campos de observação, de tratar informação, de elaborar sequências lógicas e de construir uma interpretação da realidade observada”.

O imperativo de se estudar o Custo aluno dos CEJAS e a qualidade da educação ofertada ao público da modalidade está inserido na realidade concreta, no mundo das necessidades (Marx, 1983; Kosik, 1969; Gamboa, 2012), portanto, visando recuperar a lógica essencial da pesquisa, cujo objetivo é estabelecer uma relação lógica entre o problema e a resposta, este estudo tem como fundamento teórico-filosófico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Esse pressuposto teórico parte do princípio de que o mundo está em movimento e desenvolvimento contínuos, permanecendo sempre em processo de renovação, mesmo nas próprias incongruências internas de cada objeto e fenômeno. Nessa forma de entender e vivenciar o mundo, o processo de produção de conhecimento deve estar pautado no entendimento da realidade do fenômeno tal como ele é, procurando identificar, para além das aparências, a essência, isto é, tudo aquilo que o constitui em seu processo de desenvolvimento.

Como forma de pensar dialeticamente as questões que envolvem o custo aluno dos Cejas, pretende-se fazer uma análise à luz da lei da contradição, considerando a garantia legal do direito à educação do público de EJA e as ações efetivas de financiamento, posto que “[...] um pensamento que desconhece as contradições deixa, pois, escapar a essência da realidade” (Pollitzer et al., 1974, p. 88).

A Lei da Negação também apoiará o processo de análise do objeto de estudo relacionado ao custo aluno/ano e às condições para a oferta com qualidade social para os sujeitos da modalidade, visando apontar os limites e possibilidades da ação estatal, através da análise das múltiplas determinações, ou seja, da totalidade concreta na qual está inserido o objeto de pesquisa ora proposto.

A totalidade concreta, entendida como “[...] como um todo estruturado em curso e desenvolvimento e de auto-criação” (Kosik, 1969, p. 43), é uma categoria fundamental à produção dialética do conhecimento, visto que somente ela

possibilitará elucidar o âmago concreto e explicativo da realidade investigada. Isso requer não perder de vista que “[...] determinado fato é um todo composto de partes, leis e relações conectadas entre si e em movimento [portanto] a desarticulação e a fragmentação desse todo operam nele uma amputação e eliminam a possibilidade de conhecê-lo como tal” (Carvalho, 2017, p. 52).

As categorias essência/aparência também contribuirão na compreensão do objeto a ser investigado, pois, como afirma Marx (1983), se a essência e a aparência dos fenômenos coincidissem, toda ciência seria desnecessária. As categorias *historicidade* e *mediação* também são imprescindíveis para apreender as *causas* do atual financiamento da EJA, o custo por aluno/ano e as funções equalização, qualificação e reparação histórica da EJA.

Portanto, o esforço para produzir, de forma dialética, conhecimento sobre o custo aluno dos Cejas e a qualidade da educação ofertada, exigiu conhecer sua constituição e seu processo de desenvolvimento, buscando, desse modo, os determinantes, as causas, nexos e mediações que o cercam. Isso significa buscar compreender como surgiu a necessidade (materialidade) de discutir sobre os custos educacionais, visando apreender seus determinantes históricos, ou seja, os elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que conformam as condições concretas de oferta educacional e, em especial, da EJA enquanto direito, oportunizando visualizar o movimento histórico e seu possível devir.

O materialismo histórico-dialético, além de permitir apreender o real da existência humana, possibilita compreender as contradições existentes na sociedade, permitindo atividades para a formação de consciências críticas que se revelam em uma *práxis* capaz de contribuir para o processo de transformação da sociedade.

A real percepção da existência humana ocorre por meio da análise da base material desta, cuja gênese é o trabalho, categoria fundante do ser social (Marx; Engles, 2007; Lukács, 1978), atividade prática que ocorre por meio da ação do homem sobre natureza e no qual ocorre uma dupla transformação, ou seja, ao transformar a natureza para garantir sua existência individual e social, ele (o homem) transforma sua natureza interna, elevando-se do ponto de vista qualitativo em relação aos demais animais.

Para sua efetivação, o trabalho exige alguns elementos: de um lado, a projeção, ou a prévia ideação, denominada por Lukács (1978) como o momento de

planejamento que antecede e dirige a ação (a teleologia); de outro, a realização do trabalho só se dá, de fato, quando esta ideação se objetiva, isto é, quando a matéria natural, através da ação do indivíduo, é transformada (objetivação).

O trabalho, portanto, se efetiva no movimento indissociável entre os planos subjetivo e objetivo. Contudo, essa relação não implica que ambos formem uma unidade simples, visto que existe uma distinção entre eles no plano do ser. É justamente essa distinção que constitui o fundamento ontológico da exteriorização, que pode ser compreendida como o momento de confronto entre a subjetividade (conhecimentos e habilidades) e a objetividade (a causalidade). Lessa (2016, p. 31) define este processo de forma mais precisa como o “momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, objetivação”. Tal compreensão exige que se reconheça que objeto e sujeito são, invariavelmente, ontologicamente distintos, e que o sujeito se consubstancia como tal por meio da objetivação/exteriorização, ou seja, o processo ativo que articula a conversão do idealizado em objeto.

Embora o trabalho seja a categoria fundante do ser social, não se pode reduzir a totalidade social a ele, posto que, devido sua capacidade de produzir além do necessário à reprodução daquele que o produz, o trabalho dá origem a um processo de complexificação, ampliando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e expandindo as formas de satisfazê-las.

Essa complexificação teve como consequência o surgimento de novos e diferenciados complexos sociais com os quais o trabalho estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, onde pode, em seu cerne, se efetivar (Lima; Jimenez, 2011). Vale destacar que, os complexos sociais têm funções sociais qualitativamente diferentes das do trabalho, apesar de se articularem (Rossi, 2018). Entre os complexos, estão o direito, o Estado, as políticas, a educação, etc.

Em se tratando do complexo social educação, fundado pelo trabalho – assim como os demais – tem com ele uma relação de dependência ontológica, bem como uma relativa autonomia devido ao trabalho ser, antes de qualquer coisa, “[...] o ponto de partida da humanização dos homens [...]” e “[...] todas as demais formas de atividades do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônoma depois que o trabalho atingir um nível relativamente elevado” (Lukács, 1979, p. 87).

Nessa direção, a luz do pensamento de Lukács, Lima e Jimenez (2011) afirmam que, assim como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação das posições teleológicas, movimentando as séries causais, realizando-se, portanto, por meio da relação entre teleologia e causalidade. As posições teleológicas são classificadas em primárias e secundárias. A primeira tem como função modificar a natureza; a segunda, tem como finalidade influenciar os próprios homens (Lima; Jimenez, 2011). Por ter como origem o trabalho, a educação estabelece com ele uma relação de identidade da identidade e de não identidade.

A relação de identidade da identidade se consubstancia devido ao fato do trabalho se transformar em modelo de toda *práxis* social; a da não identidade tem a ver com as posições teleológicas que, no trabalho, tencionam em transformar objetos naturais em valores de uso (primária). Na educação, influenciam outros indivíduos a realizarem determinadas posições (secundária). É justamente nessa relação de não identidade que Lukács alicerça sua concepção de educação, segundo o qual a educação não é trabalho, mas sim, *práxis*, e as funções por ela assumida a vinculam a reprodução social.

Nesse mesmo viés, Rossi (2018, p. 36) reforça que a educação tem sua origem histórico-ontológica vinculada aos atos de trabalho. Sua função é transmitir os conhecimentos, valores, habilidades e outros componentes necessários para a reprodução social de uma forma de sociedade fundamentada em um determinado tipo de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação está intrinsecamente ligada ao modo de produção material de sua época, o que explica o fato de, ao longo do processo histórico, ela assumir contornos que são demandados pela base econômica. No modo de produção capitalista, a atividade produtiva humana é determinada pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão social do trabalho. A “[...] divisão do trabalho se torna realmente divisão a partir do momento em que surge a divisão entre trabalho material e espiritual” (Marx; Engels, 2007, p. 35), com o aparecimento das sociedades divididas em classes.

A atividade produtiva humana, baseada nos pressupostos do modo de produção capitalista (propriedade privada/divisão social do trabalho), é determinada pela fragmentação do trabalho e, por isso, o objeto produzido nesse processo fica desprovido da intencionalidade e criatividade de quem o produziu, fazendo com o que o trabalhador não se sinta construtor desse objeto, resultando na formação de

um homem alienado no que diz respeito ao seu trabalho, as suas relações com os outros trabalhadores, bem como na sua maneira de conceber o mundo (Dal Lin; Schlesener, 2016).

A superação dessa formação alienada do ser humano, tendo em vista a uma formação integral, isto é, a formação omnilateral do homem em todas as suas dimensões, proporcionaria a emancipação do ser humano. Isso exige a supressão da propriedade privada, possibilitando novas relações de trabalho, totalmente diferentes das impostas no capitalismo, rompendo de vez com a dissociação entre o trabalho manual e intelectual.

Para Tonet (2005), na sociedade de classes, embora seja inviável uma formação para emancipação do ser humano, devido ao fato de que os interesses das classes dominantes são polo dominante da estruturação da educação (formal ou informal), dando a ela um caráter conservador, o campo da educação é um espaço de luta incessante.

Ainda segundo o autor, mesmo que não se possa nutrir a ilusão de uma educação emancipadora, enquanto um conjunto sistematizado a ser aplicado de forma ampla em oposição a educação conservadora, há uma disputa que deve e pode ser efetuada “[...] nos mais diversos campos como: das ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc.” (Tonet, 2005, p.143). Nesse sentido, é possível organizar atividades que contribuam para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociabilidade superior ao capitalismo.

Nessa perspectiva, investigar o financiamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) sob a ótica do materialismo histórico-dialético – que compreende o processo evolutivo da vida humana como derivado da base material da existência – permitirá explorar as múltiplas determinações (nexos e mediações) que constituem o objeto de estudo. Essa abordagem possibilitará a identificação dos limites e das possibilidades para a implementação de uma oferta educacional de qualidade destinada ao público dessa modalidade.

Tendo apresentado a perspectiva teórico-metodológica da tese, é importante abordar as questões relacionadas aos estudos sobre custo, visando localizar o estudo neste campo de conhecimento.

4.2 Estudos sobre custos educacionais

A gênese da produção sistemática de estudos sobre custos em educação, situa-se no campo da economia, com Schultz (1960), com a finalidade identificar fatores que pudessem explicar os padrões de crescimento econômico. Esse movimento deu origem à Teoria do Capital Humano a qual considera os anos de estudos da população como fator explicativo da produtividade e do crescimento econômico dos países. Schultz propôs tratar a educação como um investimento e seus efeitos como uma forma de capital, ideia já preconizada por Adam Smith, quando explicou que um dos itens do capital fixo seriam as habilidades úteis adquiridas por todos os habitantes ou membros da sociedade (Galvão, 2021).

No Brasil, baseado nos estudos de Schultz (1960) e Becker (1962), Levy, Campino e Nunes (1970) realizaram um estudo sobre custos educacionais cujo objetivo foi estimar os custos sociais (aqueles incorridos pela coletividade na manutenção e expansão do processo educacional), diretos e indiretos, e estimar o custo médio por aluno matriculado na rede estadual. Castro, Assis e Oliveira (1972), no mesmo sentido, trataram da eficiência na alocação de recursos educacionais e dos retornos do investimento em educação. Castro (1973) também compõe o grupo dos pioneiros que se dedicaram a estudar os custos educacionais no país, especialmente pela realização de pesquisa cuja finalidade foi compreender o efeito dos investimentos em educação nas comunidades industriais de Belo Horizonte e Itabirito (Minas Gerais).

Ainda compondo esse movimento sobre a temática, têm os estudos de Paro (1981) e de Xavier e Marques (1988). O primeiro tratou da eficiência na alocação dos recursos orçamentários e dos custos educacionais segundo “[...] as classes de renda *per capita*” e os níveis de carência dos alunos, trazendo novos elementos para o debate. A pesquisa “Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau da região Sul”, de Xavier e Marques (1988), objetivou auxiliar na tomada de decisões e no planejamento da educação a nível federal e estadual, estando diretamente ligado aos sistemas de ensino.

Nas últimas décadas, vários trabalhos discutiram e produziram estimativas e análises sobre custo aluno, baseados em pressupostos e motivação distintos e fazendo uso de diversas técnicas de análise, as quais resultaram em uma série de estimativas referentes a custos educacionais, colaborando na elaboração de

propostas e na avaliação sobre a alocação de recursos educacionais no país (Galvão, 2021).

Merece destaque a pesquisa financiada pelo Inep, desenvolvida em parceria com universidades públicas, entres os anos de 2003 e 2004, envolvendo os estados do Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul e São Paulo. Essa pesquisa teve por objetivo estimar o custo aluno/ano de escolas públicas de qualidade e contribuiu para as discussões referentes à definição do conceito padrões mínimos de qualidade (Farenzena, 2005; Gouveia *et al*, 2006; Verhine, Magalhães, 2006). Tal estudo compôs as “[...] iniciativas de se mensurar o custo da educação com padrão de qualidade dentre os debates sobre o Fundeb que estava em discussão na época da pesquisa” (Alves, 2012, p. 125).

No Estado do Piauí, Silva (2008) e Sousa (2014) estudaram a temática, tratando custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina e do custo aluno/ano da Educação Infantil dessa mesma rede, respectivamente.

A tese de doutorado de Alves (2012) merece destaque visto que teve como objetivo desenvolver um modelo para estimar os custos, os investimentos necessários e o consequente impacto orçamentário para garantia do direito à educação em condições de qualidade nos sistemas públicos de educação básica, a partir de um simulador de custo baseado em casos reais.

A referida tese compõe a primeira etapa da versão atual do Simulador do Custo aluno-qualidade (SimCAQ), em que um dos objetivos é gerar informações que possa contribuir para a formulação de políticas de financiamento das escolas públicas em condições de qualidade. Ela desenvolveu o modelo conceitual e as primeiras demonstrações de cálculos e funcionalidades do SimCAQ (Silveira; Schneider; Alves, 2021).

A segunda etapa desse sistema iniciou-se, em 2014, após aprovação do PNE (2014-2024), em parceria entre a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) do Ministério da Educação (Mec) e a Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Universidade Federal de Goiás (Face/UFG). Nesse momento, foi desenvolvido um protótipo com diversas funcionalidades, quando se evidenciou que o simulador tinha potencial para ser uma ferramenta de planejamento. A última etapa, iniciada em 2015, em que o produto final foi a versão *online* disponibilizada ao público por meio da internet (www.SimCAQ.c3sl.ufpr.br),

alojada na Universidade Federal do Paraná (Silveira; Schneider; Alves, 2021). Atualmente, o SimCAQ está alojado no seguinte endereço: <https://SimCAQ.ufg.br/>.

O SimCAQ referencia-se na metodologia do cálculo do CAQ e ambos se utilizam da abordagem baseada em insumos, isto é, “[...] parte da definição de uma lista de insumo considerada necessária à oferta de serviços e programas educacionais capazes de gerar resultados positivos para os estudantes” (Alves; Sousa, 2021, p. 339). Todavia, o SimCAQ avança e modifica aspectos importantes, como, por exemplo, a finalidade, os insumos para os cálculos dos valores do CAQi e CAQ, a unidade de análise, a definição dos insumos e a apresentação de resultados (Silveira; Schneider; Alves, 2021), constituindo-se, atualmente, em uma importante ferramenta para auxiliar a elaboração de orçamentos para educação básica no país, em âmbito federal, estadual e municipal.

O fato é que a literatura existente referente aos custos educacionais perpassa por campos como economia e contabilidade e educação, havendo dois aspectos importantes a ser destacado: o primeiro é que existe diferentes formas de se calcular o custo ou mesmo para definir parâmetros para estimação de custos educacionais, pois esse é um campo em disputa dentro e fora do Brasil.

Países como os Estados Unidos da América (EUA) possuem uma vasta literatura sobre o tema, apresentando diferentes abordagens, cada uma com suas vantagens e desvantagens. Entre elas, destacam-se a abordagem orientada por recursos/insumos, que considera todos os recursos utilizados para oferecer uma educação de qualidade, e a abordagem orientada por resultados, que estabelece uma relação entre os custos e os resultados educacionais esperados. Ambas convergem no objetivo de identificar quanto custa uma oferta educacional de qualidade, com o propósito de subsidiar políticas de financiamento (Silveira; Schneider; Alves, 2021).

O segundo aspecto importante a ser destacado nos estudos de custos é a questão das diversas interpretações sobre os conceitos que envolvem a questão a temática, como despesa, perda, gasto, entre outros, não havendo consenso entre os pesquisadores sobre sua definição (Alves, 2012).

Conforme Silva (2007), despesa são aqueles sacrifícios que não possibilitam obtenção de benefícios futuros. A perda representa aquilo que não traz nenhum tipo de benefício para o órgão que o executa. Gasto diz respeito a todo sacrifício efetuado pelo órgão, independente do fim a que se destina; já o custo está

diretamente ligado a mensuração, em dinheiro, dos recursos usados para um propósito específico. Nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] todo custo em um primeiro momento, foi um gasto, mas que nem todo gasto será um custo” (Silva, 2007, p. 63).

Tais conceitos, por vezes, são utilizados como sinônimos, por isso é importante se conhecer o conceito de custo para identificar, de forma correta, os recursos destinados a um determinado objeto. Nesse sentido, importa destacar que, no âmbito dessa pesquisa, o custo é entendido como “[...] recursos ou meios utilizados para a oferta do serviço educacional, expressos em valores monetários”, nos termos de Farenzena e Machado (2006, p. 279).

Esse conceito é reafirmado por Alves (2012) porque atende aos requisitos das políticas de financiamento educacional, pois oferece parâmetros para calcular o montante de recursos que o Estado precisa aplicar para o funcionamento de suas escolas, de modo a focalizar um fluxo de recurso que seja capaz de assegurar a manutenção delas.

Na bibliografia existente, são diversas as classificações de custos. Este estudo adota a classificação de Silva (2007), tanto em relação ao objeto de custo, classificado como direto (aqueles diretamente vinculados ao objeto de custeio) e indiretos (compreendidos como aqueles que são difíceis de vincular ao objeto de custeamento específico), quanto em relação à comparabilidade, especificado, como custo padrão, isto é, aquele que foi cuidadosamente predeterminado. Uma das utilizações do custo padrão é a sua comparação com o custo real para determinar o desempenho de uma unidade gestora ou produto/serviço.

Com base nos conceitos mencionados, esta pesquisa trata da discrepância entre o custo aluno/ano calculado nos CEJAs pesquisados, referente ao ano de 2022 – ou seja, o custo direto de funcionamento dessas instituições – e o valor necessário para financiar uma oferta educacional em condições de qualidade, conforme os parâmetros do CAQ (Custo Aluno-Qualidade) aplicáveis a essas instituições.

Embora o debate sobre custo seja fortemente associado à produção de bens e serviços e impulsionado pela lógica capitalista de “eficiência”, princípios também utilizados pela Nova Gestão Pública (NGP)¹⁶, é preciso desmistificar a ideia que

¹⁶ Ver MARQUES, Luciana Rosa (2020) Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. Educar em Revista. **Dossiê - Novas e velhas**

pensar em uma sistemática de apuração de custos das escolas públicas significa necessariamente, adotar os princípios perversos capitalista de privatização, pois:

Os estudos para a determinação do custo-aluno-ano são, hoje, imprescindíveis para auxiliar na definição e no acompanhamento das necessidades de recursos educacionais e financeiros das escolas e das redes públicas, assim como para o desenho de políticas que procurem dotar as escolas públicas dos insumos tidos como indispensáveis ao processo educacional de qualidade. (Camargo et al. 2006, p. 18).

Portanto, os estudos sobre os custos da educação são importantes para um planejamento orçamentário capaz de garantir os padrões mínimos de qualidade, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência, inclusive para os que tiveram negado, ao longo da sua história, o direito do acesso ou a possibilidade de concluir seu processo de escolarização, conforme preconiza a Constituição Federal. Ademais, estudos sobre custo se fazem também relevantes para a participação social no acompanhamento dos recursos destinados à educação.

4.3 O desenho metodológico e a amostra da pesquisa

Para analisar os limites e as possibilidades de implementação de um custo aluno/ano nos Cejas, que garanta uma oferta educacional em condições de qualidade, tem-se percorrido o caminho metodológico que consiste na realização de um estudo de abordagem quantiquantitativa, pois se considera que ela contribui para compreender a complexidade do objeto considerando suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste estudo foi necessário superar a concepção dicotômica das abordagens quantitativa e qualitativa, como forma de possibilitar uma compreensão mais ampla dos problemas que se apresentam na realidade (Gamboa, 2012). A complementariedade das abordagens é tratada por Gatti (2004, p. 13), ao afirmar que “[...] há problemas educacionais que, para a sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. A abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto na coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio

de técnicas estatísticas (Richardson, 1999).

Dessa forma, os aspectos quantitativos deste estudo envolveram o levantamento, sistematização e análise de dados coletados: no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes a infraestrutura, equipamento, matrículas e formação de professores; no Portal da Transparência do Estado do Piauí; na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (Seduc); nas Gerências Regionais de Ensino (GRE); nas instituições que compuseram a amostra, nos quais foram coletadas informações sobre os itens que compuseram o custo aluno dos Cejas, no ano de 2022. A escolha desse ano decorreu do fato de ser o primeiro de atendimento regular após pandemia Covid 19 que assolou o país. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a versão gratuita do programa estatístico IBM *SPSS Statistics* e o Excel.

Importante destacar que, quanto aos objetivos, esta investigação fez uso da pesquisa exploratória, pois a mesma possibilita uma maior aproximação do objeto investigado, permitindo a construção de hipóteses (Gil, 1991), além de tornar as questões referentes ao custo aluno dos Cejas ainda mais clara.

No que tange aos procedimentos, o estudo se caracteriza também com pesquisa documental, que, de acordo com Malheiros e Ramal (2011, p. 86), “[...] deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos”.

Nesse sentido, a pesquisa documental foi realizada mediante o levantamento, análise e interpretação de documentos e da legislação nacional e estadual que tratam sobre o financiamento da educação, de maneira particular da EJA; que orientam as políticas para educação de jovens e adultos; e que tratam do processo de criação e implementação dos Cejas. Também contemplaram o estudo documental as produções bibliográficas que discutem o custo educacional e a qualidade da educação em EJA.

Para caracterizar as condições de atendimento dos Cejas de Teresina, realizou-se a coleta de dados sobre infraestrutura, equipamentos e formação dos professores. A pesquisa utilizou como fonte os microdados do Censo Escolar, os quais foram comparados com informações coletadas diretamente nas escolas. Os dados foram organizados em tabelas, quadros e/ou gráficos, visando facilitar a visualização das condições de oferta educacional.

Considerando que a pesquisa qualitativa “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73), os aspectos qualitativos desta investigação foram contemplados a partir do levantamento e análise de documentos oficiais relativos à política de financiamento da educação de jovens e adultos e ao direito e à qualidade da educação em esfera nacional e local. Além das questões já mencionadas, reconhece-se que cada escola possui uma realidade peculiar. Assim, essas particularidades são apresentadas por meio de estudos de caso, uma abordagem que, segundo Yin (2015, p. 4), “[...] permite aos investigadores focar em um caso e manter uma perspectiva holística”. Ademais, essa metodologia possibilita a análise de “[...] múltiplos casos, permitindo, então, a formulação de um conjunto único de conclusões de cross-case” (p. 19). Por envolver o contato direto com os colaboradores da pesquisa, o projeto de pesquisa foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 66252722.8.0000.5214, com anuência da Seduc (PI). Foram realizadas visitas aos Cejas para apresentar o objetivo da investigação e solicitar autorização para o seu desenvolvimento. Nos Cejas, também se realizou o levantamento dos insumos que compõem o custo aluno.

Para compreender a concepção dos participantes da pesquisa sobre as condições de oferta das unidades escolares, bem como para identificar os insumos necessários a uma educação de qualidade na visão dos mesmos, foi utilizado, como técnica de coleta de dados, o questionário misto (Apêndice I), composto por questões abertas e fechadas, referente aos aspectos da infraestrutura (estrutura física e equipamentos), condições de trabalho, formação e tipo de vínculo dos profissionais, transporte e merenda escolar e a insumos considerados indispensáveis à oferta educacional de EJA em condições de qualidade na concepção dos alunos e professores, com o intuito de obter um banco de dados necessário à concretização desse objetivo. A aplicação dos instrumentos de pesquisa qualitativa pretendeu, nos termos Elliot et al. (2012, p.27), “[...] dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, sentimentos [...] preferências e situações vivenciadas”.

O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2024, durante visitas realizadas nos Cejas. O critério de escolha dos participantes (professores/alunos) foi por participação voluntária na investigação, mediante a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não havendo definição prévia de um número específico de participantes. Para os discentes, acrescentou-se, ainda, como critério, ser maior de 18 anos. Dessa forma, foi realizada uma visita por turno, aplicando o instrumento em até duas turmas de cada turno (contemplando anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional – EJA TEC). O critério de escolha das turmas foi aquele com maior número de alunos de cada etapa incluída na pesquisa e o interesse em participar da proposta.

É importante relatar que não foi possível a colaboração do Ceja Francisco César nesta etapa da pesquisa. Devido à mudança de gestão da escola, ficou inviável a aplicação do questionário, pois, segundo o atual diretor da unidade de ensino, havia uma determinação, do também, novo Secretário de Educação, de não liberação de realização de pesquisa nas escolas, mesmo com a autorização institucional da Seduc, coletada no momento do cadastramento no Comitê de Ética. Nos demais Cejas, não houve esse problema, sendo possível a aplicação dos questionários.

No que tange a definição da amostra de Cejas, embora estejam presentes em 24 dos 224 municípios, optou-se por realizar a pesquisa em Teresina, por ser o único município que conta com mais de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, totalizando oito unidades de ensino, e pela proximidade da pesquisadora com essa realidade, uma vez que mora e atua na capital.

Dessa forma, considerando essa presença dos Cejas, a Capital foi definida como recorte espacial da pesquisa. As unidades em funcionamento na cidade, distribuídas entre as zonas Norte (03), Sul (2), Leste (1) e Sudeste (2), ofertam a modalidade EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, conforme Tabela a seguir, distribuídos por Gerências Regionais de Educação (GRES).

Tabela 5 – Número¹⁷ de matrículas por Cejas e etapa de ensino em Teresina – 2022

GRE	Centros de Educação de Jovens e Adultos	EF	EM	TOTAL
4 ^a	Prof. Artur Furtado	1.017	716	1.733
	Prof. Claudio Ferreira	777	195	972
	Prof. Gayoso e Almendra	81	141	222

¹⁷ O número de matrícula utilizada para seleção da amostra foi coletado na Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente, nas Gerências Regionais de Ensino e nas escolas. Como esses números apresentaram discrepâncias, optou-se, no cálculo do custo pelos coletados na própria escola. A tabela 2 tem os dados fornecidos pela Seduc, por isso as informações são diferentes das apresentadas no capítulo 5.

19 ^a	Prof. Shirley Costa e Silva	833	126	959
	Prof. ^a Maria Rodrigues das Mercedes	464	272	736
20 ^a	Prof. ^a Angelina de Moura Leal	502	122	624
21 ^a	Francisco Cesar de Araújo	102	191	293
	Prof. ^a Maria do Carmo Reverdosa da Cruz	243	43	286
Total de Matrículas		4.019	1.806	5.825

Fonte: SEDUC/PI (2022).

Os oitos Cejas de Teresina são distribuídos nas quatro Gerências Regionais de Ensino (GRE) da capital. Três na 4^a GRE (localizados nos bairros Marquês e Poty Velho - zona Norte), dois na 19^a (bairros Parque Piauí e Vermelha - zona Sul), dois na 21^a (bairro Dirceu, zona Sudeste) e um na 20^a (Morada do Sol, zona Leste). Os Cejas na zona norte concentram mais matrículas (2.927), sendo 1.875 do Ensino Fundamental e 1.052 referentes ao Ensino Médio.

Na definição da amostra da pesquisa, a partir da coleta de dados realizada nas Gerências Regionais de Educação, constatou-se a seguinte situação: dois Cejas (Professor Artur Furtado e Professor Cláudio Ferreira) possuem turmas que funcionam fora do prédio escolar, em Sistemas prisionais ou Sistemas de medidas socioeducativas, os chamados anexos¹⁸; três Cejas (João Adroaldo, Gayoso e Almendra e Maria do Carmo Reverdosa da Cruz) são coabitados por outras etapas e modalidades.

Frente a essa realidade, considerando que pesquisa pretende o cálculo do custo aluno/ano exclusivo de EJA, o mais próximo da realidade possível, optou-se por pesquisar somente os Cejas com atendimento exclusivo de Educação de Jovens e Adultos, resultando em três unidades: Prof. Shirley Costa e Silva, Prof.^a Angelina de Moura Leal e Francisco Cesar de Araújo, localizados nas zonas Sul, Sudeste e Leste da cidade, respectivamente. Nas páginas que se seguem desta tese, os Cejas serão identificados por Angelina de Moura, Francisco César e Shirley Costa, visando maior fluidez do texto.

No que se refere aos professores, como já exposto, optou-se por aplicar os questionários com o maior número possível, considerando o interesse em participar na pesquisa durante o turno de presença da pesquisadora na escola. A Tabela 6, mostra a quantidade total de professores, por unidade de Cejas, em Teresina.

¹⁸ A educação no Sistema Prisional, iniciada a partir da década de 1950, é um direito dos presos e uma forma de ressocialização. Ela é regulamentada pelas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, bem como pelo Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

Tabela 6 – Quantidade de Professores por unidade de Cejas

Centros de Educação de Jovens e Adultos	Total
Profª Shirley Costa e Silva	40
Francisco Cesar de Araújo	38
Profª Angelina de Moura Leal	28
Total de Professores	106

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas nos Cejas (2024).

Os dados da Tabela informam um universo potencial de 106 docentes. Considerando o interesse e disponibilidade dos professores em contribuir com a investigação, após a aplicação dos questionários, estes foram submetidos à análise de conteúdo, com as etapas da pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, conforme Bardin (2016), envolvendo a categorização e a tabulação das informações no programa *IBM SPSS Statistics* (SPSS) versão gratuita, visando análise de frequência simples e cruzada, viabilizando a produção de gráficos e tabelas. Os resultados foram analisados sob a luz das referências teóricas que fundamentam a investigação.

A caracterização dos sujeitos investigados e os procedimentos para o levantamento das informações referente ao cálculo do custo aluno/ano e a estimativa do Custo aluno-qualidade dos Cejas, estão detalhados nos tópicos a seguir.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

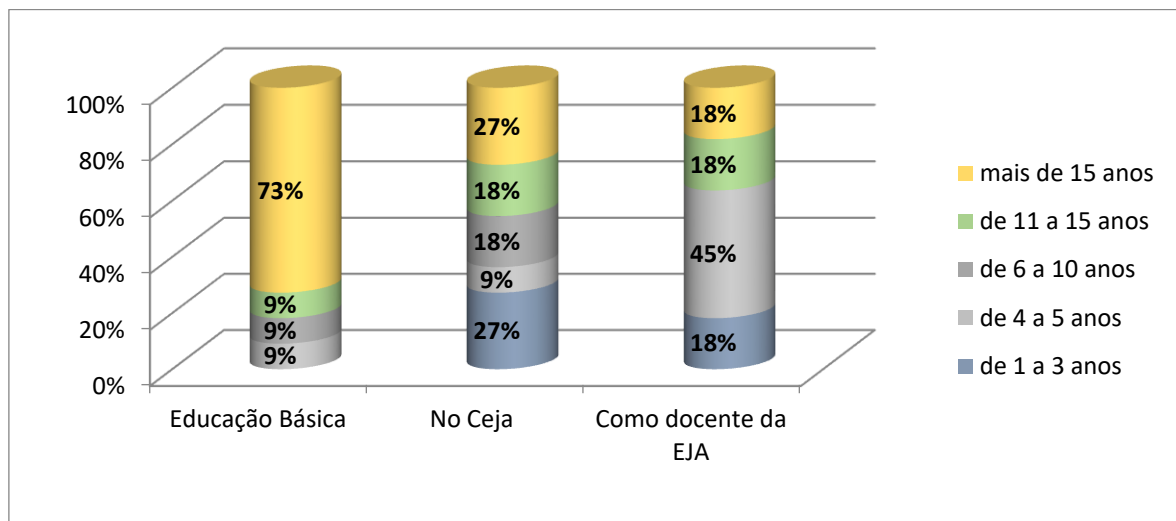
Os procedimentos adotados para a realização da coleta de dados, mediante à aplicação dos questionários, resultaram em um total de 64 participantes na pesquisa. Sendo 11 professores, cinco do Angelina de Moura e seis do Shirley Costa e 53 alunos, 20 do Angelina de Moura e 30 do Shirley Costa, representando 14% e 16%, 8% e 9% do total de docentes e alunos dos Cejas investigados, respectivamente.

Dentre os 11 docentes, 36% são do sexo masculino e 64%, do feminino. A faixa etária desses profissionais centrou entre os que têm mais de 50 anos (45%), seguido pelos que estão na faixa entre 40 a 50 anos (35%). Os professores nas faixas etárias de 20 a 30 anos e de 30 a 40 anos eram, igualmente 9%.

Todos os 11 professores pesquisados têm o curso superior completo, cursado em instituições públicas (73%) e privadas (27%), sendo que 27% com mestrado e 55% especialização. Docentes que têm alguma formação específica para atuar na EJA eram 45%, destes, 27% informaram que fizeram a especialização presencialmente por meio da mediação da Associação Alfamol¹⁹ e 18%, de forma *on-line*, sem a especificação das instituições.

Especificamente sobre a trajetória dos professores colaboradores da pesquisa, o Gráfico 3, a seguir, apresenta o tempo de atuação destes na educação básica, no Ceja e como docente da modalidade.

Gráfico 3 – Percentual de professores por tempo de atuação na educação básica, no Ceja e na EJA



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados mostram que o maior percentual de professores (73%) atua na educação básica há mais de 15 anos. Em se tratando do tempo de atuação no Ceja, 27% estavam lotados nos centros de EJA de 1 a 3 anos e a mais de 15 anos, respectivamente. Considerando o tempo de atuação na modalidade, quase a metade (45%) dos profissionais estava há apenas de 4 a 5 anos.

Em relação ao tipo de contrato dos professores, a maioria era composta por docentes efetivos (82%), enquanto 18% possuíam contratos temporários. Quanto à carga horária total, 36% dos professores tinham carga de 20 horas e 64% de 40

¹⁹ Criada por Ruth Cardoso, em 1996, a Alfabetização Solidária (ALFASOL), é uma organização social, sem fins lucrativos, que visa contribuir com a elevação da escolaridade e ampliar a oferta de educação profissional para jovens e adultos.

horas. No que diz respeito à carga horária específica no Ceja, 55% dos docentes estavam lotados com 20 horas, e 45% com 40 horas. Além disso, destaca-se que 27% dos professores desempenhavam outra atividade profissional fora do magistério, atuando, por exemplo, como assistente social ou em funções administrativas em outra unidade escolar.

No que se refere aos alunos, do total de 53 alunos, 66% do sexo masculino e 33% do feminino. A faixa etária centrou-se entre os que tinham de 15 a 25 anos (74%). Alunos nas faixas etárias de 25 a 35 anos, de 35 a 45, de 45 a 55 tinham igualmente 8% e, mais de 65 anos, 4%. Ademais, os alunos estavam matriculados nos turnos manhã (28%), tarde (34%) e noite (38%).

O percentual de alunos que estavam cursando as etapas IV (6º e 7º anos) e V (8º e 9º anos), do ensino fundamental, eram 9% e 25%, respectivamente; no ensino médio regular, eram 28% na VI etapa (1º e 2º ano). Na EJA integrada a Educação Profissional, 38% estavam matriculados nas etapas VI e VII (3ºano), nos cursos técnicos de informática, enfermagem e administração, sendo que 47% estavam há menos de um ano estudando nos Cejas, 40% de um a dois anos e 13% entre três a cinco anos.

4.5 O movimento constitutivo da coleta e refinamento dos dados para estimar o custo aluno real dos Cejas

A pesquisa concentrou-se no custo direto de funcionamento, ou seja, nos gastos efetivamente realizados no âmbito de cada CEJA. Foram excluídas do cálculo as despesas relacionadas à administração central (Secretaria de Educação - Seduc/PI), os custos de instalação e depreciação dos prédios escolares, bem como os custos privados associados à educação, que, segundo Silva (2008, p. 40), correspondem “[...] ao valor da renda familiar sacrificada com o tempo dedicado pelo aluno à escola”.

Nesta pesquisa, tomou-se, preferencialmente, a escola como fonte de dados para obtenção das informações necessárias para o custo aluno, objetivando maior aproximação do custo aluno/ano real realizado por cada Ceja; contudo, ciente de que essas unidades escolares nem sempre possuem dados sobre o custo do seu financiamento, especialmente no que tange ao pagamento de pessoal, o banco de dados do Portal da Transparência, bem como a Secretaria de Estadual de Educação

e as Gerências Regionais de Ensino, foram fontes importantes nessa etapa do estudo para obtenção das informações relacionadas às demais categorias de custos elencadas para este estudo.

Para o levantamento das informações necessárias ao cálculo do custo aluno direto das unidades de ensino, foram elencadas as seguintes categorias:

Quadro 4 – Categorias dos custos diretos e fontes dos dados

Categoria	Descrição	Dado	Fonte de dados
1.Pessoal	Despesas com docentes e não docentes (efetivos, temporários, estagiários e terceirizados) do Ceja	Despesa com folha de pagamento	Portal Transparência
2.Material de consumo	Material de secretaria, de limpeza, para pequenos serviços de manutenção, entre outros.	Despesa com materiais de consumo executada pelo Ceja através dos programas de descentralização de recursos	Gerências Regionais de Ensino (GRE), Cejas, Seduc/PI e site do FNDE
3.Material permanente	Manutenção e reposição de equipamentos e demais materiais permanentes	Despesa com bens permanentes através dos programas de descentralização de recursos	Gerências Regionais de Ensino (GRE), Cejas, Seduc/PI e site do FNDE
4.Transportes escolar	Transporte escolar para os alunos dos Cejas	Despesas da Seduc com o transporte escolar dos alunos	Seduc/PI
5.Merenda escolar	Alimentação escolar dos alunos dos Cejas	Despesas com a alimentação escolar	Cejas e Seduc/PI
6.Outras despesas	Luz, água, internet, telefone, serviços de manutenção da escola executada pela Seduc, IPTU, etc.	Despesas com serviços dos Cejas	Cejas e Seduc/PI

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a definição das categorias para o cálculo do custo aluno ano/EJA, ainda na fase de desenho da pesquisa, foram realizadas algumas visitas em dois Cejas da rede estadual de educação, objetivando uma maior aproximação com a realidade a ser pesquisada. Dessa forma, foi possível compreender a sistemática de gestão dos recursos financeiros recebidos pelas escolas da rede, o que possibilitou o aprimoramento dos instrumentos da coleta de dados, bem como uma melhor compreensão, por parte da pesquisadora, sobre os desafios a serem enfrentados na coleta dos dados por estudiosos que tratam do financiamento da educação, especialmente, quando se trata da modalidade EJA.

Para o computo do custo dos Cejas, foi necessário a desagregação e agregação de todos os elementos das categorias determinadas para apreciação, assim como para o cálculo mais aproximado dos custos diretos por Cejas. A análise referente às despesas com cada item que compõe as seis categorias investigadas colaborou para identificar o peso de cada insumo na composição do custo aluno/ano dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Teresina da amostra deste estudo.

Para encontrar o valor aproximado do custo aluno/ano, utilizou-se o Método de Ingredientes, abordagem que parte do geral para o específico por meio de desagregação consecutiva, até que, sem ambiguidade, possa identificar, o custo individual de cada ingrediente na composição custo total das categorias eleitas (Verhine, 2006).

O procedimento utilizado para a coleta de dados de cada categoria de insumo elencados para esta pesquisa, é apresentado nos tópicos a seguir.

4.5.1 Sobre a Categoria de Pessoal

Considerando que o gasto com a folha de pagamento é o componente principal das despesas que compõem o custo aluno, conforme estudos de Paro (1981), Bacic et al. (2005), Cardoso (2018), entre outros, é necessário que se tenha bastante rigor na coleta e tratamento dessa variável. Nesse sentido, buscou-se relatar, de forma mais detalhada possível, os caminhos percorridos para se chegar a um valor do custo aluno anual de cada Ceja referente a essa categoria.

As informações gerais sobre os profissionais da educação que atuaram em 2022, no âmbito de cada Ceja, foram coletadas na própria escola, a partir de uma tabela elaborada pela pesquisadora contendo os seguintes elementos: Nome completo; Cargo/Função; Tipo de Vínculo (efetivo/substituto); Carga horária contratada; Carga horária na escola; Formação (graduação e pós); Componente curricular em que atua; Etapa da EJA em que atua e Turno de trabalho. Ademais, nesse momento também foram coletados os dados sobre quantidade de matrículas (por etapa e modalidade) e turmas (por turnos).

Das três escolas pesquisadas, uma (Shirley Costa) não disponibilizou as informações solicitadas referentes à formação dos profissionais da educação, sob a justificativa de que a escola não tem essa informação. Devido dificuldade na coleta

na escola, no que se refere à lista nominal dos profissionais da educação, matrículas e quantidade de turmas, os dados foram coletados na 19ª Gerência Regional de Ensino responsável pelo Ceja em questão e conferidos na escola durante as visitas realizadas. No caso deste Ceja, as informações sobre a formação dos professores ficaram restritas aos dados do Censo Escolar.

Com base nas informações coletas nas escolas sobre os docentes e demais profissionais da educação que atuaram nos Cejas no ano de 2022, buscou-se no Portal da Transparência, o acesso ao valor da Remuneração Bruta desses profissionais, uma vez que a Secretária de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI) não disponibilizou a folha de pagamento referente às unidades pesquisadas, orientando a fazer essa busca por meio do referido Portal, alegando que todas as informações já estavam disponíveis no site.

O Portal da Transparência é um mecanismo que atende a um dos pilares da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), nº 101, de 04 de maio de 2000, a qual estabelece normas de finanças públicas direcionadas à responsabilidade na gestão fiscal, visando garantir o equilíbrio das contas públicas, bem como a transparência na administração dos recursos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O referido mecanismo tem como finalidade veicular informações relacionadas à execução orçamentária e financeira, de maneira a revelar à sociedade como esses recursos têm sido aplicados (Campos et al., 2013).

Santana et al. (2008) analisaram os níveis de transparência fiscal eletrônica observados nos sites dos poderes e órgãos dos estados e do Distrito Federal, associando-os aos respectivos indicadores econômico-sociais. De forma semelhante, Pinho (2008) investigou os portais de governo eletrônico dos estados. Ambos os estudos concluíram que os governos estaduais do país não têm garantido a transparência das contas públicas.

Essa é uma realidade que revela a necessidade de efetuar controle social com o intuito de que a transparência, por meio dos meios eletrônicos (sites dos Poderes e órgãos estaduais), como estabelecido pelo artigo 67 da LRF, seja uma realidade (Santana et al, 2009).

Ao analisar os níveis de transparência fiscal eletrônica nos sites dos Poderes/Órgãos estaduais, com base nos instrumentos de transparência fiscal determinados pela LRF, artigo 48, Santana et al. (2009) posicionam o Rio Grande do

Norte e o Piauí na 21ª colocação, à frente apenas dos estados de Goiás, Roraima e Amapá, evidenciando um desempenho insatisfatório nesse aspecto.

Durante a pesquisa no Portal da Transparência do Piauí, identificou-se que havia servidores informados pelas escolas que não constavam neste banco de dados, o que exigiu a busca de esclarecimentos junto à Secretaria de Educação. No entanto, a Secretaria se limitou a fornecer o total de despesas com a folha de pagamento referente ao mês de dezembro de 2022 dos três Cejas. A comparação entre as duas fontes de dados revelou inconsistências, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 7 – Comparativo do total das despesas com pessoal informado pela Seduc/PI e os valores encontrados no Portal da Transparência, referente ao mês de dezembro, por Ceja, em 2022, em valores nominais

Ceja	Seduc/PI (A)	Portal da Transparência (B)	Diferença (A-B)	% de Diferença
Angelina de Moura	138.629,28	189.358,55	-50.729,27	-26,8
Francisco Cesar	185.457,05	249.179,64	-63.722,59	-25,6
Shirley Costa	198.016,03	161.310,72	36.705,31	22,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da Seduc/PI e Portal da Transparência.

O total das despesas realizadas, em dezembro, com a folha de pagamento, conforme informado pela Seduc, foi menor que o valor encontrado no site do Portal da Transparência nos Cejas Angelina de Moura (-26,8%) e Francisco Cesar (-25,6%). Em relação ao Ceja Shirley Costa, o valor informado pela Secretaria foi 22,8% maior que o publicado no referido Portal, revelando diferenças importantes nos valores informados pela Seduc/PI e os publicizados no Portal da Transparência, o que é temerário em se tratando da boa gestão pública e da necessária transparência e controle social.

Frente à indisponibilidade de informações detalhadas da Secretaria de Educação, optou-se por permanecer com os dados do Portal da Transparência, pois, além de ser uma fonte oficial pública, os nomes dos servidores foram checados um a um em cada Ceja pesquisado.

Dessa forma, os dados do Portal da Transparência do Estado do Piauí foram tomados como fonte principal deste estudo no que tange à despesa realizada com a categoria de pessoal para o cálculo do custo aluno de cada Ceja em análise.

O Portal da Transparência do Piauí traz informações do Poder Executivo Estadual, incluindo os órgãos da administração direta e indireta que dizem respeito a: despesas públicas realizadas pelo Poder Executivo Estadual; transferências constitucionais e legais do Estado aos Municípios; relatórios da Lei de Responsabilidade Fiscal; Plano Plurianual; Lei de Diretrizes Orçamentárias; Lei Orçamentária Anual; informações sobre licitações e obras realizadas pelo Estado; remuneração dos servidores; convênios; receita bruta arrecadada, entre outras informações (Piauí, 2024).

O gerenciamento das referidas informações é de responsabilidade da Controladoria-Geral do Estado do Piauí, por meio de Tecnologia da Informação, que responde pela manutenção e aperfeiçoamento do Portal. É importante destacar que os dados referentes às receitas são oriundos das bases de dados da Secretaria da Fazenda do Estado e que as informações orçamentárias e financeiras, que dizem respeito às despesas e aos demonstrativos contábeis e fiscais, são fornecidas pelo Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM) (Piauí, 2024).

Baseado nas informações coletadas em cada Ceja sobre os profissionais da educação que atuaram nas unidades de ensino pesquisadas, no ano de 2022, buscou-se, no Portal da Transparência do Estado do Piauí, os valores referentes à Remuneração Bruta de cada servidor, mês a mês, durante o ano de 2022, visando estimar a despesa total com pessoal em cada unidade de ensino no período investigado.

No Portal da Transparência, primeiramente, aplicou-se o filtro Lotação, mês a mês, objetivando selecionar (a partir do código de lotação de cada escola) somente os profissionais da educação lotados no âmbito de cada unidade de ensino em análise, com o intuito de montar um banco de dados sobre remuneração salarial do pessoal por escola.

A estrutura das informações sobre as despesas realizadas com servidores no Portal da Transparência está detalhada no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Composição dos itens da remuneração dos servidores no Portal da Transparência do Estado do Piauí, em 2022

ÍTEM	DESCRIÇÃO
Nome	Nome do Servidor
CPF	Número do CPF do servidor

Categoria	Tipo de vínculo (efetivo, contratado, terceirizado)
Cargo	Vínculo contratual do servidor, independente da função
Órgão	Secretaria a qual o servidor é vinculado
Lotação	Unidade onde o servidor trabalha
Cidade	Município de lotação do servidor
Remuneração Total Bruta	A soma da remuneração básica + remuneração variável + remuneração eventual.
Remuneração Básica	Embora se esperasse que essa remuneração fosse equivalente ao vencimento, no Portal ele é idêntico à Remuneração Total Bruta, exceto quando o servidor tem remuneração variável ou eventual.
Remuneração Variável	Valores recebidos pelo servidor de forma variável. Na amostra pesquisada consiste em Abono Permanência instituído pelo EC nº. 41/2003, por exemplo.
Remuneração Eventual	Valores eventuais recebidos pelo servidor, como o Abono de férias e o décimo terceiro.
Deduções Obrigatórias (Exceto Pessoais)	Instituto da Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Estado (IAPEP), Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), Imposto sobre a Renda da Pessoa Física (IRPF), etc.
Remuneração Total Após Deduções Obrigatórias	Remuneração bruta menos as deduções obrigatórias.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal da Transparência, checado em uma amostra de contracheque.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a Remuneração Total Bruta, ou seja, a soma da remuneração básica, remuneração variável e remuneração eventual, pois consiste no total de recursos despendidos pelo poder público com a folha de pagamento dos servidores.

Montado o banco da remuneração salarial por unidade de ensino, tendo por base os dados do Portal da Transparência do Estado do Piauí, realizou-se uma conferência com os nomes listados e confirmados pelas escolas como profissionais que atuaram no âmbito cada unidade de ensino, ano de 2022, visando ao levantamento da remuneração bruta de cada profissional.

Durante esse processo, diversas dificuldades foram encontradas, sendo a mais complexa a identificação de inconsistências nos registros. Das 177 pessoas que atuaram nas escolas ao longo de 2022, conforme confirmado por cada unidade de ensino, 55 (34,5%) não estavam registradas no Portal da Transparência como lotadas nos Cejas analisados. Excluíram-se, nesse levantamento, os trabalhadores previamente identificados como vinculados a outras unidades de ensino, cujos dados já haviam sido recuperados para o cálculo dos custos.

Para solucionar essa questão, foi realizada uma busca minuciosa no Portal da Transparência do Piauí, analisando mês a mês e verificando nominalmente os

registros. Esse procedimento permitiu localizar os dados de 35 servidores que, embora atuassem nos Cejas, estavam formalmente vinculados a outras escolas.

Todavia, em alguns casos, não foi possível localizar, em nenhum mês do ano, as informações referentes às remunerações de 20 servidores, conforme detalhado na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Trabalhadores não localizados no Portal da Transparência, por Ceja, em 2022

Cejas	Total que atuou em 2022	Total não localizados	% Não localizado
Angelina de Moura	50	8	15,7%
Francisco César	63	9	14,2%
Shirley Costa	64	7	14,5%
TOTAL	177	24	13,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações coletadas nos Cejas.

Do Ceja Angelina de Moura, faltaram 15,7% servidores com vínculo efetivo (2 serviços gerais, 1 merendeira, 1 secretário) ou terceirizados (1 profissional de apoio pedagógico, 2 auxiliares administrativos e 1 agente de portaria).

No que se refere ao Ceja Francisco César, 14,2% do total dos profissionais não foram encontrados na folha de pagamento no Portal da Transparência. Deste percentual, 8 tinham como tipo de vínculo identificado o “CPF” (1 secretário, 3 merendeiras, 1 vigia e 3 auxiliares administrativos), assim como 1 terceirizado (1 vigia).

O CPF expressa uma espécie de inexistência de vínculo, por indicação. Conforme contatos informais com servidores nessa situação denominada de “CPF”, a remuneração mensal corresponde ao valor do salário mínimo, acrescido do vale transporte (em média 88 vales) mais o décimo terceiro salário, independente da função exercida na escola. O único desconto recebido é o da Previdência Social (INSS). O salário é depositado na conta da pessoa como “Ordem bancária da Seduc”. Essa informação foi confirmada, de forma informal, pelo setor financeiro de uma das GREs visitadas. Segundo relatos, geralmente, as pessoas ingressam nesses empregos por meio de indicações políticas feitas por vereadores ou por conhecidos e familiares com influência no governo do estado, evidenciando a perpetuação de práticas clientelistas que historicamente marcaram o Brasil.

No Ceja Shirley Costa, os 14,5% que não puderam ser localizados eram da categoria contratado da rede estadual de educação (1 secretária, 2 vigias e 3 merendeiras) e um efetivo com a função de vigia.

Para resolver essa questão, no que se refere aos efetivos, os valores da remuneração bruta desses servidores foram definidos após conversas informais com pessoas que ocupavam as mesmas funções e características desses profissionais não localizados no Portal da Transparência, onde foram replicadas as informações de remunerações brutas, no ano de 2022. Nos casos dos contratados e terceirizados, adotou-se as mesmas regras daqueles com no tipo de vínculo CPF, uma vez que se observou que a média salarial era, basicamente, a mesma.

Outra situação observada foi a impossibilidade de localizar as remunerações de alguns profissionais em determinados meses do ano pesquisado. Nos Cejas Shirley Costa, Angelina de Moura e Francisco Cesar, essa situação correspondeu a 10,6%, 8% e 31%, respectivamente. Essas lacunas representaram períodos de 3 a 5 meses sem registro da remuneração bruta. Para esses casos, optou-se por calcular uma média salarial com base nos valores das remunerações encontrados nos meses disponíveis.

A última questão sobre a categoria pessoal refere-se à carga horária contratada dos professores na rede estadual, que é configurada em 40h e 20h semanais. Considerando que nem sempre o docente permanece a totalidade de sua carga horária em uma mesma escola, precisando completá-la em outras unidades de ensino, para o cálculo do valor aproximado do custo aluno para essa categoria, dividiu-se a remuneração total bruta anual do professor pela carga horária contratada na rede e multiplicou-se pela a carga horária de trabalho na escola, conforme observado na fórmula a seguir:

$$\text{Remuneração no Ceja} = \frac{\text{Remuneração total bruta}}{\text{Carga horária contratada}} \times \text{Carga horária na escola}$$

Além dessa questão, destaca-se a Lei Complementar nº 71/2006, que regula o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí. Em seu artigo 61, § 2º, a lei prevê que o professor pode solicitar a redução progressiva de sua carga horária semanal, desde

que comprove: a) 15 (quinze) anos de serviço ou 50 (cinquenta) anos de idade, com redução de 10%; e b) 20 (vinte) anos de serviço ou 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, com redução de 25% (Piauí, 2006). Essa possibilidade pode impactar diretamente no valor do custo por aluno, como demonstrado na Tabela 9 a seguir:

Tabela 9 – Percentual de redução aplicado a carga horária contratada

Carga horária contratada	HP (1/3)	Carga horária em sala de aula	Redução de 10%	Redução de 25%
40	14	26	22	16
20	7	13	11	8

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei Complementar nº 71/2006.

Nessa sistemática, tomando como exemplo o professor com contrato de 40h que atuando 26 em sala de aula, deduzido o horário pedagógico (HP), com a redução de 10% da sua carga horária, suas atividades em sala de aula ficariam em 22 horas semanais; caso a redução seja de 25%, reduz-se para 16h. O total de professores nessas condições representou 10,7%, 21% e 10% dos Cejas Angelina de Moura, Francisco César e Shirley Costa, respectivamente.

Assim, considerando que a redução da carga horária do professor pode interferir diretamente na estimativa do custo aluno/ano, uma vez que, quanto mais a escola tiver professores nessas condições, maior será a necessidade de contratação de mais docentes, é importante destacar que os valores correspondentes a essa redução também foram incluídos no cálculo, por que compõe, efetivamente, o custo do Ceja na categoria profissionais da educação.

4.5.2 Sobre as demais categorias

No que se refere às categorias de materiais de consumo e permanentes, o levantamento dos gastos foi baseado nas informações coletadas nas Gerências Regionais de Ensino (GRE), na Seduc/PI e no site do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como no âmbito de cada Cejas. As despesas referentes às categorias em questão, são custeadas com os recursos advindos dos programas de descentralização, conforme no Quadro a seguir:

Quadro 6 – Tipos de despesas pagas com os programas de descentralização, por Cejas, no ano de 2022

Programas	Angelina de Moura	Francisco César	Shirley Costa
PDDE Estrutura	Não foi contemplado com o programa	Não foi contemplado com o programa	Tablete, mouse, mesa, display mapa, globo terrestres, cadeira, jogos, tesouras, tela, quadro magnético, pincel, livro braille, microfone, notebook, fone, impressora, caixa de som, computador, dominó, dama, sinalização visual.
PDDE Educação Básica	Material de consumo: Papel de alumínio, fita adesiva gomada, canetas, grafites, pinceis, marca textos, alfabeto móvel, toner para impressora, grampeador, reabastecedor para pinceis, etc., ou seja, materiais de papelaria. Máscara pff2, dispenser para álcool, garrafinhas, borrifador individual (kit anticovid), purificador de água, micro-ondas material de limpeza, outros.	Material de expediente, Serviços: reparo no piso da fossa, manutenção da impressora, serviços de pintura, manutenção elétrica e pequenos reparos, etc.	Split e micro-ondas, pequenos serviços, material de papelaria limpeza e serviços eletrônicos.
PDDE Qualidade	Internet		
PACTUE* Básico	Pacnet, Equipamento de proteção individual (EPI), utensílios, instrumentais, reprodução de material e simulados, desinfecção, serviços e higiene íntima.		

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de prestação de contas coletado nas Gerências Regionais de Educação (GRE).

*Programa de descentralização Estadual.

No que tange à categoria de Transporte Escolar, as informações são de responsabilidade da Coordenação de Frotas e Veículos da Secretaria de Educação, a qual informou que, em 2022, nenhum dos Cejas da amostra teve oferta de transporte. Importante destacar que o Francisco Cesar solicitou o transporte escolar para os alunos, no ano de 2023, demonstrando a existência da demanda. Quanto às categorias de Merenda Escolar e outras despesas, os custos foram coletados nos Cejas e na Secretaria de Educação.

4.6 O Cálculo do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)

Inicialmente, pretendeu-se estimar do CAQ dos Cejas em análise, considerando os insumos definidos pela Campanha Nacional do Direito à Educação

(Carreira; Pinto, 2007; Campanha, 2018) e os Parâmetros Qualidade Referência (PQR), adotados no Simulador do Custo Aluno-Qualidade (SimCAQ), *software* gratuito disponível na internet (<https://SimCAQ.ufg.br/>), fruto de um projeto de pesquisa realizado pelas Universidades Federais do Paraná (UFPR) e de Goiás (UFG).

O SimCAQ, fundamentado na concepção de Custo Aluno-Qualidade, construída pela Campanha, calcula o montante de recursos, por aluno, necessários para dotar as escolas de condições adequadas para o processo de ensino aprendizagem (Silveira; Schneirder; Alves, 2021).

No simulador SimCAQ, os itens para os quais são definidos Parâmetros Qualidade Referência (PQR), adotados para o cálculo do CAQ, estão dispostos no quadro, a seguir:

Quadro 7 – Parâmetros e insumos do SimCAQ

Parâmetros de Qualidade Referência	Insumos ²⁰
PQR utilizado no cálculo do CAQ	Carga horária de ensino; tempo integral; tamanho das turmas; jornada dos professores; formação, remuneração e carreira de professores; adicional para professores das escolas rurais; composição do quadro, formação e remuneração de funcionários de escola; despesas com materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas; formação continuada dos profissionais da educação; funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; despesas com a área administrativa da rede
Outros parâmetros utilizados no cálculo do CAQ	Encargos sociais
Parâmetros para o cálculo das Despesas de Capital	Infraestrutura dos prédios escolares; novas salas de aula e prédios escolares
Parâmetros para o cálculo das despesas com programas de assistência	Alimentação escolar

Fonte: SimCAQ (2022).

As finalidades, as metodologias para o cálculo do CAQi e o uso dos resultados, definidos pela Campanha e operacionalizados pelo SimCAQ, apresentavam algumas diferenças, como as descritas no Quadro 8.

²⁰ O detalhamento dos insumos referente às despesas de funcionamento, especificamente para EJA, está disposto nos anexos dessa Tese.

Quadro 8 – Metodologias para o cálculo do CAQ/CAQi

Categoria	Campanha Nacional pelo Direito à Educação	SimCAQ
Finalidade	Calcular os valores do CAQi por etapa e modalidade, cujo objetivo é servir de referência à definição do valor-aluno/ano; padrão mínimo de qualidade; insumos precificados	Estimar valores de CAQi ou CAQ por etapa e por modalidade; estimar orçamento necessário por meio de um conjunto de insumos (PQR); oferecer suporte ao processo de elaboração/adequação e monitoramento/avaliação dos planos estaduais e municipais de educação.
Unidade de análise	A análise é feita considerando uma unidade típica de escola para cada etapa de ensino	Matrículas, unidade escolar e município. A aplicação de alguns PQRs pode considerar o nível de matrícula, as escolas ou o município.
Resultados	Os dados são divulgados em tabelas com a disponibilização do valor do CAQi, de acordo com a etapa e modalidade, por ano e em valores nacionais	O sistema computacional <i>on-line</i> possibilita a simulação de variados cenários de valores do CAQi e de CAQ com base em alterações dos parâmetros de insumos previstos e no cálculo do orçamento necessário para o seu financiamento em cada rede municipal e estadual do País.

Fonte: Silveira, Schneider e Alves (2021, p. 284).

Apesar dessas diferenças quanto à finalidade, à unidade de análise e à forma de apresentação dos resultados, os insumos para o cálculo do CAQi/CAQ, em ambas as metodologias, mostravam-se bastante semelhantes, especialmente no que tange aos custos diretos, foco desta pesquisa, o que possibilitaria a utilização do simulador para estimar o CAQ dos Cejas e, de forma complementar, quando necessário, a metodologia da Campanha.

Contudo, considerando que, a partir de 2023, o SimCAQ apresentou uma nova versão no nível de cálculo do simulador, passando a ser realizada também no nível escolar, optou-se por não estimar mais o custo por aluno dos Cejas pesquisados. Em vez disso, decidiu-se utilizar o CAQ estimado pelo próprio simulador para comparar o custo aluno/ano real dos Cejas investigados com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) disponibilizado pela ferramenta.

Em suma, o estudo foi dividido em cinco etapas: 1) Levantamento, análise e interpretação de documentos e da legislação relacionados à temática pesquisada; 2) Cálculo do custo aluno real dos Cejas referente ao ano de 2022; 3) Caracterização das condições de atendimento nos Cejas de Teresina; 4) Compreensão das opiniões de estudantes e professores sobre as condições de oferta nos Cejas e identificação dos insumos que consideram indispensáveis para garantir a oferta de uma educação de qualidade; 5) Estimativa do custo aluno-qualidade dos Cejas. Ressalta-se que a

apresentação das etapas tem apenas fins didáticos, pois não houve rigidez na sequência de sua execução.

O capítulo a seguir visa apresentar os dados da oferta educacional da EJA no estado do Piauí e em Teresina, caracterizar a rede Estadual de Educação e os Centros de Educação de Jovens e Adultos que compõem a rede de ensino.

5 A EJA NO ESTADO DO PIAUÍ

Este capítulo apresenta os dados de contexto sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Piauí e na capital, Teresina. Para tanto, torna-se necessária uma breve caracterização dos aspectos socioeconômicos do estado e, de forma mais específica, da capital, que constitui o *locus* territorial da pesquisa, uma vez que esses elementos dialogam e influenciam diretamente o objeto de análise. Além disso, o capítulo aborda a organização estrutural da Rede Estadual de Educação e o processo de constituição dos Centros de EJA na referida rede.

5.1 A oferta educacional no Piauí e em Teresina

Localizado na Região Nordeste do Brasil, o estado do Piauí possui uma área territorial de 251.755.481 km². Suas divisas são compostas da seguinte forma: ao leste, faz fronteira com os estados de Pernambuco e Ceará; ao sul, com a Bahia; ao sudoeste, com o Tocantins; e ao oeste, com o Maranhão, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Espaço territorial do Piauí



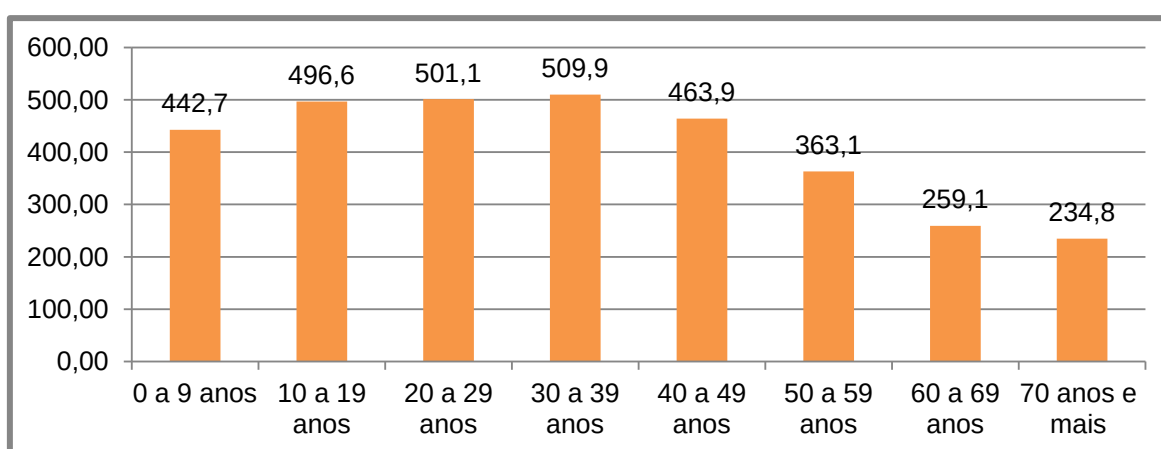
Fonte: Portal de mapas (BRASIL, 2024d).

A população residente no estado, em 2022, era de 3.271.199 habitantes, distribuídos em 224 municípios, destacando-se como o décimo oitavo estado mais

populoso da federação, conforme o Censo do IBGE (Brasil, 2024c). Do total da população, 66% residiam na zona urbana e, 34%, na rural. Em relação ao sexo, 51% das pessoas eram do sexo feminino, e 49%, masculino. Ademais, no que tange à cor ou à raça, 23% declararam-se brancas; 12%, pretas; e a maioria (65%) reconheceu-se como de cor parda (Brasil, 2024c).

O quantitativo de habitantes residentes no Piauí, por faixa etária, pode ser verificado no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – População residente no Piauí, por grupo de idade – Mil pessoas (2022)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo de 2022 do IBGE (Brasil, 2024c).

Os dados do Gráfico 4 evidenciam que há um certo equilíbrio populacional entre a quantidade de pessoas que estão entre as faixas etárias de 10 a 39 anos de idade, totalizando, juntas, 1,5 milhões de habitantes. O segundo maior grupo de pessoas residentes no estado encontra-se no grupo etário de 0 a 9 anos (442,7 mil). As faixas etárias que apresentam a menor quantidade de pessoas centram-se entre as de 60 a 69 anos (259,1 mil) e de 70 anos e mais, com um total de 234,8 mil pessoas.

Considerando os indicadores socioeconômicos, o Estado do Piauí, juntamente com o Pará, em 2021, apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²¹ de 0,69, ocupando a vigésima segunda posição no *ranking*. Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 64 bilhões, equivalente a R\$ 19.465,69 PIB *per capita*, localiza-se na décima sétima posição, em comparação com as demais 26

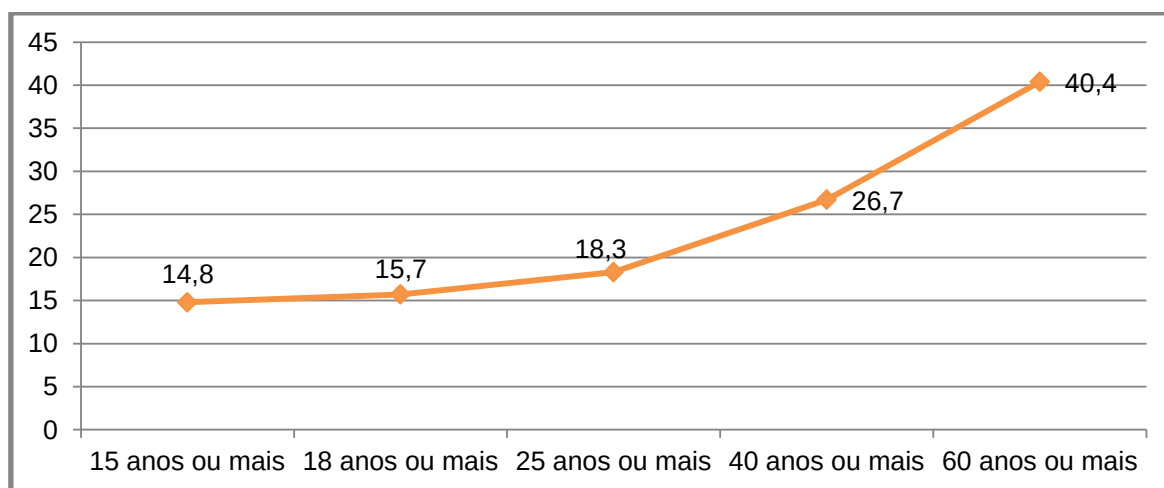
²¹ Este índice contempla diversos indicadores, como expectativa de vida da população, educação, PIB *per capita*, com o intuito de medir o grau de desenvolvimento humano, bem como a qualidade de vida da população, variando de 0 a 1, de modo que quanto mais próximo de 1, melhor o Índice de Desenvolvimento Humano.

unidades federativas. As principais atividades econômicas desenvolvidas no estado são comércio e serviços, apresentando um rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de R\$ 1.342,00²² (Brasil, 2024a).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), publicada pelo IBGE, em 2022, o Piauí teve uma redução da condição de pobreza, saindo de 51,8%, em 2021, para 48,2% no ano em referência. Todavia, isso só foi possível com a contribuição dos programas sociais governamentais²³ (Brasil, 2022a), fazendo com que o estado passasse a ocupar a nona posição no *ranking* de pobreza no país.

As consequências dessas desigualdades refletem-se diretamente nos indicadores educacionais do Estado, uma vez que as condições materiais de existência estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do ser social. Um indicador relevante a ser analisado é a taxa de analfabetismo. No Piauí, em 2022, 14,8% da população com 15 anos ou mais eram consideradas analfabetas absolutas. A distribuição desse percentual, por faixa etária, está apresentada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo da população do Piauí com 15 anos ou mais (2022)



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Pnad Continua (Brasil, 2022c).

A maior taxa de analfabetismo no estado piauiense está entre a população de 60 anos ou mais de idade, com um percentual de 40,4%; a segunda, com 26,7%, diz

²² Considerando-se o salário-mínimo de 2022 (R\$ 1.212,00), o *per capita* domiciliar representava 1,11 salários-mínimos.

²³ Os principais programas sociais federais voltados à população pobre, em 2022, foram Auxílio Brasil, Vale gás, Tarifa social.

respeito às pessoas com 40 anos e mais (26,7%); em seguida, as faixas etárias de 25 anos ou mais (28,3%); e de 18 anos ou mais (15,7), as quais não completaram seu processo de alfabetização. Essa realidade demonstra uma demanda potencial não só no que se refere ao processo de alfabetização, mas também à escolarização dessa população.

Em se tratando da oferta educacional realizada no estado do Piauí, referente à educação básica, em 2023, a Tabela 10 informa o quantitativo de matrículas por etapas, modalidades e instância administrativa.

Tabela 10 – Número de matrículas do Piauí, por etapa, por modalidade e por instância administrativa (2023)

Etapa e modalidades, por segmento	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Creche	0	0	57.247	7.955	65.202
Pré-escola	0	0	79.012	15.127	94.139
Ensino fundamental- anos iniciais	0	1.413	198.124	38.324	237.861
Ensino fundamental – anos finais	0	26.041	147.800	27.409	201.250
EJA – Ensino fundamental		15.020	54.786	430	70.236
EM regular	8.671	106.711	0	13.246	128.628
EJA – Ensino médio	218	27.185	96	331	27.830
Educação profissional	12.104	43.298	7	8.949	64.387
Curso FIC* integrado à modalidade EJA de nível médio	0	18.437	0	26	18.463
Curso técnico (ensino médio) integrada à EJA	192	8.287	0	32	8.482
Educação especial	201	5.128	25.266	2.413	33.008
Total	21.386	251.520	562.338	114.242	949.486

Fonte: elaborada pela autora, com base na Síntese de Indicadores Educacionais do INEP (Brasil, 2023a).

*FIC são cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

Em 2023, havia 949.486 alunos matriculados na educação básica no Piauí, com as redes municipais entre as maiores responsáveis pela oferta educacional no estado, alcançando um total de 59,2%; seguido pela rede estadual (26,5%); privada (12%); e federal (2,3%).

A etapa da educação básica que apresentou a maior quantidade de discentes matriculados foi o ensino fundamental, com 25,1% das matrículas, nos anos iniciais; e 21,2%, nos anos finais; seguido pela educação infantil, com um registro de 9,9% de alunos na pré-escola e 6,9% na creche, o que representa um percentual total de

6,8% nessa etapa de ensino, superando a quantidade de alunos que frequentavam o ensino médio regular (13,5%).

Em se tratando das modalidades da educação básica, a Tabela 2 informa que a educação especial registrou o menor percentual de matrículas (3,5%), enquanto a educação profissional, o maior (9,6%). O percentual de alunos que frequentavam a EJA foi de 13,2%, sendo: 7,4% no ensino fundamental; 2,9% no ensino médio; e 2,8% em cursos técnicos integrados à modalidade.

O direito à EJA no Piauí, em conformidade com o texto constitucional federal, está previsto na Constituição do Estado, quando afirma, no Capítulo III, que trata da educação, no art. 217, inciso VII, que o ensino deverá ser ministrado com base, entre outros princípios, na garantia da oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo assegurada, inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que não puderam ter acesso a ela na idade apropriada (redação dada pela Emenda Constitucional nº 41, de 10 de setembro de 2013) (Piauí, 2013).

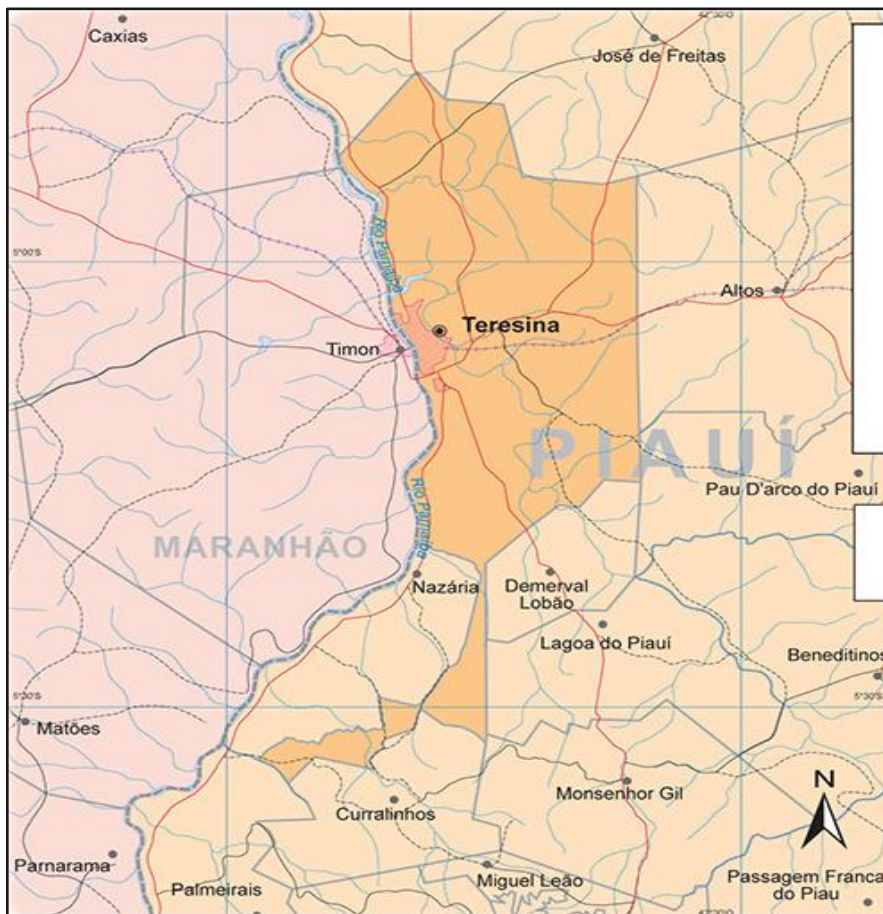
Entretanto, os dados da realidade revelam que essa garantia constitucional tem sido restrita ao texto da legislação, considerando que ainda existe um elevado contingente populacional de 15 anos ou mais em situação de analfabetismo. De acordo com dados do IBGE, em 2022, 35,5% das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental no estado, e, dentre essa população, 13,5% não possuíam qualquer nível de instrução, evidenciando a fragilidade da efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Piauí (Brasil, 2022a).

Não muito distante dessa realidade está Teresina, capital do Piauí, que ratificou o direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Lei Orgânica do Município (Lei nº 1.993/90), em seus artigos 219 e 220. A legislação estabelece que o ensino nas escolas municipais será gratuito e que o município deverá garantir, entre outras modalidades, o ensino fundamental obrigatório, incluindo aqueles que, na idade adequada, não tiveram acesso a ele (Teresina, 2016). Apesar dessa garantia legal, Teresina apresenta, em 2022, a segunda maior taxa de analfabetismo (7,2%) entre as capitais do Brasil, ficando atrás apenas de Maceió, que registrou uma taxa de 8,42% (Brasil, 2022c).

Definida como recorte espacial desta pesquisa, Teresina teve oficializada sua fundação em 16 de agosto de 1852. Localiza-se a 366 km do litoral, no centro norte do estado, próximo à divisa do estado do Maranhão. Sua área territorial é de

1.391,046 km², com densidade de 622,66 hab/km². A ilustração do mapa territorial da cidade de Teresina pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Espaço Territorial de Teresina (PI)

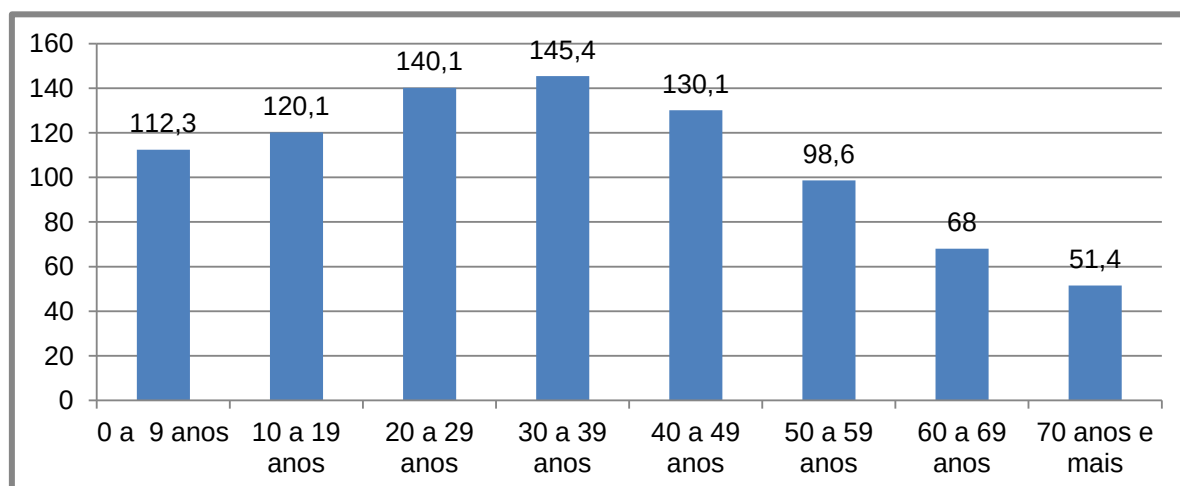


Fonte: Portal do mapa (Brasil IBGE, 2024a).

De acordo com os dados do Censo demográfico do IBGE de 2022, residiam em Teresina 866.300 mil pessoas. Destas, no que se refere ao sexo, 460.766 (53,2%) eram mulheres e 405.534 (46,8%) homens. Em relação à cor ou raça, mais da metade da população (60,8%) se declarou parda, 24,5% brancas e 14,4% pretas. A somatória dos que afirmaram amarelas ou indígenas foi de apenas 0,3%.

O número de habitantes por faixa etária em Teresina, pode ser verificado no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – População residente em Teresina, por grupo de idade – Mil pessoas (2022)



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Pnad Continua (Brasil, 2022c).

De acordo com as informações do Gráfico 6, a maior parte da população de Teresina tem idade entre 30 e 39 anos (16,8%). A segunda faixa etária com maior número de pessoas na capital oscila entre 20 a 29 anos, atingindo 16,2% dos habitantes.

Observa-se, ainda, que, da população residente em Teresina, em 2022, 51,4 mil (5,9%) estavam na faixa etária de 70 anos e mais; 68 mil (7,9%) tinham entre 60 e 69 anos; e 130 mil (15%) faziam parte do grupo populacional de 40 a 49 anos. Um percentual de 13% e 13,9% de habitantes estava nas faixas etárias de 0 a 9 anos e 10 a 19 anos, respectivamente.

A capital do Piauí, Teresina, apresentou o maior PIB dentre os municípios do estado com, aproximadamente, R\$ 23.895 bilhões de reais, em 2021, além de um PIB *per capita* de R\$ 27.430,28, elevando a cidade ao primeiro lugar dentre os municípios do estado – embora ocupe a 49ª posição, em comparação com os demais municípios do Brasil (Brasil, 2024b) e a 18ª em relação as capitais do Brasil.

A capital tem como atividades econômicas predominantes o comércio, o serviço e a indústria. O salário médio mensal dos trabalhadores, em Teresina, em 2021, foi de 2,6 salários-mínimos, levando-o à terceira posição em relação aos 224 municípios do estado. Dom Inocêncio e Várzea Branca dividem a primeira posição, com o salário médio mensal de 2,8 salários-mínimos (Brasil, 2024b).

Tendo em vista os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, Teresina contava com 38,6% da população nessas condições,

ocupando a última posição dentre as cidades do estado e, quando comparada com as outras cidades do País, a posição de número 4.414, dentre as 5.570 existentes (Brasil, 2024b).

Os dados do IBGE demonstram que o Índice de Desenvolvimento Humano de Teresina (IDHM)²⁴ estava na faixa classificada como alta em 2010, atingindo o valor de 0,751. Essa pontuação colocou a capital piauiense na 526ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros existentes naquele ano. Ao considerar apenas os 224 municípios piauienses, Teresina ocupava a primeira posição (Brasil, 2024b).

Das três dimensões que compõem o índice – saúde, renda e educação –, esta última foi a que mais contribuiu para o crescimento do IDHM da cidade em termos absolutos, subindo de 0,488 em 2000 para 0,707 em 2010, um aumento de 0,219. As dimensões de Longevidade e Renda registraram 0,820 e 0,731, respectivamente.

É importante salientar que, de acordo com a base de dados consultada, as informações relativas ao IDHM de 2010 permaneceram inalteradas nas pesquisas realizadas entre 2019 e 2024, sendo a última atualização consolidada para este índice.

A Tabela 11 apresenta o número de matrículas por etapa e modalidade de ensino da educação básica, em 2023, na capital do Piauí.

Tabela 11 – Número de matrículas do Teresina, por etapa, por modalidade e por instância administrativa (2023)

Etapa e modalidades, por segmento	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Creche	0	0	8.929	3581	12.510
Pré-escola	0	0	17.040	6.381	23.421
Ensino fundamental – anos iniciais	0	1.188	38.754	19.140	59.082
Ensinos fundamentais – anos finais	0	8.274	24.630	15.072	47.976
EJA – Ensino fundamental	0	2.053	1.233	38	3.324
EM regular	2.113	23.232	0	9.233	34.578
EJA – Ensino médio	117	6.745	0	86	6.948
Educação profissional	4.492	8.109	0	6.064	18.665
Curso FIC* integrado à	0		3.390	0	0

²⁴ Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) é um valor que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento do município. As faixas de desenvolvimento são classificadas da seguinte forma: muito baixa (0 a 0,499); baixa (0,500 a 0,599); média (0,600 a 0,699); alta (0,700 a 0,799) e muito alta (0,800 a 1).

modalidade EJA de nível médio					
Curso técnico (ensino médio) integrado à EJA	117	3.107	00	00	3.224
Educação especial	98	1.724	4.993	1.373	8.188
Total	6.937	57.822	95.579	60.968	221.306

Fonte: Elaborada pela autora, com base na Síntese de Indicadores Educacionais do INEP (Brasil, 2023a).

*FIC são os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (Brasil, 2023a).

A educação básica em Teresina, em 2023, contabilizou um total de 221.306 matrículas. A maior quantidade de matrícula estava na rede municipal de educação, com 95.579 (43,2%) alunos matriculados; a menor, 6.937 (3,1%), na rede federal. A rede privada de ensino realizou o atendimento de 60.968 (27,5%) alunos, enquanto a estadual, de 57.822 (26,1%).

Na capital, o maior quantitativo de matrículas centrou-se no ensino fundamental, com 59.082 (26,7%) de alunos matriculados nos anos iniciais; e 47.976 (21,7%), nos anos finais. No ensino médio, alcançou-se o total de 34.578 (15,6%) matrículas, das quais 23.232 (67,2 %) eram da rede estadual; 9.233 (26,7%), da privada; e somente 2.113 (6,1%), da rede federal de ensino.

O percentual de alunos na educação especial foi de 3,1% (8.188), sendo a rede municipal a principal responsável por esse atendimento, com, 4.993 matrículas. A educação profissional foi responsável por 8,4% (18.665) do atendimento educacional realizado no município; destes, 8.606 (46,1%) estavam matriculados na rede estadual; 6.064(32,4%), na rede privada; e 4.609 (24,6%), na federal.

Alunos que frequentaram a EJA representaram 7,6% (16.886) do total das matrículas na capital, de modo que 6.614 (39,1%) estavam na EJA integrada à educação profissional; 6.948 (41,1%), no ensino médio; e 3.324 (19,6%), no ensino fundamental. As redes privada, federal e municipal de ensino foram responsáveis por 0, 7%, 1,4% e 7,3% desse atendimento, respectivamente. A maior parte do público de EJA 90,6% (15.295) frequentava a modalidade na rede estadual de ensino em 2023. O tópico a seguir apresenta a rede em questão.

5.2 A Rede Estadual de Educação do Piauí

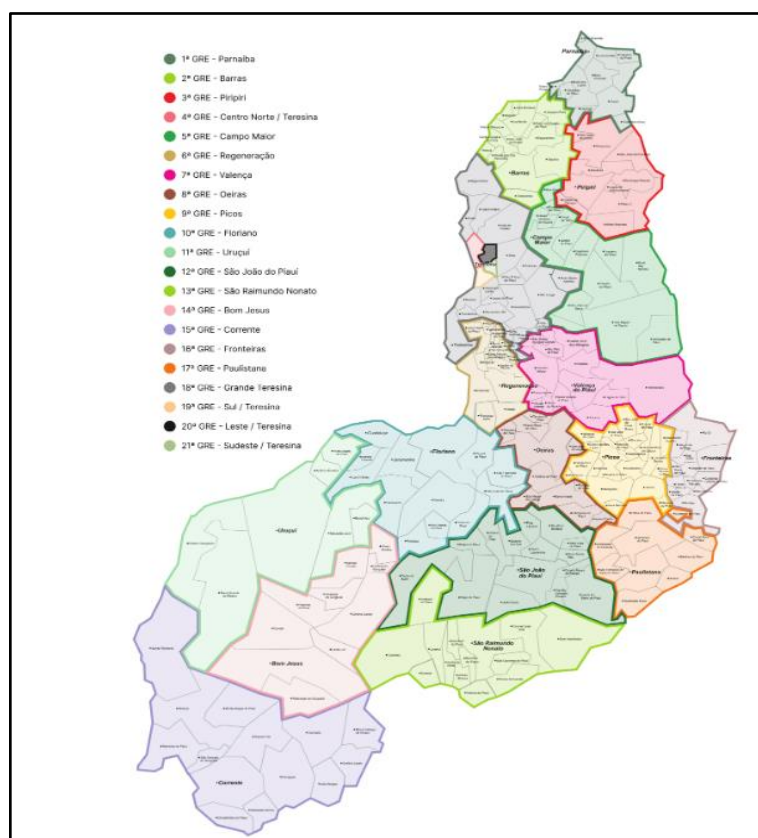
A Rede Estadual de Educação do Piauí compõe o Sistema Estadual de Educação, conforme disposto na Lei nº 5.501, de 23 de setembro de 1999, tendo a

Seduc como órgão administrativo e o Conselho Estadual de Educação, normativo e consultivo, com atribuições previstas em lei e em seu regimento (Piauí, 1999).

Como órgão executivo, a Seduc, em regime de colaboração com a União e os municípios, tem por objetivo formular a política educacional do estado e administrar o sistema estadual de ensino, com a finalidade de garantir à população o acesso e a permanência na educação básica, pública e de qualidade até a conclusão do processo de escolaridade.

Para tanto, a Seduc (PI) apresenta uma estrutura básica composta dos seguintes órgãos: I – gabinete do secretário; II – quatro superintendências (institucional; de gestão; de ensino e de ensino superior); III – oito unidades de diretorias (diretoria administrativa, financeira, de gestão de pessoas, de planejamento, de educação profissional, de alfabetização, inclusão e diversidade, diretoria de ensino-aprendizagem, de gestão e inspeção escolar; IV – assistência de serviços; V – assessoria técnica; VI – Gerências Regionais de Educação (GRE), quatro localizadas em Teresina (4) e 17 em outros municípios, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Localização das GREs (PI)

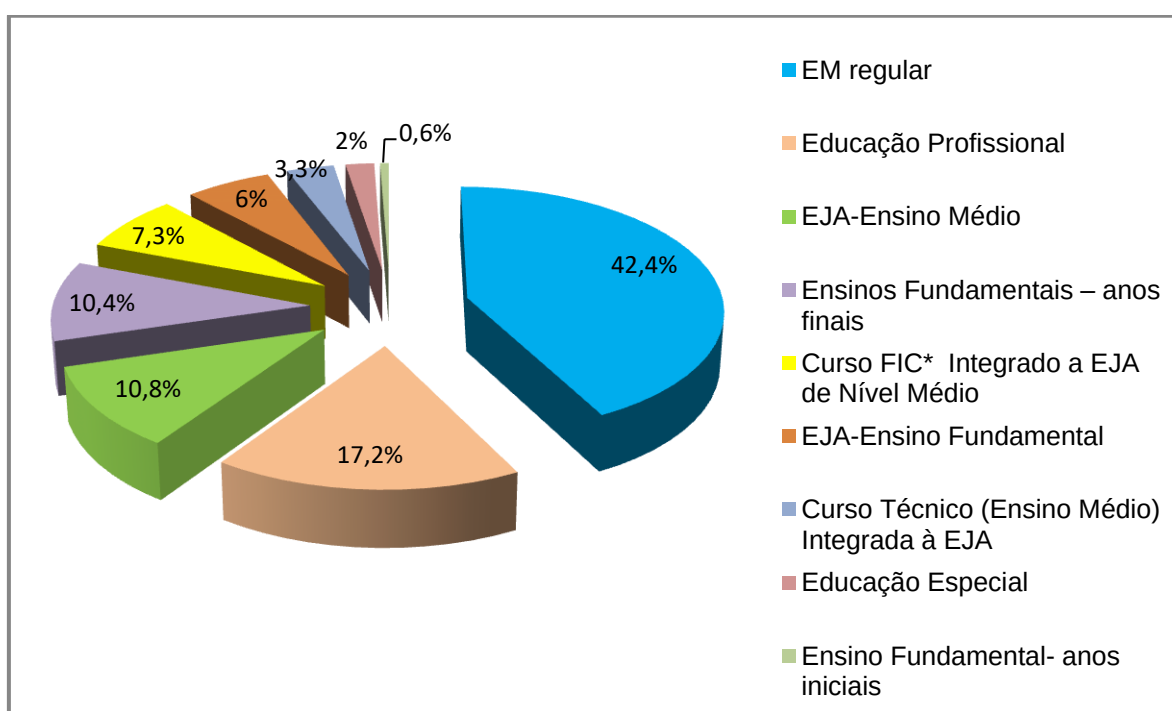


Fonte: Site da Seduc/PI (Piauí, 2024a).

Por meio das GREs, a Seduc faz-se presente em 18 municípios, possibilitando o acompanhamento das escolas que compõem a rede de ensino e o diálogo com as Secretarias Municipais de Educação para desenvolver as políticas educacionais, objetivando o atendimento da população na oferta da educação básica pública.

O Piauí tem, ainda, uma Universidade Estadual que, atualmente, conta com 18 *Campi* instalados em todo o estado, e atendem a alunos de cursos de graduação e de pós-graduação. A oferta da educação básica na Rede Estadual de Educação, em 2023, pode ser observada no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual de matrículas da educação básica na Rede Estadual do Piauí, por etapa e por modalidade (2023)



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Síntese de Indicadores Educacionais do INEP (Brasil, 2023a).

Verifica-se a predominância da oferta na referida rede estadual no ensino médio, com quase metade de seu atendimento realizado nessa etapa da educação básica (42,4%). Tal predominância está em coerência com as orientações dispostas na LDB nº 9.394/96, ao estabelecer como responsabilidade dos estados a oferta do ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio, resguardando aos municípios o compartilhamento da responsabilidade referente ao ensino fundamental e ao

atendimento da educação infantil. Além disso, essa predominância no ensino médio decorre, também, do “[...] processo de ampliação do atendimento nessa etapa de ensino, iniciado em 2003, que, atualmente, contempla os 224 municípios piauienses, abarcando todo o Estado do Piauí” (Meneses, 2019, p. 73).

A segunda maior oferta foi na EJA, considerando-se a somatória total das matrículas de EJA – fundamental, anos finais; EJA – ensino médio; Curso FIC Integrado à EJA de nível médio e Curso técnico (ensino médio integrado à EJA), com um percentual de 27,4%. A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica (EJATEC) possui uma carga horária de quatro horas diárias de atividades, podendo ser oferecida em períodos diurnos ou noturnos, com duração total de dois anos e seis meses. Por sua vez, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental e médio, integrada à Educação Profissional em nível de Qualificação Profissional (QP), também conta com uma carga horária de quatro horas diárias nos períodos diurnos ou noturnos, porém com duração total de dois anos (Piauí, 2024).

Especificamente sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco deste estudo, a Resolução nº 61, de 27 de abril de 2015, do Conselho Estadual de Educação (CEE), estabelece os procedimentos e normas que devem ser seguidos pelo sistema estadual de ensino do Piauí para a oferta de cursos da educação básica nessa modalidade (Piauí, 2015).

A referida Resolução dispõe que a EJA pode ser oferecida por instituições públicas e privadas, por meio de cursos com avaliação no processo ou sem avaliação no processo, podendo funcionar nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. A carga horária desses cursos deve ser definida na proposta pedagógica, que necessita de aprovação pela CEE, respeitando os critérios previstos no art. 5º da Resolução (Piauí, 2015).

Em conformidade com a legislação nacional, a idade mínima para ingresso na modalidade EJA é de 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio. Ainda que possa ocorrer a emancipação legal de jovens, a Resolução CEE nº 61/2015 determina que não será permitido o fornecimento de idade para matrícula nos cursos de educação básica na modalidade EJA.

No que diz respeito aos componentes curriculares, a rede de ensino possui uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atua

apenas como uma orientação de conteúdos para a modalidade. Sua primordial é apoiar as equipes pedagógicas dos GREs, os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores na reelaboração das propostas pedagógicas, promovendo reflexões sobre as diversas demandas sociais que permeiam o cotidiano escolar e, sobretudo, garantindo o alinhamento na organização do trabalho pedagógico (Piauí, 2019).

O documento citado está organizado por segmentos, etapas e componentes curriculares, atendendo a todas as áreas do conhecimento, com distribuição semestral e bimestral; bem como eixos, conteúdos, objetivos e sugestões de estratégias. Os segmentos e as etapas estão assim organizados: a) Segmento I (etapas I, II e III) – ensino fundamental do 1º ao 5º ano; b) Segmento II (etapas IV e V) – ensino fundamental do 6º ao 9º Ano; c) Segmento III (etapas VI e VII) – ensino médio da 1ª a 3ª Série (Piauí, 2019).

Os recursos para o financiamento da EJA e das demais etapas e modalidades da educação básica, ofertadas pela Rede Estadual de Educação, pode ser verificada na Tabela 12.

Tabela 12 – Receita Potencial mínima vinculada para a Educação Básica (RPEb) da Rede Estadual de Educação do Piauí, em valores nominais (2023)

Recursos	Valores (R\$)
Receita líquida de impostos e de transferências constitucionais e legais vinculados à MDE*	3.329.138.223,27
Receitas destinadas ao Fundeb (fundo estadual)	2.517.752.359,55
Receitas recebidas do Fundeb (fundo estadual)	1.224.452.575,01
Resultado líquido das transferências do Fundeb	-1.293.299.784,54
Complementação da União ao Fundeb	369.632.654,54
Quota do salário-educação	14.614.197,02
Transferência de Programas do FNDE (PDDE, PNAE, PNATE, PNLD)	43.879.587,69
Royalties do petróleo e do gás	0,00
Receita Potencial em Educação	2.463.964.877,98

Fonte: Elaborada pela autora com base no RREO 2023 (Siope, 2023) e Apuração das receitas dos programas de distribuição universal e das quotas estaduais e municipais do Salário-Educação de 2022 que compõem o cálculo do VAAT 2024 (Brasil, 2024).

*Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Conforme apresentado na Tabela 12, a Rede Estadual de Educação do Piauí, no ano de 2022, destinou o valor mínimo de R\$ 3.329.138.223,27 para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Esse montante correspondeu a 25% da

receita líquida proveniente de impostos e transferências, que totalizou R\$ 13.316.552.893,06 no mesmo período²⁵.

Os dados revelam ainda que a Rede Estadual destinou ao Fundeb um montante de R\$ 2.517.752.359,55, enquanto na redistribuição do Fundo o valor recebido foi de R\$ 1.224.452.575,01, representando uma perda de 51,4% das receitas destinadas ao Fundo. Destacam-se, ainda, os recursos advindos da Complementação da União, num valor de R\$ 369.632.654,54.

Além dos recursos descritos acima e da quota do salário-educação que correspondeu ao valor de R\$ 14.614.197,02, a Rede Estadual recebeu recursos referente às Transferências de Programas do FNDE, Alimentação Escolar (PNAE), Livro Didático (PNLD) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), correspondente aos valores de R\$ 21.441.408,00, R\$ 16.565.464,69 e R\$ 5.872.715,00, respectivamente, representando um montante total R\$ 43.879.587,69. Em síntese, a Receita Potencial na Educação Básica da rede estadual do Piauí foi de R\$ 2.463.964.877,98, representando uma receita potencial por aluno no valor de R\$ 9.796,30, no ano de 2023.

Tendo caracterizado brevemente a rede estadual de educação do Piauí, a seção a seguir aborda, especificamente, os Centros de Educação de Jovens e Adultos.

5.3 Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas)

Os Cejas são instituições de oferta da EJA que têm sua origem amparada na concepção do ensino supletivo implementado no Brasil, a partir dos anos 1970, mediante um regime de atendimento semipresencial, sem caráter de seriação (Barcelos, 2018).

Conforme Moura (2003, p. 91), o ensino supletivo, tanto no Brasil quanto no Piauí, tinha como propósito:

[...] suprir a escolarização dos adolescentes e adultos, ofertando-lhes oportunidade de retomar os estudos, independente de seguir o processo regular, interrompido por razões diversas, inclusive a falta

²⁵ Em 2023, conforme dados do Relatório Resumido de Execução Orçamentária disponível no Siope, o Estado do Piauí aplicou 26,03% em MDE, embora sua Constituição Estadual determine o mínimo de 30%.

de oferta pelos sistemas atribuída a crescente demanda da educação em suas diferentes modalidades.

A criação de instituições escolares para atender à oferta do ensino supletivo foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) – conjuntamente com o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), em 1974, mediante instituição dos Centros de Ensino Supletivo (CES) –, consideradas o meio mais fácil para resolver as questões referentes às defasagens educacionais de jovens e adultos da época.

A propósito, Santos e Oliveira (2004) informam que os CES tinham como fundamento três elementos: tempo – relacionado à rapidez de instalação; efetividade – emprego de metodologias adequadas; custo – aproveitamento dos espaços ociosos. Na acepção de Barcelos (2018), essas instituições jamais cumpriram com esses aspectos e, até hoje (em forma de Ceja), contam com problemas referentes à sua formulação.

Os CES eram constituídos por unidades escolares abertas, com o intuito de formar adolescentes e adultos que não conseguiram completar o processo de escolarização na idade considerada “adequada”. A característica principal dessas organizações era o uso de metodologias adequadas ao desempenho individual dos alunos, de acordo com o núcleo comum estabelecido na Lei nº 5.692/71 (Moura, 2003).

Contudo, na concepção de Barcelos (2018, p. 31), os CES já nasceram com “[...] um modelo fechado, definido por concepções epistemológicas de educação a distância do mundo em que foi gerada, assim como com concepções de formação pautadas nos meios de ensino, e não no sujeito educável”, e isso, por consequência, reduzia o conceito de escola aberta. Ademais, pautada na ideia de recuperar o tempo pedido e na falsa pressão social, focava na certificação do aluno.

Mesmo após a promulgação da atual LDB/96 – marco que afirmou o sentido dado à EJA não mais como ensino supletivo, mas como educação de jovens e adultos, ampliada no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000, quando os CES automaticamente deveriam se transformar em CEJA –, houve resistência em mudar o seu paradigma, porquanto, conforme Barcelos (2018, p. 31),

[...] não são vistos como espaços propícios ao desenvolvimento de diferentes aprendizagens e de potencialidades, em que se podem estabelecer diferentes relações, mas sim como local de passagem, “fábrica de certificados”, obtidos de forma “rápida” e “fácil” — este o

vocabulário ainda vigente no ideário dos sujeitos que procuram o CEJA.

Essa realidade não é muito diferente no estado do Piauí. Atualmente, na rede estadual de educação, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) configuram-se como unidades escolares que oferecem, exclusivamente, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis de ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. Até 2015, esse atendimento não se caracterizava como EJA presencial, com carga horária e frequência mínima obrigatória, nem como semipresencial, conforme disposto na Resolução CEE/PI nº 139/2005.

Devido a essa organização, o estado não tinha acesso aos recursos do Fundeb para as matrículas informadas nessas escolas. Para evitar a extinção dessas unidades, em razão da falta de recursos financeiros para sua manutenção, os Cejas passaram por um processo de reestruturação no primeiro semestre de 2015, com o objetivo de serem contempladas com os recursos do fundo referido (Parecer CEE/PI 148 /2015).

Além dos recursos do Fundeb, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) contam com aquelas provenientes de programas descentralizados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ambos de âmbito federal, com recursos transferidos pelo FNDE. Além disso, também recebe suporte do Programa de Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí (PACTUE).

A Campanha da Merenda Escolar (CME), instituída em 1955, foi o nome original e o marco inicial do que hoje é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O Programa passou a contemplar os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente a partir da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009, posteriormente convertida na legislação atual que o rege – a Lei nº 11.947 /09. Reconhecida como um marco relevante na luta pela segurança alimentar e nutricional de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, a referida lei garante a oferta de merenda escolar para todos os alunos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA) matriculados em escolas públicas e instituições filantrópicas, por meio do PNAE.

O programa, cujo objetivo é atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, colaborando para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis, tem como fonte de recursos para seu financiamento aqueles advindos do Tesouro Nacional (fontes ordinárias e de contribuições sociais) (Brasil, 2009).

Todavia, é relevante destacar que as despesas com o programa não podem ser consideradas como de MDE, conforme estabelecido no art. 70 da LDB. Dessa forma, gastos com alimentação escolar não são contabilizados nos recursos federais vinculados à educação (mínimo de 18% de impostos previstos na Constituição Vigente), consoante Meneses (2019).

Os recursos financeiros são transferidos pelo FNDE para Entidades Executoras (EEx), que incluem as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, as prefeituras municipais e as escolas federais. Essas entidades são responsáveis por receber, executar e prestar contas dos recursos financeiros recebidos. Os valores são divididos em dez parcelas monetárias, pormenorizadas a partir de fevereiro, com o objetivo de cobrir os 200 dias letivos do ano. Cada parcela corresponde ao financiamento de 20 dias de aula. Adicionalmente, pelo menos 30% dos valores transferidos deverão, obrigatoriamente, ser destinados à compra direta de produtos provenientes da agricultura familiar, na medida em que fomentem o desenvolvimento econômico das comunidades locais.

Ademais, o valor a ser repassado para as Entidades Executoras é calculado da seguinte forma: número de alunos matriculados (baseado no ano anterior) x número de dias x valor *per capita*. Atualmente, o valor da *per capita* repassado pela União aos estados e aos municípios, por dia letivo, para cada aluno, é definido pela Resolução CD/FNDE nº 2, de 10 de março de 2023, que alterou os valores definidos na Resolução CD/FNDE nº 06/2020, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 – Valores e percentuais de reajuste do *per capita* PNAE, por etapa e por modalidade de ensino – 2023, em valores nominais

Etapa/Modalidade	Per Capita (R\$) 2020 a 2022	Per Capita Atual (2023)	
		Per Capita Atual (R\$)	Reajuste (%)
Creche	1,07	1,37	28%
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	0,53	0,68	28%

Educação de Jovens e Adultos (EJA)	0,32	0,41	28%
Ensino Fundamental	0,36	0,50	39%
Indígena	0,64	0,86	35%
Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	2,00	2,56	28%
Período integral	1,07	1,37	28%
Ensino médio	0,36	0,50	39%
Pré-escola	0,53	0,72	35%
Quilombola	0,64	0,86	35%

Fonte: Site do FNDE (2024).

A Tabela 13 revela que, nos valores atuais do *per capita*, há uma diferença percentual de 84% entre o maior e o menor valor destinado às etapas e às modalidades da educação básica, sendo o maior *per capita* destinado aos alunos do ensino médio de tempo integral (R\$ 2,56), e o menor, para os alunos da EJA (R\$ 0,41)

Apesar do reajuste de 28%, que aumentou o valor de R\$ 0,32 para R\$ 0,41, este continua sendo o menor entre todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse valor insuficiente permanece para atender às necessidades nutricionais dos estudantes da EJA, majoritariamente compostas por trabalhadores da classe pobre. Muitos deles vão diretamente do trabalho para a escola, necessitando de uma alimentação que lhes garanta condições físicas e mentais para concluir o processo de escolarização.

A gestão do PNAE na rede estadual do Piauí é realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí Seduc. São contempladas pelo Programa as escolas de educação básica da rede e as filantrópicas, confessionais e comunitárias conveniadas com o poder público (Piauí, 2017).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atualmente regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, consiste na transferência anual de recursos financeiros, em caráter suplementar, pelo FNDE. Esses recursos são destinados às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, além de escolas de educação especial, habilidades como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público (Brasil, 2021).

Os recursos do PDDE têm como objetivo principal custear despesas de manutenção, pequenos investimentos e outras ações voltadas à garantia do funcionamento e à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das instituições de ensino. Esses recursos podem ser aplicados em: aquisição de material permanente;

realização de pequenos reparos, adequações e serviços para a manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da escola; compra de material de consumo; avaliação da aprendizagem; implementação de projetos pedagógicos; desenvolvimento de atividades educacionais; pagamento de despesas cartoriais decorrentes de alterações nos estatutos das unidades executoras próprias (Brasil, 2021).

Os recursos financeiros do PDDE são repassados em duas parcelas anuais, devendo ser efetivado o pagamento da primeira parcela até 30 de abril, e a segunda, até 30 de setembro, para entidades que cumprirem os requisitos estabelecidos no art. 16 da Resolução que o rege. O cálculo desses recursos é realizado por meio da soma do valor fixo (definido por estabelecimento de ensino) e do valor variável (conforme o número de matrículas no estabelecimento de ensino, tendo como parâmetro os valores referenciais de cálculo para o Repasse do PDDE) (Brasil, 2021).

Além do PDDE básico, existem as ações integradas, compostas por programas educacionais específicos, regidos pelas Secretarias do Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Alfabetização (Sealf); Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Modalidades Especializadas (Semesp) – que funcionam nos mesmos moldes operacionais do PDDE básico, no que se refere à forma de transferência dos repasses, ao modo de gestão dos recursos e de prestação de contas. Para o recebimento dos recursos, essas ações utilizam duas contas, denominadas de PDDE Estrutura e PDDE Qualidade.

É oportuno destacar que apesar de seguir os mesmos padrões operacionais do PDDE básico de transferência e gestão dos recursos, cada programa educacional tem finalidades, objetivos e públicos-alvo específicos, conforme descrito em suas resoluções próprias, as quais precisam ser estritamente seguidas para que se tenha a correta aplicação dos recursos e a efetividade da execução dos programas, tendo em vista a melhoria e a garantia de uma educação de qualidade a todos.

Dessa forma, o PDDE, que tem como finalidade contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, de modo que concorram para a garantia de seu funcionamento; promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social, tem sido,

conforme Barcelos (2018), o único programa federal que envia recursos diretamente para a manutenção dos Cejas, desde 2009, ou seja, 14 anos após a sua criação (1995).

De âmbito estadual, o programa PACTUE é destinado à execução de serviços emergenciais e à manutenção referente a reparos/adaptações na estrutura física, de modo que assegurem o funcionamento da escola, obedecendo à orientação da Unidade Gestora de Rede Física da Seduc/PI. Os recursos financeiros são repassados em conta específica do Conselho Escolar de cada unidade de ensino, em duas parcelas, sendo destinados a reparos/adaptações na estrutura física (Piauí, 2018), inclusive dos Centros de EJA. Os Cejas consistem em 31 unidades da rede estadual. Dentre os 224 municípios existentes no Piauí, estão presentes em 24, nos 12 Territórios de Desenvolvimento²⁶, conforme expresso no quadro 9.

Quadro 9 – Oferta de EJA nos Cejas, por município e por territórios (2022)

MUNICÍPIO	CEJA	TERRITÓRIOS
Campo Maior	Ceja Prof. ^a Mulata Lima	Carnaubais
Parnaíba	Ceja Jonas Correia	Planície Litorânea
Buriti dos Lopes	U. E. Leonidas Melo	Planície Litorânea
Barras	Ceja Conrado Amorim de Sousa	Cocais
Luzilândia	Ceja José Lopes de Araújo	Cocais
Piripiri	Ceja Cota Sampaio	Cocais
Regeneração	Ceja Maria do Amparo Macedo Silva	Entre Rios
Água Branca	Ceja Luís Padre	Entre Rios
Amarante	Ceja Eduardo Ferreira (Otacilia Ramos)	Entre Rios
União	Ceja Luís Carlos Boavista Do Rêgo Monteiro	Entre Rios
Lagoa do Piauí	Ceja Paulo Freire	Entre Rios
Teresina C/Norte	Ceja Gayoso e Almendra	Entre Rios
	Ceja Prof. Artur Furtado	Entre Rios
	Ceja Prof. Cláudio Ferreira	Entre Rios
Teresina Sul	Ceja Prof. ^a Maria Rodrigues das Mercedes	Entre Rios
	Ceja Prof. ^a Shirley Costa e Silva	Entre Rios
Teresina Leste	Ceja Angelina de Moura Leal	Entre Rios
Teresina Sudeste	Ceja Maria do Carmo Reverdosa	Entre Rios
	Ceja Francisco César de Araújo	Entre Rios
Valença Do Piauí	Ceja Vitória da Costa Lima	Vale Do Sambito

²⁶ Os Territórios de Desenvolvimento constituem as unidades de planejamento da ação governamental cujo objetivo é promover o fomento do desenvolvimento sustentável do estado, a redução de desigualdades, bem como melhorar a qualidade de vida da população piauiense, mediante a democratização dos programas e ações e da regionalização do orçamento (Piauí, 2007). **Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007.** Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php>. Acesso em: 18 nov. 2022.

Oeiras	Ceja Nogueira Tapety	Vale Do Canindé
Floriano	Ceja Prof. ^a Socorro Mendes	Vale Dos Rios Piauí e Itaueiras
Fronteiras	Ceja Carolina Maria Bezerra	Vale Do Guaribas
Pio IX	Ceja Teresa Rosado Simões	Vale Do Guaribas
Picos	Ceja Prof. José Bispo de Sousa	Vale Do Rio Guaribas
Uruçuí	Ceja Cícero Coelho (José Patrício)	Alto Parnaíba
São João Do Piauí	Ceja Prof. Adail Coelho Maia	Serra Da Capivara
São Raimundo Nonato	Ceja Edith Nobre de Castro	Serra Da Capivara
Bom Jesus	Ceja Joaquim Parente	Chapada Das Mangabeiras
Corrente	Ceja Manoel da Cunha	Chapada Das Mangabeiras
Paulistana	Ceja Prof. ^a Helena Gomes R. Osendo Oliveira	Chapada Vale do Rio Itaím

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações da SEDUC/PI (Piauí, 2022e).

Os dados do Quadro 9 desvelam que Teresina é o único município que conta com mais de um Ceja, os quais estão distribuídos entre as regiões Norte (03), Sul (2), Sudeste (2) e Leste (1), totalizando oito centros, constituintes do espaço geográfico para a realização deste estudo, que visa a compreender os limites e as possibilidades de implementação de custo-aluno/ano nesses centros, de modo que sejam capazes de garantir uma educação de qualidade para a classe trabalhadora pobre que teve a histórica negação do direito à educação – atualmente, público da modalidade.

Nessa direção, o capítulo a seguir, visa apresentar os Cejas pesquisados referente aos aspectos das condições de oferta (estrutura física, equipamentos e formação dos professores) e o custo aluno-ano de funcionamento de cada um caso investigado.

6 A OFERTA EDUCACIONAL NOS CEJAS: os dados da realidade dos casos investigados

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma descritiva, os achados da pesquisa relacionados às condições de oferta dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) investigados, abrangendo aspectos como estrutura física, equipamentos e formação dos professores. Além disso, discute as avaliações feitas por professores e alunos sobre as condições de atendimento e a qualidade da educação oferecida nesses Centros.

Também será abordado o custo aluno/ano direto de funcionamento de cada unidade analisada. Esse cálculo foi realizado somando o valor total das despesas efetuadas, conforme as categorias descritas na metodologia desta tese, e dividindo o resultado pelo número total de matrículas de cada unidade de ensino em análise.

Por se tratar de Centros de Educação de Jovens e Adultos que atendem exclusivamente estudantes da EJA, o cálculo do custo aluno/ano considerou o total de matrículas, independentemente da etapa ou modalidade de ensino. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de Cardoso (2018), que argumenta que a separação por etapa não é suficiente para explicar as disparidades de valores entre as escolas, pois outros fatores também influenciam os custos.

Partindo da constatação de que a remuneração constitui a maior parte das despesas realizadas, conforme evidenciado pela literatura sobre custos educacionais e pelos dados desta pesquisa, optou-se por realizar uma análise mais detalhada das particularidades de cada Ceja. Nesse sentido, foi calculado o valor aluno/pessoal, também dividido em subcategorias: docentes (efetivos e substitutos) e não docentes.

A subcategoria de não docentes foi, por sua vez, subdividida em: a) direção, que inclui diretor, coordenador pedagógico, secretário, técnico financeiro e auxiliar administrativo; b) demais servidores, compostos por zelador, agente de portaria e merendeira.

6.1 O caso do Ceja Angelina de Moura Leal

O Ceja Angelina de Moura foi inaugurado em agosto de 1978, no fim do governo militar de Dirceu Mendes Arcoverde, mas somente iniciou suas atividades

pedagógicas em fevereiro de 1979, uma vez que passou o resto do ano de sua criação apenas realizando pré-matrículas. A escola recebeu esse nome como forma de homenagear uma professora que lecionava matemática (*in memoriam*) (Piauí, 2022b).

A unidade de ensino localiza-se na zona leste da cidade de Teresina, capital do Piauí, no Bairro Morada do Sol, nome do primeiro conjunto habitacional edificado na área pela Caixa Econômica Federal (Teresina, 2018). A fachada da escola pode ser observada na Imagem 1.

Imagem 1 – Fachada do Ceja Angelina de Moura Leal (2024)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Conforme dados do IBGE, em 2010, a taxa de alfabetização das pessoas com 10 anos ou mais de idade no bairro (98%) era maior que a taxa nacional (90%). O valor nominal da renda mensal da população naquele ano era de R\$ 5.507,00, ou seja, 11 salários-mínimos, o que hoje representa um valor real de R\$ 12.435, 20²⁷. Com a população local tendo maior poder aquisitivo, “[...] a totalidade do público atendido [na escola] é oriundo de bairros e comunidades circunvizinhas” (Piauí, 2022b, p.9), ou seja, uma escola para classe trabalhadora pobre, em um bairro de classe média.

Atualmente, a escola funciona nos turnos manhã e tarde, e oferta os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional na modalidade EJA (EJA TEC), podendo a matrícula ser realizada em qualquer época do ano. Em 2022, a escola também passou a ofertar o Atendimento Educacional

²⁷Valor corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE para o mês de janeiro de 2024.

Especializado (AEE), por meio de salas de recursos multifuncionais para os alunos público da educação especial inclusiva, com diversos tipos de necessidades, tais como síndrome de *Down*, deficiência intelectual e física, baixa visão e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O atendimento para público supracitado é no contraturno, com uma profissional especializada na área.

Os alunos atendidos na escola, em sua ampla maioria, são jovens e adultos já com inserção no mercado de trabalho em atividades como, por exemplo, comércio informal, *delivery*, prestação de serviços domésticos e construção civil. A Tabela 14 apresenta a distribuição das matrículas referentes ao ano de 2022.

Tabela 14 – Distribuição de matrículas²⁸ e turma por modalidade, etapa, turno e quantidade de turmas, em 2022 – Ceja Angelina de Moura

Etapa /modalidade	Quantidade de Matrícula				Quantidade de Turmas			
	Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite	Total
EJA EF -anos finais	35	35	0	70	1	1	0	2
EJA Ensino Médio	70	35	0	105	2	1	0	3
EJA Integrado à Educ. profissional – Administração e informática	70	70	0	140	2	2	0	4
Total Geral	135	140	0	315	5	4	0	9

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do mapa de matrícula coletado na Gerência Regional de Ensino (Piauí, 2024).

O Angelina de Moura funcionou com nove turmas, nos turnos manhã (5), das 7h às 11h40, e tarde (4), das 13h às 17h40. A EJA integrada à educação profissional foi responsável pela maior parte da oferta, com um total de 140 matrículas, sendo 70 no curso de administração e 70 no curso de informática, o que equivale a 45% do total das matrículas no Ceja, distribuídas em quatro turmas. Os cursos ofertados no ano em questão foram: EJA TEC- Administração e EJA TEC – Informática. A etapa do ensino médio regular representou 33% (105); e os anos finais do ensino fundamental, 22% (70), divididos em três e duas turmas, respectivamente.

Para seu funcionamento, o Ceja Angelina de Moura conta as condições de atendimento referente à estrutura física, expressas na tabela 15, a seguir:

²⁸ Incluída as matrículas de Educação Especial.

Tabela 15 – Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)

Estrutura física	Qtd
Sala de aula	6
Sala de professores	1
Sala de diretoria	1
Sala de secretaria	1
Laboratório de Ciências	0
Biblioteca/sala de leitura	1
Laboratório de informática	1
Laboratório específico para educação profissional	0
Almoxarifado	0
Quadra de esporte coberta	0
Quadra de esporte descoberta	0
Pátio coberto	1
Pátio descoberto	0
Cozinha	1
Refeitório	0
Dispensa	0
Banheiros	4
Estrutura física com acessibilidade	
Acessibilidade pisos táteis	Sim
Acessibilidades vãos livres	Sim
Acessibilidade sinal sonoro	Sim
Acessibilidade sinal tátil	Não
Acessibilidade sinal visual	Não
Acessibilidade corrimão	Sim

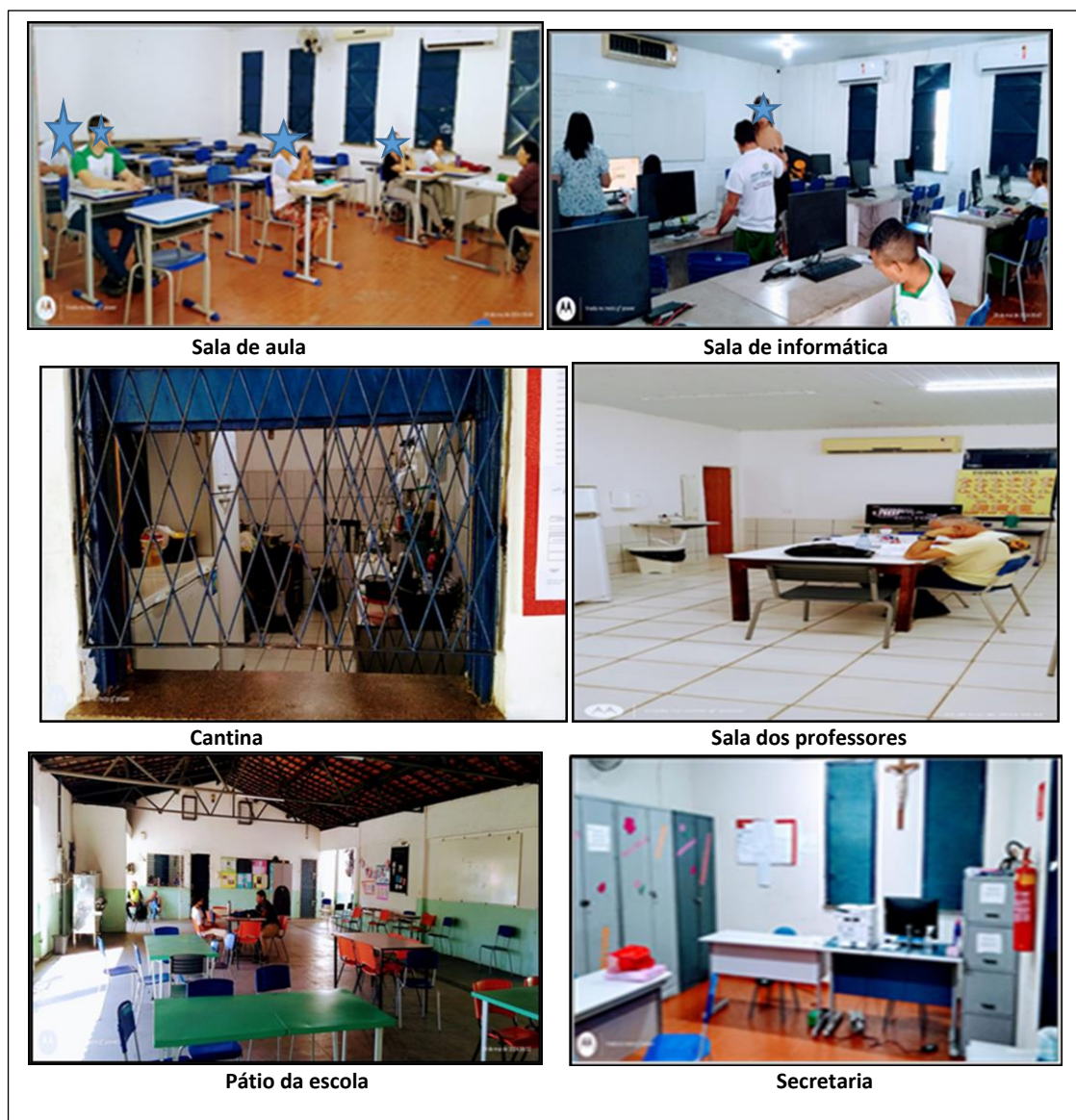
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

O Ceja funcionava com a seguinte estrutura: seis salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca/sala de leitura, um laboratório de informática, uma cozinha, quatro banheiros e um pátio coberto. No pátio, foram inseridas mesas e cadeiras para que os alunos pudessem utilizá-lo como espaço de alimentação e socialização, já que a escola não dispõe de refeitório.

Ademais, a unidade carece de outros espaços essenciais para a oferta educacional com qualidade, como laboratório específico para educação profissional, quadra esportiva (coberta ou descoberta) e laboratório de ciências, entre outros.

A imagem 2, apresentada a seguir, ilustra alguns dos espaços que compõem a estrutura física do Centro de EJA.

Imagem 2 – Estrutura de física do Ceja Angelina de Moura (2024)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Embora a Escola Angelina de Moura possua uma sala de professores, esta é compartilhada com a coordenação pedagógica, o que, de certa forma, limita os professores de terem um espaço específico e exclusivo para planejamento e socialização.

É evidente que a sala de aula do curso de Enfermagem (implementado apenas em 2024), a secretaria e a sala da coordenação – que também é compartilhada com os professores – apresentam uma estrutura física em melhores condições, contrastando com o estado dos demais espaços da escola. A Imagem 3, apresentada a seguir, ilustra essa diferença.

Imagem 3 – Espaços externos e corredores internos do Angelina de Moura

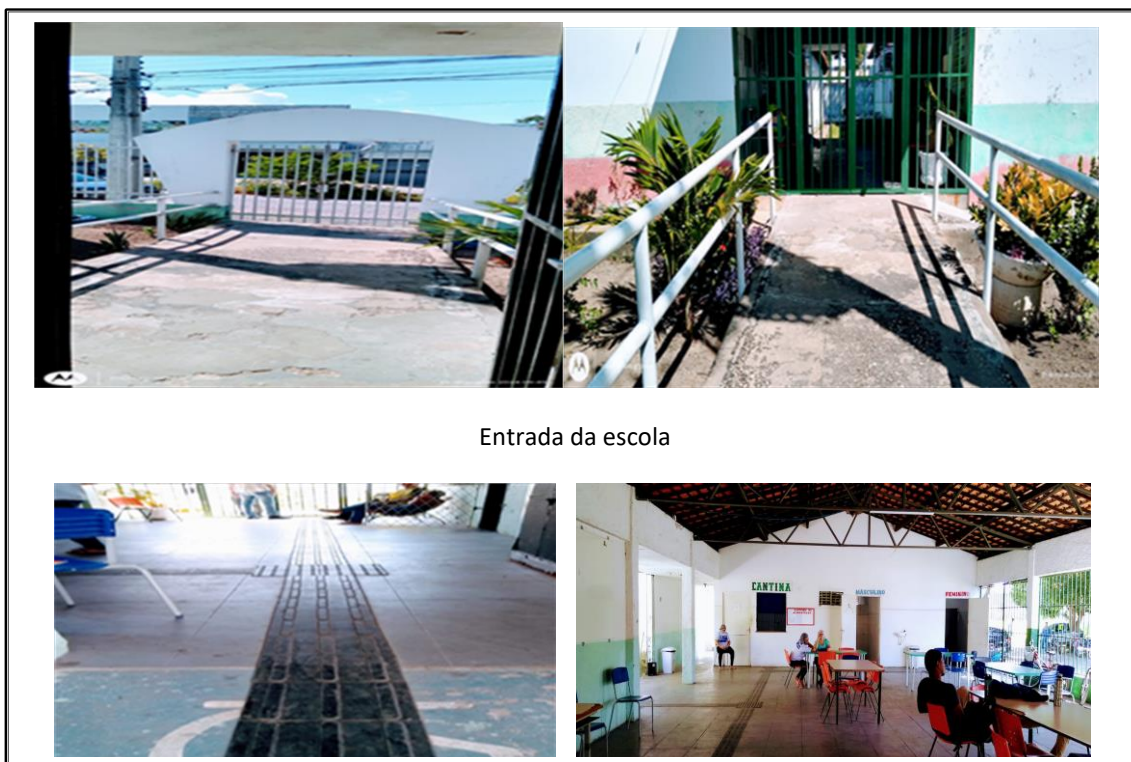


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

As imagens evidenciam que a Ceja Angelina de Moura possui uma estrutura predial antiga e mal conservada. A escola necessita de reformas, limpeza e organização, incluindo a remoção de itens fora de uso, como mesas, cadeiras e bebedouros, que atualmente estão amontoados em um dos corredores, prejudicando a circulação e a funcionalidade do espaço.

Não que se refira à acessibilidade, embora a Angelina de Moura disponha de recursos como piso tátil, corrimão e banheiro adaptado, esses elementos encontram-se em condições precárias. Esta situação limita o atendimento adequado às necessidades de acessibilidade, comprometendo a inclusão de pessoas com deficiência, como pode ser apresentado na Imagem 4, apresentado a seguir.

Imagem 4 – Estrutura de acessibilidade do Ceja Angelina de Moura (2024)



Entrada da escola

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Constata-se um pequeno e único corrimão e uma rampa com algumas irregularidades no piso entre o muro e o portão de entrada da escola, o que pode dificultar ou causar algum acidente, necessitando, portanto de reparos. O piso tátil verificado na imagem, está presente somente ao pátio em direção aos banheiros dos alunos, à secretaria e apenas em um corredor que leva as salas de aulas.

Portanto, Angelina de Moura não cumpre totalmente com as exigências estabelecidas na Lei nº 13.146, publicada em junho de 2012, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), designada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Dessa forma, o Centro de EJA Angelina Moura demanda maior investimento financeiro a ser destinado à estrutura física para que possa realizar o atendimento educacional para o público da modalidade em condições de qualidade.

A avaliação das condições de oferta no que tange a estrutura física da escola em análise, realizada pelos participantes da pesquisa, é apresentada na Tabela 16 a seguir:

Tabela 16 - Percentual avaliativo das condições de oferta/estrutura física, segundo professores e alunos – Angelina de Moura

ESTRUTURA FÍSICA	PROFESSORES					ALUNOS					
	muito adeq.	adeq.	nem adeq/ indeg.	inadeq.	total. inadeq.	muito adeq.	adeq.	nem adeq/ inadeq.	Inadeq.	não tem	
Sala de aula	0%		40%		60%	0%	0%				
Sala de professores	0%		60%		20%	20%	0%				
Sala de diretoria		20%		40%		20%	20%	0%	0%		
Sala de secretaria		20%		60%		20%	0%	0%			
Biblioteca/ Sala de leitura	0%		0%	0%	0%	100%					
Laboratório de informática		20%		60%	0%	20%	0%				
Pátio coberto		20%		60%		20%	0%	0%			
Cozinha		20%		80%	0%	0%	0%				
Refeitório		20%		40%	0%		20%				
Banheiros		20%		60%	0%		20%				
Estrutura Física com acessibilidade											
Acessibilidade pisos táteis	0%		50%	0%		50%	0%		20%		25%
Acessibilidades vão livres	0%		60%	0%		40%	0%		10%		5%
Acessibilidade sinal sonoro	0%		50%		30%	20%	0%		15%		10%
Acessibilidade corrimão	0%		30%		10%		30%		10%		10%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

De modo geral, na percepção dos professores, a estrutura física da Escola Angelina de Moura é considerada adequada. Espaços como a sala da diretoria, o laboratório de informática, a cozinha, o refeitório e os banheiros foram avaliados como "muito adequados" por 20% dos docentes. Entretanto, a biblioteca, considerada um espaço fundamental no processo de aquisição de novos conhecimentos e aprendizagem, foi considerada "totalmente útil" para 100% desses profissionais.

Quanto à visão dos alunos, 65% avaliaram a biblioteca como "inadequada", enquanto 25% afirmaram que esse espaço sequer existe na escola. Apenas 10% dos estudantes consideram a biblioteca/sala de leitura como "adequada". De maneira geral, os alunos selecionam os espaços financeiros avaliados como adequados. No entanto, destaca-se que um percentual significativo de alunos não conseguiu avaliar a cozinha (35%) e o pátio (25%).

Outro dado importante é que, para 40% dos professores e alunos, o pátio improvisado com mesas e cadeiras foi entendido como o refeitório da escola e avaliado como um espaço adequado para ser utilizado durante a alimentação

escolar. Isso evidencia que esses participantes não possuem uma definição clara sobre a função de cada espaço no ambiente escolar.

No que diz respeito à avaliação da estrutura física com acessibilidade, 50% ou mais dos professores que responderam ao questionário consideraram adequados os elementos de acessibilidade presentes na escola, como pisos táteis, vãos livres e sinal sonoro. Em contrapartida, 45% dos alunos classificaram esses elementos como “nem adequados nem inadequados”, o que significa que não possuem uma opinião formada sobre o tema. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre o processo de inclusão no ambiente escolar.

Um segundo aspecto referente à oferta educacional em condições de qualidade são os equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades escolares. Tabela 17 a seguir, mostra os itens e o quantitativo dos equipamentos existentes no Ceja.

Tabela 17 – Condições de oferta referentes aos equipamentos – Angelina de Moura (2023)

Equipamentos	Qtd
Projetores multimídia /Data show	2
Tela para projeção	0
TV	2
Caixa de som	1
Aparelho de som	0
Câmera vídeo/fotografia	0
Computador sala de informática	14
Tablet para uso dos alunos	30
Impressora a jato de tinta	2
Impressora a laser	1
Impressora multifuncional	1
Fotocopiadora	0

Fonte: elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

Para o desenvolvimento de suas atividades, a Ceja Angelina de Moura dispõe de 2 data shows, 2 TVs, 1 caixa de som e 4 impressoras. No curso de informática, que possui 70 matrículas distribuídas em duas turmas nos turnos da manhã e da tarde, com 35 alunos em cada, a sala de informática conta com apenas 14 computadores. Essa insuficiência de equipamentos inviabiliza o uso individual pelos alunos, comprometendo a qualidade do curso oferecido.

Apesar dessa limitação, o Angelina de Moura disponibiliza 30 *tablets* para os alunos do ensino médio que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como recurso de apoio ao processo de aprendizagem. Em 2022, 105 alunos foram inseridos nesse contexto.

No entanto, é importante destacar a ausência de equipamentos fundamentais, como tela de projeção, aparelho de som, câmera para vídeo e fotografia, além de fotocopidora. A avaliação desses equipamentos, realizada por professores e alunos por meio de questionário, está detalhada na Tabela 18, apresentada a seguir.

Tabela 18 – Percentual avaliativo das condições de oferta/equipamentos, segundo professores e alunos – Angelina de Moura

EQUIPAMENTOS	Professores					Alunos				
	adeq.	nem adeq./ inadeq.	inadeq.	total. Inadeq.	não tem	muito adeq.	adeq.	nem adeq./ inadeq.	inadeq.	total./ inadeq.
Climatização das salas de aula	80%	0%	20%	0%	0%	55%	35%	5%	5%	0%
Iluminação das salas de aula	80%	0%	20%	0%	0%	40%	40%	15%	5%	0%
TV	40%	0%	60%	0%	0%	5%	30%	25%	10%	30%
Datashow	40%	0%	40%	20%	0%	5%	25%	30%	10%	30%
Copiadora/xerox	80%	20%	0%	0%	0%	15%	45%	30%	5%	5%
Impressora	80%	0%	20%	0%	0%	15%	60%	25%	0%	0%
Computador	80%	0%	20%	0%	0%	30%	55%	15%	0%	0%
Acesso/internet	80%	0%	0%	20%	0%	20%	25%	15%	10%	30%
Som	0%	20%	20%	40%	20%	20%	30%	25%	10%	15%
Carteiras adeq. para alunos EJA	80%	0%	20%	0%	0%	25%	30%	30%	15%	0%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 18, verifica-se que a maioria dos equipamentos avaliados pelos professores foi considerada adequada, com um percentual superior a 80%. No entanto, aparelhos como televisores, data shows e caixas de som foram classificados como “inadequados” ou “totalmente inadequados” pela maior parte dos professores. Esse dado evidencia a insatisfação desses profissionais com a qualidade ou o funcionamento desses itens durante as atividades realizadas.

Na concepção dos alunos, a climatização e iluminação das salas de aulas, copiadora/xerox, computadores foram avaliados como sendo muito adequados ou adequados, com um percentual superior a 50% entre os participantes do estudo. Ademais, TV, data show e acesso à internet foram classificados como sendo totalmente inadequados para sua utilização.

Além disso, os participantes da pesquisa também realizaram uma avaliação sobre outros elementos igualmente relevantes para a oferta de educação em condições de qualidade no Ceja, conforme apresentado na Tabela 19 a seguir.

Tabela 19 – Percentual de avaliação dos sujeitos sobre outros aspectos das condições de oferta – Angelina de Moura

Avaliação dos alunos						
Aspectos	Muito bom	Bom	Nem bom /nem ruim	Ruim	Muito ruim	Total de respostas
Livros	 15%	 31%	 23%	 15%	 15%	 13
Aulas	 25%	 65%	 10%	 0%	 0%	 20
Frequência dos docentes	 25%	 60%	 10%	 5%	 0%	 20
Merenda escolar	 20%	 20%	 55%	 5%	 0%	 20
Transporte escolar	 0%	 29%	 36%	 14%	 21%	 14
Avaliação dos professores						
Aspectos	Muito bom	Bom	Nem bom /nem ruim	Ruim	Muito ruim	Total de respostas
Livros didáticos	 0%	 0%	 0%	 80%	 20%	 5
Livros paradidáticos	 0%	 0%	 0%	 40%	 60%	 5
Lousa	 0%	 20%	 20%	 60%	 0%	 5
Pincéis	 0%	 40%	 0%	 60%	 0%	 5
Materiais xerocopiados	 0%	 60%	 40%	 0%	 0%	 5
Merenda escolar	 0%	 80%	 20%	 0%	 0%	 5
Transporte escolar	 0%	 20%	 40%	 20%	 20%	 5

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa

Na concepção da maior parte dos discentes, aspectos como a qualidade das aulas e a frequência dos professores de Angelina de Moura foram avaliados como "muito bom" ou "bom", totalizando percentuais de 90% e 85%, respectivamente. Para uma parcela significativa (80%) desses discentes, não há falta de professores na escola. No entanto, quando questionados no questionário havia número suficiente de professores para atender todas as turmas e disciplinas, 20% afirmaram que não. A ausência desses profissionais foi apontada, principalmente, nas disciplinas de Artes e Química.

Especificamente em relação aos livros didáticos, 70% dos discentes afirmaram que a escola não disponibiliza esse material. Entre os 30% que indicaram a existência de livros didáticos na escola, 46% avaliaram o material como "muito bom" ou "bom", 30% como "ruim" ou "muito ruim" e 23% como "nem bom, nem ruim".

Embora todos os professores que participaram da pesquisa tenham afirmado que o CEJA disponibiliza livros aos discentes, essa informação contradiz as respostas fornecidas pelos próprios discentes. Os professores avaliaram os livros didáticos como “ruim” (80%) ou “muito ruim” (20%). Além disso, os docentes também avaliaram outros elementos que impactam a qualidade do ensino, como a lousa e os pincéis, considerados “bom” por 60%, e os materiais xerocopiados, que receberam a mesma avaliação positiva de 60%.

Quanto à merenda escolar, 85% dos discentes que responderam ao questionário afirmaram consumi-la. No entanto, 55% avaliaram a alimentação como “nem boa, nem ruim”, enquanto 65% a consideraram insuficiente, mesmo entre aqueles que não a consomem. Em contrapartida, os professores avaliaram uma percepção diferente: 80% consideraram a merenda de “boa qualidade” e 100% avaliaram como suficiente para atender às necessidades alimentares dos discentes.

O transporte escolar, disponibilizado somente a partir de 2023, é utilizado por 30% dos alunos que responderam ao questionário. Entre aqueles que avaliaram o serviço, 29% consideraram “bom”, 36% o classificaram como “nem bom, nem ruim”, e 21% como “muito ruim”. A opinião dos docentes é semelhante, com 20% avaliando o transporte como “bom”, 40% como “nem bom, nem ruim”, 20% como “ruim” e 20% como “muito ruim”. Essa realidade evidencia a precariedade do transporte escolar oferecido aos alunos.

Outros aspectos avaliados pelos professores referentes às condições de oferta dizem respeito às suas condições de trabalho. A Tabela 20, a seguir, apresenta os elementos avaliados.

Tabela 20 – Percepção sobre o grau interferência das condições de trabalho ofertadas no Ceja sobre a atuação docente. Grau de concordância ou discordância – Angelina de Moura

CONDIÇÕES DE TRABALHO QUE INTERFEREM NA AÇÃO DOCENTE	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Não discordo	Discordo totalmente	TOTAL
Salário	100%	0%	0%	0%	0%	100%
Jornada de trabalho	40%	20%	20%	0%	20%	100%
Qualificação profissional	0%	40%	20%	0%	40%	100%
Instalações/quipamentos e material pedagógico	0%	20%	0%	0%	80%	100%
Relações interpessoais	0%	80%	20%	0%	0%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

No questionário aplicado com professores, foi arguido sobre o grau de interferência de determinadas condições de trabalho na atuação docente na escola, a partir de afirmativa sobre a interferência dos salários; da jornada de trabalho; da qualificação profissional; das instalações/equipamentos e material pedagógico e das relações interpessoais.

Os dados da tabela informam que 100% dos professores concordam totalmente que o salário é um elemento das condições de trabalho que interfere diretamente sua ação docente. Os docentes também concordam (20%) ou concordam totalmente (40%) que a jornada de trabalho tem interferência, uma vez que é um trabalho muito cansativo, mal remunerado e desvalorizado, o que causa desmotivação refletindo, muitas vezes, na qualidade do desenvolvimento de suas atividades.

Um percentual significativo de 40% discorda totalmente que a qualificação profissional tenha alguma interferência na atuação docente; 20% não concordaram nem discordaram e não quiseram justificar suas respostas. Os que estão de acordo (40%) que a qualificação interfere em alguma medida, justificam isto com o argumento de sua necessidade diante das mudanças que ocorrem no cenário educacional.

Em relação às instalações, equipamentos e material pedagógico, destaca-se que um percentual de 80% dos professores discordou totalmente de sua interferência no trabalho docente, o que nos faz refletir, visto que a ausência material didático básico (pincel, apagador e xérox) prejudica a trabalho pedagógico adequado com os alunos da EJA.

Por fim, 80% dos docentes concordam que as relações interpessoais interferem em suas atividades pedagógicas de forma positiva, pois uma boa convivência entre os profissionais da escola, e entre eles e a comunidade escolar, possibilita um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, o que importante para a oferta de educação de qualidade para os alunos da escola.

Em se tratando das condições de oferta, o aspecto da formação dos professores também se faz igualmente importante. Os dados do Censo escolar de 2022 informam que 95,8% dos docentes do Angelina de Moura tinha curso superior completo. A tabela 21, a seguir, apresenta o percentual de formação desses profissionais em relação à adequação das disciplinas lecionadas.

Tabela 21 – Percentual de docentes* por adequação da formação à disciplina lecionada, em 2022 – Angelina de Moura

Formação	Ens. Fund.	EJA-EM
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	87%	80%
Superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0%	0%
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	13%	16%
Superior não considerada nas categorias anteriores.	0%	0%
Sem formação superior.	0%	4%
Total	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

*O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona.

As informações da tabela mostram que, no ensino fundamental, 87% dos professores possuíam formação inicial condizente com a disciplina que ministravam, enquanto 13% atuavam em áreas diferentes daquelas para as quais se formaram. No ensino médio, 80% dos professores tinham formação superior na mesma área em que lecionavam. Contudo, um percentual significativo, de 16%, lecionou em disciplinas que não eram compatíveis com a sua formação, e 4% não concluiu o ensino superior, o que comprometeu a qualidade do ensino oferecido. Dessa forma, verifica-se que, na escola Angelina de Moura, o aspecto da formação dos professores apresentava melhores condições para atender os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados no ensino fundamental.

Ainda considerando a formação dos professores enquanto elemento fundamental para a oferta educacional em condições de qualidade para o público da EJA, indagou-se aos professores se a Secretaria de Educação ofertava alguma formação continua específica para a modalidade, 100% afirmou que não, mas que consideram imprescindível o aprendizado e/ou aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas que facilitem o aprendizado dos sujeitos da EJA.

Mesmo considerando os dados apresentados anteriormente sobre as condições de oferta da escola Angelina de Moura, o CEJA é avaliado positivamente por 100% dos professores, que confirmam a qualidade da educação oferecida. Isso se deve à atuação de professores e da equipe gestora, que são capacitados e comprometidos em atender às necessidades dos alunos. Essa percepção foi

corroborada por 82% dos alunos participantes do estudo, que reafirmaram a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

As tabelas 22 e 23 apresentam os aspectos que, na percepção de professores e alunos, são indicados para ou dificultam a qualidade da educação oferecida no CEJA. Esses dados foram obtidos a partir da sistematização das respostas às perguntas abertas do questionário aplicado.

Tabela 22 – Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Angelina de Moura – Professores

Aspectos que contribuem			Aspectos que dificultam		
Nº	Categorias	%	Nº	Categorias	%
1	Compromisso equipe gestora/func.	46%	1	Estrutura física	29%
2	Professores	23%	2	Falta de investimento financeiro	14%
3	Inclusão	15%	3	Equipamentos	14%
4	Qualidade do ensino	8%	4	Material didático	14%
5	Material pedagógico	8%	5	Evasão	7%
			6	Transporte escolar	7%
			7	Não valorização da escola pública	7%
				Não visibilidade da sociedade	7%
	TOTAL	100%		TOTAL	100%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa.

De acordo com os professores, cinco aspectos principais importantes para a qualidade da educação na escola Angelina de Moura. O compromisso da equipe gestora ocupa o topo da lista, citado por 46% dos participantes, seguido pela atuação dos professores, mencionado por 23%. Apesar das dificuldades relacionadas às condições de oferta, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, 15% dos professores apontaram a inclusão como um aspecto que agrega qualidade ao atendimento prestado. A qualidade do ensino e o material pedagógico também foram destacados por 8% dos docentes, embora estes mesmos fatores tenham sido identificados por 14% como elementos que dificultam a qualidade do ensino.

Por outro lado, a estrutura física foi indicada por 29% dos professores como um fator que prejudica a qualidade da educação, acompanhado pela falta de investimento financeiro (14%) e de equipamentos adequados (14%). Além disso, a evasão escolar – uma problemática histórica e ainda presente na modalidade EJA –,

o transporte escolar e a desvalorização da escola pública foram incluídos em 7% dos participantes como fatores negativos, relatados de forma espontânea.

Na perspectiva dos alunos, fatores que contribuíram e dificultaram o atendimento educacional em condições de qualidade no Ceja em análise, estão apresentados na Tabela 23, a seguir:

Tabela 23 – Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Angelina de Moura – Alunos

Aspectos que contribuem			Aspectos que dificultam		
Nº	Categorias	%	Nº	Categorias	%
1	Professores capacitados	23%	1	Estrutura física	24%
2	Coordenador	20%	2	Material didático	17%
3	Bom ensino	17%	3	Evasão	10%
4	A merenda escolar	10%	4	Aulas práticas de educ. física	10%
5	Acompanhamento pedagógico	7%	5	Docentes sem formação na EJA	10%
6	Flexibilidade nos horários	7%	6	Transporte escolar	10%
7	Sala de informática	7%	7	A merenda escolar	7%
8	Professor de apoio de AEE	7%	8	Equipamentos	7%
9	Acesso internet	3%	9	Acesso à internet	5%
	TOTAL	100%		TOTAL	100%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa.

As informações da tabela revelaram que os alunos identificaram novos fatores que trazem benefícios para a qualidade da educação oferecida na escola Angelina de Moura. A maioria desses fatores está diretamente relacionada a questões pedagógicas, com destaque para a presença de professores capacitados, recomendados por 23% dos alunos, ocupando o primeiro lugar da lista. Em seguida, aparecem o papel do coordenador pedagógico (20%), a qualidade do ensino (17%), o acompanhamento pedagógico (7%) e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também com 7%. Outros aspectos mencionados incluem a flexibilidade nos horários (7%), a sala de informática (7%) e o acesso à internet (3%), considerados elementos que também são importantes para a qualidade do ensino.

Quanto aos fatores que dificultam a educação oferecida no CEJA, os alunos também elencaram novos aspectos. O mais citado foi a estrutura física, citada por 24% dos participantes, com destaque para a ausência de laboratórios específicos para os cursos oferecidos, de biblioteca e de quadra esportiva. A falta de uma

quadra de esportes pode ter influenciado diretamente a percepção dos alunos, levando 10% deles a apontar a ausência de aulas práticas de educação física como um fator que compromete a qualidade do ensino. Essa observação evidencia que o público da EJA confirma a importância desse componente curricular para uma educação de qualidade.

Destaca-se que 17% dos estudantes apontaram o material didático como um fator que compromete a qualidade da educação oferecida. Além disso, a evasão escolar e a atuação de professores sem formação específica para a EJA, ambas consideradas por 10% dos participantes, foram igualmente citadas como entraves mencionadas. Questões como transporte escolar (10%), merenda escolar (7%), equipamentos adequados (7%) e acesso limitado à internet (5%) também foram indicadas como barreiras que afetam o direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola Angelina de Moura, prejudicando a qualidade do ensino oferecido.

Para a materialização desse direito, os recursos financeiros são imprescindíveis. Nessa direção, a Tabela 24, a seguir, exhibe o custo aluno do Ceja em estudo durante o ano de 2022.

Tabela 24 – Custo-aluno/ano do Ceja Angelina de Moura, em valores nominais (2022)

Categoria	Despesas	CAA*	CAM**	%
Nº de matrículas	315			
1.Pessoal	1.873.707,52	5.948,28	495,69	93,1
1.1 Docentes	1.055.505,28	3.350,81	279,23	56,3
1.2 Não docentes	818.202,24	2.597,47	216,46	43,7
2.Material de Consumo e permanente	62.694,89	199,03	16,59	3,1
3.Merenda escolar	38.981,00	123,75	10,31	1,9
4.Outras despesas	38.202,17	121,28	10,11	1,9
Total	2.013.585,58	6.392,34	532,69	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal da Transparência, nas GREs e na Seduc/PI (2022).

*CAA-Custo-aluno/ano ** CAM-Custo-aluno/mês.

Angelina de Moura teve uma despesa total de funcionamento de R\$ 2.013.585,58, no decorrer do ano de 2022, resultando em custo aluno/ano no valor R\$ 6.392,34. Verifica-se que na composição total do custo, a categoria de pessoal teve o maior peso com 93,1%. Material de consumo e permanente teve o segundo maior peso, com 3,1%, seguido pelas categorias merenda escolar e outras

despesas, ambas representando 1,9% do total do custo aluno/ano de funcionamento do Ceja.

Especificamente sobre a categoria de pessoal, identifica-se que a despesa total foi de R\$ 1.873.707,52, distribuída entre os gastos realizados com o pagamento dos docentes (R\$ 1.055.505,28) e não docentes (R\$ 818.202,24). O Custo aluno-anual da categoria pessoal foi de R\$ 5.948,28. Destes, 56,3% (R\$ 3.350,81), referente a subcategoria docente e 43,7% (R\$ 2.597,47) a de não docente, equivalendo uma diferença percentual de 13% (R\$ 753,34).

O quantitativo de pessoal por função e tipo de contrato são aspectos que impactam diretamente no custo aluno/ano da categoria; estas podem ser verificadas na Tabela 25, a seguir.

Tabela 25 – Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Angelina de Moura, em 2022

CARACTERÍSTICA	DOCENTE	NÃO DOCENTES								Total docente	Total não docente	Total pessoal
		Direção					Demais servidores					
FUNÇÃO	Professor	Diretor	Coord. Pedagógico.	Secretário	Téc. Financeiro	Aux. Adm.	Serviços gerais	Agent. Portaria	Merendeira	28	22	50
TIPO DE CONTRATO												
Efetivo	25	1	1	1	1	6	5	3	1	25	19	44
Substituto	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Contratado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Terceirizado	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	3	3
Total	28	1	1	1	1	8	5	4	1	28	22	50

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas no Ceja.

As informações da tabela evidenciam que, em 2022, Angelina de Moura tinha um total de 50 funcionários, sendo 56% (28) docentes e 44% (22) não docentes. Ao desagregar a subcategoria dos não docentes, nota-se, ainda, que 55% (12) faziam parte da direção e 45% (10) correspondiam a demais funcionários.

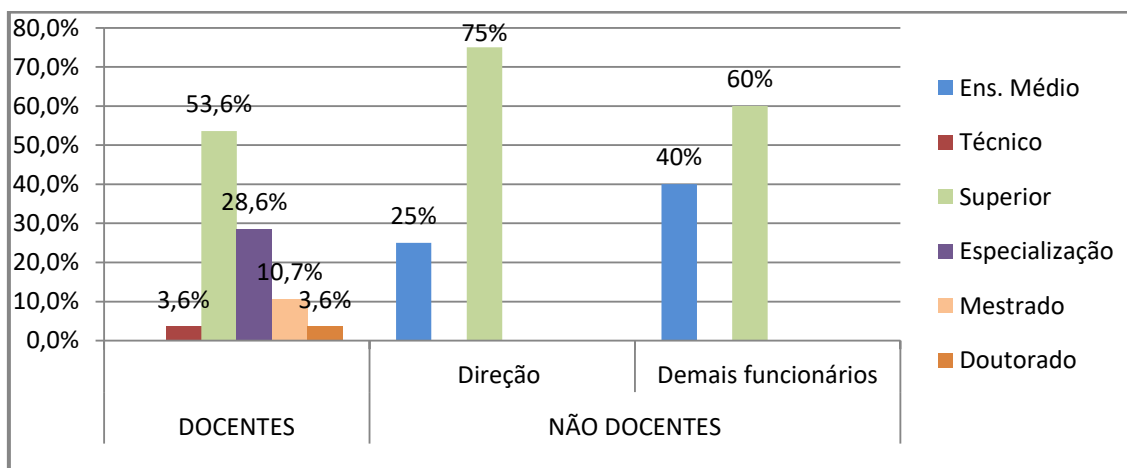
A análise da variável “tipo de contrato” evidencia que 88% dos servidores da instituição são efetivos (44), os demais, substitutos (3) ou terceirizados

(3). Especificamente na subcategoria docente, 89% eram do quadro efetivo (25) e 11% eram professores substitutos (3). Entre os não docentes, 86% efetivos (19) e 14% terceirizados (3).

A carga horária contratada desses servidores na rede estadual de educação é de 40h ou 20h semanais. Do total de 11 professores com 40h na rede, 27% (3) tinham carga horária reduzida. Docentes que atuavam, exclusivamente, na escola e aqueles que precisavam complementar sua carga horária em outras escolas eram igualmente 6% (3). Dos que tinham 20h, um total de 17 professores, 71% (12) não precisavam completar sua carga horária em outras escolas, condição de 29% (5) dos docentes lotados no Angelina de Moura. Em se tratando dos não docentes, todos cumpriam as 40h semanais na própria escola.

A formação desses profissionais que fizeram parte do quadro de pessoal do Ceja Angelina de Mora, em 2022, por subcategoria docente e não docente, pode ser observada no gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes – Angelina de Moura, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas no Ceja (2022).

Os dados do gráfico indicam que entre os docentes que ministraram aula no Angelina de Moura, 53,6% tinha uma formação superior e 43% pós-graduação (28,6%) em nível de especialização, 10,7% com mestrado e 3,6% com o título de doutor. Docentes com formação de nível técnico eram 3,6% do total dos professores lotados na escola em 2022.

Quanto ao pessoal não docente, verifica-se alto percentual de formação superior, 75% na direção e 60% entre os demais funcionários. O restante de cada categoria, havia concluído a última etapa da educação básica (25% dos que faziam parte da direção e 40% dos demais servidores).

Portanto, verifica-se que 78% de todos os profissionais lotados no Angelina de Moura, no ano de 2022, no mínimo tinham completado o ensino superior, o que contribui para as condições de oferta em condições de qualidade no Ceja em estudo.

A análise do quantitativo de matrículas por docente, funcionários e turma, também contribui para a compreensão do custo aluno da categoria de pessoal. A tabela 26, a seguir, exibe esses dados.

Tabela 26 – Quantitativo de matrículas, por docentes, funcionários, turmas por aluno – Angelina de Moura, em 2022

Total Matrícula	Docentes			Funcionários			Turmas	
	Total	Mat/doc	Doc/func	Total	Mat/func	Func/turm	Total	Mat/turma
315	28	11,2	1,3	22	14,3	2,7	8	39,4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 26 revelam que, no CEJA Angelina de Moura, havia um professor em sala de aula para cada 11,2 alunos matriculados. A relação entre docentes e funcionários indicava que, para cada 1,3 professor, havia um funcionário. Quanto à razão entre matrículas e funcionários, a conformidade é um índice de 14,3. Além disso, observou-se uma média de 2,7 funcionários por turma, sendo que cada turma possuía, aproximadamente, 39,4 alunos matriculados.

O quantitativo de matrículas, docentes, funcionários, turmas e médias por aluno, formação e tipo de contrato dos profissionais que compuseram o quadro de pessoal do Angelina de Moura, em 2022, são variáveis que impactaram para categoria pessoal representasse mais de noventa por cento (93,1%) do custo total, evidenciando que as demais categorias do custo de funcionamento pesquisado neste estudo ficassem inferior a dez por cento (7%).

Com uma participação de 3,1% do custo total, o total das despesas com material de consumo e permanente, pagas com os recursos dos programas PACTUE e PDDE, pode ser observado na Tabela 27 a seguir.

Tabela 27 – Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022, em valores nominais – Angelina de Moura

Matrícula	PACTUE	PDDE Estrutura	PDDE Básico	PDDE Qualidade	Total das despesas	Custo aluno/ano
315	50.726,00	0,0	8.260,15	3.708,74	62.694,89	199,03

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações da Seduc/PI e Gerência Regional de Ensino.

Identifica-se que os gastos realizados com os recursos dos programas PACTUE (R\$50.726,00) e PDDE – Básico (R\$ 8.260,15) e PDDE – Qualidade (R\$ 62.694,89), representaram uma despesa total de R\$ 62.694,89 com a aquisição de material de consumo e permanente, resultando em um custo aluno/ano no valor de R\$ 199,03 para a categoria de material de consumo e permanente que teve o seguindo maior peso na composição do custo aluno/ano, em 2022.

Faz-se importante relatar que o Angelina de Moura reprogramou recursos do Programa PDDE-Básico (R\$ 121,72) e Qualidade (R\$ 3.894,20) para o exercício seguinte, muito embora a questão do material pedagógico tenha sido muito citada pelos participantes da pesquisa como sendo um elemento que dificulta a qualidade do ensino ofertado no Ceja.

No que se diz respeito aos recursos recebidos pelo Programa Nacional de Alimentação, a Tabela 28, a seguir, exhibe os valores recebidos pelo Ceja e o custo aluno/ano para a categoria merenda escolar, responsável por 1,9% do custo total do Ceja.

Tabela 28 – Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais – Angelina de Moura

Matrículas	Total geral alimentação	Recursos descentralizados		Custo Aluno/Ano Alimentação Escolar
		PNAE - Federal	Complementação estadual	
315	38.981,00	15.458,00	23.523,00	123,74

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados coletados na Seduc/PI e Ceja.

Os dados da Tabela 28 indicam que, do montante total de R\$ 38.981,00 recebidos pela escola para custear as despesas com a merenda escolar, aproximadamente 40% (R\$ 15.458,00) foram provenientes do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) via participação federal, enquanto 60% (R\$ 23.523,00) dependem da complementação estadual. Dessa forma, a rede estadual configura-se como principal responsável pela manutenção da alimentação escolar. O custo por aluno/ano, no valor de R\$ 123,74, representa 1,9% da composição do custo total por aluno/ano da escola.

A categoria outros insumos, composta pelos gastos com o pagamento de água (R\$ 6.576,96), luz (R\$ 31.117,57) e telefone (R\$ 597,64), totalizando R\$ 38.202,17, portanto 1,9% na composição final do custo, resultou em um custo aluno, para a categoria, de R\$ 121,27, no ano de 2022.

6.2 O caso do Ceja Francisco César

O CEJA Francisco César foi fundado em 1987, durante o governo de José Raimundo Dona Medeiros, e se distribuía no conjunto Dirceu Arcoverde I, localizado em Teresina, capital do estado do Piauí. O conjunto habitacional, construído em 1977, foi ampliado em 1980, dando origem ao Dirceu Arcoverde II. Inicialmente, ambos os conjuntos foram concebidos com o objetivo de abrigar famílias em situação de vulnerabilidade, especialmente aquelas que vivem sob as pontes da cidade e em áreas de risco.

Com o passar do tempo, a região passou por um processo de desenvolvimento, acompanhado pela crescente organização social dos moradores, o que consolidou o Dirceu como o maior bairro de Teresina. A vida socioeconômica local é predominantemente voltada para o comércio (Castro, 2006), e 91,9% da população de 10 anos ou mais foi considerada alfabetizada, segundo dados de 2010 (Brasil, 2010).

Em que pese o fato de os estudantes de Ceja terem um perfil socioeconômico bem diversificado, a maior parte dos alunos conta com uma renda mínima, situando-se com a média de um salário-mínimo por família (Piauí, 2022c).

A unidade de ensino, ao mesmo tempo em que oferta o ensino fundamental (1ª a 3ª série), funciona como sede administrativa da Regional Sudeste da Seduc-PI (Piauí, 2022c). Com a mudança da sede administrativa, entre 1988 e 1999, a escola

passou a funcionar nos turnos manhã e tarde, ofertando somente os anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Todavia, no ano seguinte, a unidade de ensino passou a atender ao público de EJA no período noturno, ofertando a 5ª e 6ª séries, que correspondem, hoje, à 3ª etapa do ensino fundamental II (Piauí, 2022c).

No decorrer do tempo, o baixo número de matrículas levou à transferência de alunos da EJA para outras escolas, e o fechamento da oferta da modalidade em alguns turnos, entre os anos de 2002 e 2006. Com o intuito de atender ao público jovem e adulto excluídos no ensino regular, em 2007, foi implementada a EJA na forma semipresencial, levando, no ano seguinte, a escola a ofertar somente esta modalidade, o que a tornou uma unidade de ensino exclusiva de EJA (Piauí, 2022c). Com o fim do regime semipresencial, definido pela Seduc-PI, em 2016, esse atendimento passou a ser integralmente presencial (Piauí, 2022c). A Imagem 5 apresenta a frente do prédio da escola.

Imagem 5 – Fachada do Ceja Francisco César (2024)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Atualmente, o CEJA Francisco César oferece a modalidade de anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA integrada à educação profissional, por meio de cursos de qualificação profissional ou formação técnica de nível médio (EJA TEC), atendendo aos turnos da manhã, tarde e noite.

Em 2022, o CEJA trabalhou com 14 turmas, distribuídas entre os turnos da manhã (das 7h10 às 11h40), tarde (das 13h10 às 17h40) e noite (das 18h30 às 22h30). Essas turmas foram organizadas nas etapas dos anos finais do ensino

fundamental (3 turmas), ensino médio (6 turmas) e EJA integrada à educação profissional (6 turmas), conforme apresentado na Tabela 29.

Tabela 29 – Distribuição de matrícula²⁹ por modalidade, etapa, turnos e quantidade de turmas – Ceja Francisco César (2022)

Etapa /modalidade de ensino	Quantidade de Matrícula				Quantidade de Turmas			
	Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite	Total
EJA EF - Anos Finais	20	0	60	80	1	0	2	3
EJA Ensino Médio	78	48	72	198	2	2	2	6
EJA Integrado à Educ. profissional (EJA TEC Contabilidade)	30	25	82	137	1	1	3	5
Total Geral	128	73	214	415	4	3	7	14

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do mapa de matrícula coletado na Gerência Regional de Ensino (2022g).

De acordo com a Tabela 29, das 415 matrículas, 48% (198) eram de alunos na etapa do ensino médio, distribuídos em seis turmas, entre os turnos manhã (78), tarde (48) e noite (72). A EJA TEC, que ofertou o Curso de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, foi responsável por 33% (137) das matrículas, centrando o atendimento com, aproximadamente, 79% (108) no turno manhã.

Nos anos finais do ensino fundamental, foram ofertados 19% (80) das matrículas do Ceja Francisco César, em 2022, distribuídos em três turmas: uma no período da manhã; e duas à noite, não havendo atendimento para essa etapa da modalidade no período vespertino.

A Tabela 30, a seguir, apresenta as condições de atendimento da unidade de ensino especificamente relacionado à estrutura física do prédio escolar.

Tabela 30 – Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)

Estrutura física	Qtd
Sala de aula	8
Sala de professores	0
Sala de diretoria	1
Sala de secretaria	1
Laboratório de Ciências	0
Biblioteca/sala de leitura	1
Laboratório de informática	1
Laboratório específico para educação profissional	0

²⁹Incluídas as matrículas da educação especial.

Almoxarifado	0
Quadra de esporte coberta	0
Quadra de esporte descoberta	0
Pátio coberto	1
Pátio descoberto	0
Cozinha	1
Refeitório	0
Dispensa	0
Banheiros	4
Estrutura física com acessibilidade	
Acessibilidade pisos táteis	Sim
Acessibilidades vãos livres	Não
Acessibilidade sinal sonoro	Não
Acessibilidade sinal tátil	Não
Acessibilidade sinal visual	Não
Acessibilidade corrimão	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

Os dados da tabela 30 informam que, para o acolhimento dos alunos, o prédio escolar conta com os seguintes espaços físicos: sala de sala (8), diretoria (1), secretaria (1), cozinha (1), banheiros (4), pátio coberto (1), laboratório de informática (1), biblioteca/sala de leitura (1). O estado de conservação de alguns desses ambientes pode ser observado na imagem 6, a seguir:

Imagem 6 – Espaços internos do Francisco César



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Verifica-se que as salas de aulas são climatizadas, possuindo carteiras parcialmente em bom estado de conservação, condizentes com a necessidade do público atendido. Embora não tenha uma sala de professores, a imagem 6 mostra o espaço adaptado para o uso dos professores, sendo este um ambiente relevante para a socialização e planejamento das atividades docentes, condição de trabalho importante para o magistério.

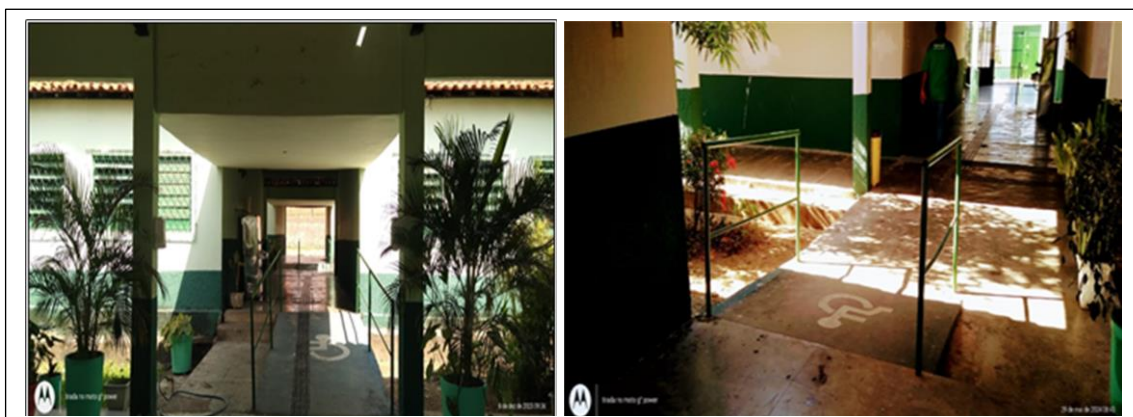
A sala de Laboratório de Experiências, não oferece os equipamentos e materiais necessários para realizar os experimentos propostos pelos professores. O espaço tem características de sala de informática, com apenas cinco computadores para uso dos alunos, durante as atividades propostas pelo professor.

Essa realidade demonstra a precariedade das condições de funcionamento do espaço. Independentemente de ser denominado de sala de experiências ou de informática, não há condições materiais adequadas para a oferta de um ensino em condições de qualidade.

Ainda em relação à estrutura física, observa-se que o pátio e a cantina dessa unidade de ensino, localizados próximos um do outro, estão bem conservados e organizados. Contudo, a imagem da biblioteca do CEJA Francisco César revela a desorganização do espaço físico, o que compromete o atendimento e inviabiliza a sua utilização pelos alunos. Segundo a equipe gestora, o estado da biblioteca resultava de uma pequena reforma em andamento na escola, fato verificado pela pesquisadora.

A estrutura física com acessibilidade no prédio escolar do Francisco César pode ser observada na Imagem 7.

Imagem 7 – Corredor que leva às salas de aula – Ceja Francisco Cesar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Dos aspectos referentes à estrutura física com acessibilidade, Francisco Cesar possui um corrimão, rampas e pisos táteis no corredor que leva as salas de aula. Todavia, não possui sinais tátil e visual, tais como, placas táteis, letreiros em letra ampliada, sinalização de direção (setas, flechas), sinalização de alerta (luzes intermitentes), entre outros, o que facilitaria a acessibilidade, melhora a experiência do aluno, promovendo a inclusão e garantindo a igualdade de acesso à educação. Portanto, a estrutura física do Centro de EJA, considerando a acessibilidade, estava parcialmente de acordo com a LBI (Lei brasileira de Inclusão), Lei nº 13.146/2015.

Sendo assim, constata-se que no Francisco César há ausência de ambientes que são imprescindíveis para a oferta de uma educação em condições de qualidade, dentre eles destaca-se sala de professor, que é um espaço muito importante para o planejamento escolar e socialização, quadra de esporte (coberta/descoberta), necessária para a prática de atividades de educação física, além dos anteriormente citados referentes à acessibilidade.

Um segundo aspecto das condições de atendimento refere-se aos equipamentos disponíveis no Centro de EJA Francisco César. A Tabela 31, a seguir, apresenta os itens analisados neste estudo.

Tabela 31 – Condições de oferta referentes aos equipamentos – Francisco César (2023)

Equipamentos	Qtd
Projetores multimídia /Data show	1
Tela para projeção	0
TV	1
Caixa de som	1
Aparelho de som	0
Câmera vídeo/fotografia	0
Computador sala de informática	5
Tablet para uso dos alunos	0
Impressora a jato de tinta	1
Impressora a laser	1
Impressora multifuncional	1
Fotocopiadora	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

Dos equipamentos listados na tabela, observa-se que itens como tela para projeção, aparelho de som, câmera de vídeo/fotografia e *tablets* para uso dos alunos não estavam disponíveis na unidade de ensino. A escola possuía cinco computadores para uso dos alunos, número insuficiente considerando a quantidade de matrículas, ainda que não ofereça curso de informática. Além disso, alguns desses equipamentos apresentavam funcionamento precário. Para o desenvolvimento das atividades, a escola contava apenas com itens básicos, como três impressoras, um *data show*, uma televisão e uma caixa de som, evidenciando a necessidade de maiores investimentos nas condições de infraestrutura e oferta da instituição.

É importante destacar que as informações sobre a avaliação das condições de oferta pelos professores e estudantes desta unidade de ensino, bem como a concepção de qualidade da EJA, estão ausentes neste caso. Isso ocorreu devido à impossibilidade de aplicação dos questionários, pois, após diversas tentativas, a direção da escola não autorizou a realização dessa etapa da pesquisa. A justificativa apresentada foi a necessidade de atualização da liberação institucional, uma exigência da nova gestão da Secretaria de Educação. Essa dificuldade não foi encontrada nos demais Cejas pesquisados, que reconheciam a autorização previamente concedida. Ressalta-se ainda que houve uma troca na direção da escola durante o período da pesquisa, o que agravou as dificuldades para a realização da última etapa, que incluía a aplicação dos questionários

Quando se trata da formação do professor, condição essencial para a oferta educacional em condições de qualidade, verificou-se que 87,5% dos docentes que atuaram no Francisco César, em 2022, tinham curso superior completo (Inep, 2022). O percentual de docentes em relação à adequação da formação e a disciplina que lecionava, pode ser verificado na tabela 32 a seguir.

Tabela 32 – Percentual de docentes* por adequação da formação à disciplina que lecionada, em 2022 – Francisco César

Formação	Ens. Fund.	EJA –EM
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	66%	64
Superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0%	0%
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	26%	26

Superior não considerada nas categorias anteriores.	0%	0%
Sem formação superior.	9%	11%
Total	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

*O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona

As informações da Tabela 32 indicam que a maioria dos docentes do Ensino Fundamental e Médio possuía qualificação adequada e específica para as disciplinas que ministravam, correspondendo a 65,7% e 63,6%, respectivamente, o que é um aspecto positivo para a qualidade do ensino.

Entretanto, entre os professores com curso superior, 25,7% (Ensino Fundamental) e 25,6% (Ensino Médio) lecionavam disciplinas fora de sua área de formação, o que pode representar uma lacuna no desenvolvimento de competências específicas para o ensino dessas disciplinas. Além disso, ainda havia docentes sem formação superior concluída: 8,6% na primeira etapa da educação básica e 10,8% na última etapa.

Para o seu funcionamento durante o ano de 2022, Francisco Cesar teve uma despesa anual de R\$ 2.497.919,39, sendo que mais de 90% (R\$ 2.306.679,84) deste valor foi destinado ao pagamento da remuneração de pessoal. A despesa e o custo aluno/ano, por categoria de insumo, pode ser verificado na tabela 33, a seguir.

Tabela 33 – Custo-aluno/ano do Ceja Francisco César, em valores reais (2022)

Categoria	Despesas	CAA	CAM	%
Nº de matrículas	415			
1.Total Pessoal	2.306.679,84	5.558,26	463,19	92,3
subtotal Docentes	1.386.223,81	3.340,30	278,36	60,1
Subtotal Não docentes	920.456,03	2.217,97	184,83	39,9
2.Material de Consumo e permanente	94.855,82	228,57	19,05	3,8
3.Merenda escolar	79.349,00	191,20	15,93	3,2
4. Outras despesas	17.034,73	41,05	3,42	0,7
Total	2.497.919,39	6.019,08	501,59	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal da Transparência, nas GREs e na Seduc/PI (2022). *CAA-Custo-aluno/ano ** CAM-Custo-aluno/mês.

A tabela informa que custo aluno/ano de funcionamento do Francisco César, no ano analisado, foi de R\$ 6.019,08, o que significa um custo mensal de R\$ 501,59. A categoria de pessoal teve o maior peso na composição do custo aluno/ano, com

92,3% do total, seguido pelo material de consumo e permanente (3,8%), merenda escolar (3,2%) e outras despesas (0,7%).

Na categoria de pessoal, o custo aluno/ano foi de R\$ 5.558,26, equivalente a um custo mensal de R\$ 463,19. Desse total, 60,1% (R\$ 3.340,30) foram destinados ao pagamento dos docentes em sala de aula, enquanto 39,9% (R\$ 2.217,97) corresponderam aos custos com os profissionais não docentes.

Para uma análise mais detalhada do custo aluno/ano na categoria de pessoal, que representa mais de 90% do custo aluno/ano total, o quadro a seguir apresenta a composição do corpo docente por função e tipo de contrato no Ceja, referente ao ano de 2022.

Tabela 34 – Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Francisco César, em 2022

CARACTERÍSTICA	DOCENTE	NÃO DOCENTES								Total docente	Total não docente	Total pessoal
		Direção						Demais servidores				
FUNÇÃO	Professor	Diretor	Coord. Pedagóg.	Secretário	Téc. Financeiro	Aux. Adm.	Serviços gerais	Agent. Portaria	Merendeira	38	25	63
TIPO DE CONTRATO												
Efetivo	28	1	2	0	0	4	5	1	0	28	13	41
Substituto	10	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10
Contratado	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Terceirizado	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2
CPF	0	0	0	1	0	3	1	1	3	0	9	9
Total	38	1	2	1	1	7	6	4	3	38	25	63

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas no Ceja.

As informações da Tabela 34 indicam que, em 2022, o quadro de pessoal do Centro de EJA Francisco César era composto por 63 funcionários. Desse total, 60% (38) eram docentes, enquanto 40% (25) eram não docentes. Entre os profissionais não docentes, 48% (12) integravam a equipe de direção da escola e 52% (13) correspondiam aos demais funcionários.

Em se tratado da variante “tipo de contrato”, do total do pessoal, 65% (41) eram efetivos e 35% (22) não efetivo, sendo 16% (10) substitutos, 2% (1) contratados, 3% (2) terceirizados. Chama a atenção o alto percentual de profissionais que atuaram na escola, em 2022, com o vínculo denominado de CPF (14%), condição que precariza a oferta de uma educação em condições de qualidade, uma vez que este tipo de contratado é vinculado à indicação política, conforme relatos informais de colaboradores da pesquisa.

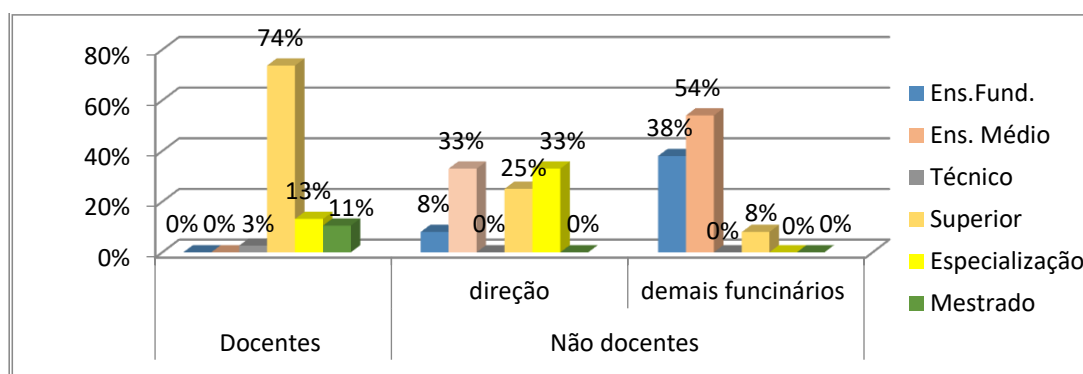
Verifica-se, ainda que, dentre os docentes, o tipo de vínculo centrou-se em dois tipos de contratos: efetivo e substitutos. No primeiro caso, com um percentual de 74% e o segundo, com 25%, demonstrando um percentual relativamente alto de professores em sala de aula com vínculo precário o que pode contribuir, negativamente, para a qualidade do ensino ofertado na unidade de ensino, causando instabilidade do quadro docente da unidade de ensino.

A carga horária contratada desses professores na rede de ensino é de 40h ou 20h semanais. Dos docentes na primeira condição, 58% atuaram exclusivamente na escola; na segunda, o percentual elevou-se para 68%. Vale destacar que a necessidade de professores serem lotados em mais de uma escola para completarem suas cargas horárias é um elemento que pode afetar a oferta educacional em condições de qualidade.

Quanto à carga horária da subcategoria dos não docentes, todos tinham um contrato de 40h. Pouco mais de metade (52%) eram efetivos. Chama atenção o percentual bastante elevado dos profissionais com o tipo de contrato CPF 36%; desse total, 44% atuaram na direção da escola (3 auxiliares administrativos) e 56% eram referentes às demais funções (3 - merendeiras; 1- agente de portaria; 1- serviços gerais).

A formação dos profissionais que compuseram o quadro de pessoal, por subcategoria docente e não docentes, é apresentado no gráfico 9, a seguir. Embora existam contradições entre os dados que constam no Censo Escolar de 2002 e informado no Ceja, considera-se importante manter os dados coletados na própria escola.

Gráfico 9 – Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes – Francisco Cesar, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletado na escola.

Uma análise da formação dos profissionais que integravam o quadro de pessoal revela a necessidade de maiores investimentos em qualificação. Entre eles, 34% não possuíam ensino superior, sendo 17% com nível médio e formação técnica, e 10% com apenas o ensino fundamental. Por outro lado, 51% tinham ensino superior completo, enquanto 14% eram especializados e 6% possuíam título de mestrado, totalizando 71% com formação acadêmica avançada.

Em relação à formação dos docentes, constatou-se que 74% possuíam ensino superior completo. Entre eles, 24% possuíam pós-graduação, sendo 13% com especialização e 11% com título de mestre. Apenas 3% dos professores apresentavam formação técnica como o nível mais elevado.

Quanto aos docentes que não integravam a direção da escola, a maior parte possuía ensino médio como maior nível de escolaridade (57%), seguido por 16% com especialização e 12% com ensino superior completo. Além disso, 4% tinham apenas o ensino fundamental.

A formação de muitos funcionários concentrou-se maioritariamente entre aqueles que concluíram a educação básica (54%) e o ensino fundamental (38%). Apenas 8% dos funcionários dessa categoria possuíam ensino superior completo.

Outro fator que impacta nas despesas e no custo de pessoal é o quantitativo de alunos por docentes, funcionários e turma. A Tabela 35 a seguir, mostra como se comportou o quadro de pessoal do Francisco César neste aspecto, em 2022.

Tabela 35 – Quantitativos de matrículas, por docentes, funcionários, turmas por aluno nos Cejas, em 2022.

Total Matrícula	Docentes			Funcionários			Turmas	
	Total	Mat/doc	Doc/func	Total	Mat/func	Func/turm	Total	Mat/turma
415	38	10,9	1,5	25	16,7	1,8	14	29,6

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Os dados registram que, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Francisco César, para cada 10,9 matrículas, havia um docente e para cada funcionário, 1,5 professores. A relação matrícula/funcionário foi de quase 17 matrículas por funcionário. As demais relações funcionário/turma e matrícula/turma registraram 1,8 e 29,6, respectivamente.

As demais categorias que compuseram o custo aluno/ano de funcionamento do Centro de EJA em estudo representaram menos de 10% do valor total, uma vez que material permanente e de consumo (3,8%), merenda escolar (3,2%) e outros insumos (0,7%) somados atingiram um percentual de 7,7%.

A categoria de material permanente e de consumo, que teve um custo aluno de R\$ 228,57, implicou em despesas pagas com os recursos advindos dos programas PACTUE e PDDE. A Tabela 36, apresenta os valores executados referente ao ano de 2022, pela unidade de ensino.

Tabela 36 – Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022 – Francisco César, em valores nominais

PACTUE	PDDE Estrutura	PDDE Básico	PDDE Qualidade	Total das despesas	Custo aluno/ano
82.284,00	0,00	9.973,02	2.598,80	94.855,82	228,57

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações da Seduc/PI e Gerência Regional de Ensino.

As informações da tabela indicam que a unidade de ensino recebeu receitas dos programas Pactue, PDDE Básico e PDDE Qualidade nos valores de R\$ 82.284,00, R\$ 9.973,02 e R\$ 2.598,80, respectivamente, totalizando R\$ 94.855, 82. Em relação ao PDDE, foram marcas registradas sobras reprogramadas para o exercício seguinte: R\$ 103,59 no PDDE Básico e R\$ 3.894,20 no PDDE Qualidade. Além disso, destaca-se que 86,7% do total dos recursos recebidos pelos programas

descentralizados do Centro de Educação de Jovens e Adultos tiveram origem no âmbito estadual.

Com um custo aluno/ano de R\$191,20, a merenda escola representou a terceira categoria de maior peso na composição do custo total do Ceja. A Tabela 37 apresenta os valores descentralizados, por ente para custear a alimentação escolar.

Tabela 37 - Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais, em valores nominais – Francisco César

Matrícula	Total geral alimentação	Recursos Descentralizados		Custo aluno/ano
		PNAE -Federal	Complementação estadual	
415	79.349,00	30.859,00	48.490,00	191,20

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Identifica-se que a despesa total da alimentação foi de R\$ 79. 349,00. O recurso da descentralização de âmbito federal foi de R\$ 30.859,00 e o valor da complementação estadual, R\$ 48.490,00. Esta realidade demonstra que o ente estadual teve uma maior participação, atingindo um percentual de 61%, na composição do custo aluno/ano da categoria.

E, por fim, as despesas que compuseram a categoria outros insumos, teve um peso inexpressivo em relação ao custo aluno/ano total do Ceja em análise (0,7%), com uma despesa anual no valor de R\$ 17.034,73, sendo R\$ 4.958,00 R\$ 11.569,09, R\$ 507,64 referentes às despesas de água, luz e telefone, respectivamente, resultando no valor de R\$ 191,20.

6.3 O caso do Ceja Shirley Costa e Silva

O Ceja Shirley Costa e Silva tem sede localizada na zona Sul de Teresina/PI, entre as quadras 102 e 103 do Conjunto Parque Piauí. Construído no governo Helvides Nunes, em 1968, em plena ditadura militar, pela extinta Companhia Habitacional do Piauí (COHAB), o Parque Piauí teve sua ocupação dificultada, durante os sete primeiros anos, devido à falta de infraestrutura (Teresina, 2018).

Atualmente, é um bairro que conta com boa infraestrutura, com ruas calçadas e pavimentadas; unidades de Assistência Social; praças e mercado públicos; quadras de esportes; ginásio; campos de futebol; coleta de lixo domiciliar, delegacia de polícia; 10 escolas públicas estaduais e três municipais e algumas privadas;

hospital público municipal de porte médio e igrejas de vários credos, além de contar várias organizações comunitárias (Teresina, 2018; Piauí, 2021).

Sua principal atividade econômica é o comércio, e mesmo tendo uma boa infraestrutura e localização, possui, assim como outras localidades da cidade, problemas sociais, como: violência; ausência de segurança; necessidade de melhorias na acessibilidade e na iluminação pública; desemprego; saúde pública deficitária; carência de formação profissional para os jovens e adultos desempregados (Piauí, 2021).

Este Ceja teve sua gênese no anexo do Ceja Arthur Furtado, então Núcleo de Ensino de Suplência (NES). Ele funcionava apenas em uma sala do prédio, quando recebeu o nome de Professora Shirley Costa e Silva. Em agosto de 1983, tornou-se independente, passando a ser o NES Professora Shirley Costa e Silva, funcionando com quatro salas nos turnos manhã, tarde e noite, mas ainda sem sede própria. Somente em 1986, instalou-se definitivamente em seu atual prédio (Piauí, 2021).

No decorrer do tempo, o então NES Prof.^a Shirley Costa ampliou o número de matrículas mediante a oferta de alfabetização, ano iniciais do ensino fundamental, ensino médio não profissionalizante e, posteriormente, curso pedagógico personalizado, tornando-se, em 1993, um Centro de Ensino de Suplência de Jovens e Adultos. Hoje, é um Ceja que oferta a modalidade EJA de forma presencial (Piauí, 2021).

Imagem 8 – Fachada do Ceja Shirley Costa e Silva (2024)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A referida unidade de ensino realiza o atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio e EJA TEC, no período matutino (das 7h20 às 11h40), vespertino (13h20 às 17h45) e noturno (18h15 às 22h). Oferta, ainda, educação especial, inclusive em todas as etapas da EJA. O atendimento especializado dos alunos com necessidades especiais é feito nos Centros de Atendimento Especializado da rede ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A Tabela 38 revela a distribuição das matrículas e o quantitativo de turmas do Ceja em comento, referentes ao ano de 2022.

Tabela 38 – Distribuição de matrícula³⁰ e turmas por modalidade, etapa e turno – Shirley Costa e Silva

Etapa /modalidade de ensino	Quantidade de Matrícula				Quantidade de Turmas			
	Manhã	Tarde	Noite	Total	Manhã	Tarde	Noite	Total
EJA EF - Anos Finais	73	45	53	171	2	2	2	6
EJA Ensino Médio	38	17	49	104	1	1	1	3
EJA Integrado à Educ. profissional (Téc. informática)	56	41	33	130	2	2	2	6
Total Geral	167	103	135	405	5	5	5	15

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do mapa de matrícula coletado na Gerência Regional de Ensino (2022g).

Os dados expressos da tabela 38 desnudam que a oferta se centrou no ensino fundamental, anos finais, com um percentual de 42% (171) do total das matrículas. A EJA integrada à educação profissional de nível médio foi ofertada por meio do Curso de Informática (32%), seguido pelo ensino médio regular, com 26% dos alunos matriculados. O atendimento foi realizado em 15 turmas (seis no ensino fundamental e EJA integrada à educação profissional e três no ensino médio), distribuídas nos três turnos de funcionamento da escola.

As condições de atendimento, no que se refere à estrutura física do Shirley Costa, podem ser verificadas na tabela 39 a seguir.

Tabela 39 – Condições de oferta, por Cejas – estrutura física (2024)

Estrutura física	Qtd
Sala de aula	6
Sala de professores	1
Sala de diretoria	0

³⁰Incluídas as matrículas da educação especial.

Sala de secretaria	1
Laboratório de Ciências	0
Biblioteca/sala de leitura	1
Laboratório de informática	1
Laboratório específico para educação profissional	0
Almoxarifado	0
Quadra de esporte coberta	0
Quadra de esporte descoberta	0
Pátio coberto	1
Pátio descoberto	0
Cozinha	1
Refeitório	0
Dispensa	0
Banheiros	8
Estrutura física com acessibilidade	
Acessibilidade pisos táteis	Não
Acessibilidades vãos livres	Sim
Acessibilidade sinal sonoro	Sim
Acessibilidade sinal tátil	Não
Acessibilidade sinal visual	Não
Acessibilidade corrimão	Não

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

No que se refere ao aspecto da estrutura física, a Tabela 39 informa que, no Shirley Costa, há ausência de espaços importantes na estrutura física para a oferta de uma educação em condições de qualidade. Verifica-se que a unidade de ensino não possui quadra de esportes coberta e nem descoberta, sala de diretoria, refeitório e laboratório específico, além de não contar com elementos de uma estrutura física imprescindíveis de acessibilidade para os alunos com necessidades especiais matriculados, tais como, piso tátil, sinal tátil e visual, além de corrimão.

Todavia, contraditoriamente, embora o atendimento especializado para os alunos com necessidades especiais no Shirley Costa seja realizado nos Centros de Atendimento Especializado da rede ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a escola mantém uma sala de AEE, mas que é pouco utilizada, como pode mostrar a imagem 9, a seguir:

Imagem 9 – Sala de AEE do Shirley Costa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A escola conta, ainda, com 6 salas de aula, sala de professor (1), secretaria (1), biblioteca (1), laboratório de informática (1), pátio coberto (1), cozinha (1) e banheiros (8). Alguns desses espaços podem ser observados na imagem 10, a seguir

Imagem 10 – Espaços internos da Shirley Costa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

A tabela 40, a seguir, apresenta a avaliação dos professores e alunos do Shirley Costa sobre as condições de oferta executadas no Centro de ensino, em relação à estrutura física.

Tabela 40 – Percentual avaliativo das Condições de oferta segundo professores/alunos - estrutura física

Estrutura Física	Professores		Alunos		
	adequado	inadequado	adequado	inadequado	nem adequado/nem inadequado
Sala de aula	86%	14%	61%	24%	15%
Sala de professores	71%	29%	64%	24%	12%
Sala de diretoria	71%	29%	48%	21%	30%
Sala de secretaria	71%	29%	45%	30%	24%
Biblioteca/sala de leitura	29%	71%	0%	85%	15%
Laboratório de informática	57%	43%	58%	15%	27%
Pátio coberto	43%	57%	67%	12%	21%
Cozinha	57%	43%	79%	0%	21%
Refeitório	0%	100%	79%	0%	21%
Banheiros	43%	57%	79%	0%	21%
Estrutura Física com acessibilidade			Estrutura física com acessibilidade		
Acessibilidades vãos livres	71%	29%	52%	0%	48%
Acessibilidade sinal sonoro	86%	14%	79%	0%	21%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Na avaliação das condições de oferta em relação ao nível de adequação da estrutura física da unidade escolar às necessidades dos alunos da EJA, professores e alunos, de modo geral, consideraram o prédio escolar adequado. No entanto, uma parcela significativa dos alunos preferiu não avaliar ou não poder opinar sobre as condições de determinados espaços físicos da escola. A preferência por não avaliar variou de 12% (sala dos professores) a 27% (laboratório de informática), conforme os itens listados no questionário aplicado.

Embora os motivos dessa postura não tenham sido objeto de investigação no questionário, as conversas informais com os alunos indicaram que, no caso do laboratório de informática, a principal justificativa foi a falta de acesso, já que o espaço é destinado exclusivamente aos alunos do curso técnico de informática.

Considerando a avaliação dos professores sobre os espaços físicos que a escola tem disponível, somente três foram considerados inadequados para realizar o atendimento educacional do público de EJA: pátio coberto e banheiros (57%), além da biblioteca/sala de leitura, espaço imprescindível para o estudo/pesquisa/ampliação de conhecimentos (71%). A biblioteca/sala de leitura também foi considerada por 85% dos alunos como inadequado. Embora a imagem 10 mostre este ambiente bem organizado e limpo, ele não cumpre com seu papel na melhoria da qualidade do ensino ofertado, pois, conforme os alunos, este não é um

espaço aberto, ficando o tempo todo fechado. Além da biblioteca, secretaria (30%), sala de aula e dos professores (24%), laboratório de informática (15%) e pátio coberto (12%), foram ambientes avaliados como inadequados na avaliação de parte dos alunos.

No que se refere à estrutura física que visa acessibilidade na escola, mediante vãos livre e sinal sonoro, ela foi considerada adequada pela maioria de professores e alunos que colaboraram com a pesquisa.

Um segundo aspecto das condições de oferta relacionada à infraestrutura da escola são os equipamentos, mediações fundamentais para o fluxo das atividades pedagógicas. Os dados a seguir apresentam as informações referente à questão.

Tabela 41 – Condições de oferta/equipamentos - Shirley Costa (2023)

Equipamentos	Qtd
Projetores multimídia /Datashow	2
Tela para projeção	1
TV	1
Caixa de som	1
Aparelho de som	0
Câmera vídeo/fotografia	0
Computador sala de informática	18
Tablet para uso dos alunos	0
Impressora a jato de tinta	2
Impressora a laser	1
Impressora multifuncional	1
Fotocopiadora	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados Censo Escolar/INEP (2022) e visitas às escolas (2023).

Para a realização das suas atividades diárias, o Ceja Shirley Costa conta uma tela para projeção, dois datashows, impressoras de jato de tinta (2), impressora a laser (1) e impressora multifuncional (1), além de caixa de som (1), bem como TV (1), que é em número insuficiente para atender à demanda das atividades escolares, isso porque seria adequado um equipamento em cada sala de aula, já que não existe no Ceja auditório ou sala de vídeo.

Para atender à demanda de 130 matrículas do curso de informática, distribuídas nos turnos manhã (2 turmas), tarde (2 turmas) e noite (2 turmas), com quase 22 alunos por turma, Shirley Costa possui somente 18 computadores, sendo que nem todos estavam funcionando, comprometendo a qualidade do curso

ofertado. A unidade de ensino não conta com aparelho de som, Câmera vídeo/fotografia, *tablet* para uso dos alunos e fotocopiadora.

A Tabela 42, a seguir, evidencia como os professores e estudantes avaliaram esse aspecto das condições de atendimento oferecido ao público da escola:

Tabela 42 – Condições de oferta/equipamentos na concepção dos professores/alunos

Equipamentos	Professores			Alunos				
	muito adequado	adequado	inadequado	muito adequado	adequado	inadequado	totalmente inadequado	nem adequado nem inadequado
Climatização das salas de aula	72%	14%	14%	6%	73%	12%	0%	9%
Iluminação das salas de aula	71%	0%	29%	9%	76%	15%	0%	0%
TV	29%	57%	14%	0%	12%	18%	0%	70%
Datashow	57%	29%	14%	3%	36%	21%	21%	18%
Copiadora/xerox	72%	14%	14%	6%	76%	18%	0%	0%
Impressora	71%	0%	29%	0%	0%	0%	0%	0%
Computador	71%	29%	0%	0%	0%	70%	15%	15%
Acesso/internet	0%	71%	29%	0%	27%	30%	33%	9%
Som	29%	43%	29%	0%	48%	40%	0%	12%
Carteiras adequadas para alunos EJA	43%	43%	14%	6%	61%	0%	21%	12%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Os números mostram que, diferentemente da opinião dos alunos, os docentes, de modo geral, consideraram muito adequadas as condições de oferta de Shirley Costa. No entanto, ainda na visão dos docentes, parte avaliou como itens inadequados a iluminação das salas de aula, a impressora, o som e o acesso à internet, com um percentual de 29% em todos os itens. Os discentes destacaram, como inadequado, o data show (21%), acesso à internet (30%), som (40%) e os computadores (70%).

Esse último item, somado aos 15% dos alunos que o classificaram como totalmente inadequados, revela um percentual elevado de insatisfação (85%) em relação à qualidade dos computadores disponíveis na escola. Essa situação compromete a qualidade do atendimento educacional, especialmente porque uma parcela significativa das matrículas no Ceja (35%) está relacionada ao curso de informática. Além das condições de oferta apresentadas anteriormente (estrutura

física e equipamentos) outros aspectos também foram avaliados pelos sujeitos da pesquisa, conforme pode ser verificado na Tabela 43 a seguir:

Tabela 43 – Percentual de avaliação dos sujeitos sobre outros aspectos das condições de oferta – Shirley Costa

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS						
Aspectos	Muito bom	Bom	Ruim	Muito ruim	Não tem	Total de resposta
Livros	31%	49%	10%	10%	0%	29
Aulas	45%	40%	9%	6%	0%	33
Frequência dos docentes	36%	28%	27%	9%	0%	33
Merenda	27%	28%	36%	9%	0%	33
Transporte escolar	26%	11%	16%	47%	0%	19
AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES						
Aspectos	Muito bom	Bom	Ruim	Muito ruim	Não tem	Total de resposta
Livros didáticos	0%	17%	33%	17%	33%	6
Livros paradidáticos	0%	17%	17%	17%	49%	6
Lousa	0%	83%	0%	17%	0%	6
Pincéis	0%	50%	50%	0%	0%	6
Materiais xerocopiados	0%	83%	17%	0%	0%	6
Merenda	17%	83%		0%	0%	6
Transporte escolar	0%	33%	67%	0%	0%	3

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados coletados no CEJA -2024.

De modo geral, os alunos avaliaram como muito bons ou bons os demais aspectos das condições de atendimento. Quando questionados se uma escola oferece livro didático, 67% dos alunos responderam “sim” e 33% “não”. Entre os que responderam afirmativamente, a maioria (49%) considera o livro como bom e 31% como muito bom. Por outro lado, a maioria dos professores avaliou o livro didático como ruim ou muito ruim (50%), ou afirmou que o Ceja não disponibilizou esse item para os alunos (33%).

Os docentes também avaliaram itens importantes para a qualidade do ensino, como a lousa, os pincéis e os materiais xerocopiados. Desses, 83% dos entrevistados classificaram a lousa e os materiais xerocopiados como de boa qualidade. No entanto, o item pincel foi considerado ruim por 50% dos profissionais.

Um percentual significativo dos discentes (85%) considerando as aulas muito boas (45%) ou boas (40%). Contudo, aspectos como a frequência e a suficiência dos professores foram avaliados de forma mais crítica. Não que diz respeito à

frequência, 64% avaliaram como muito bom ou bom, enquanto 36% classificaram como ruim (27%) ou muito ruim (9%).

Ao se referir à suficiência de professores, 36% dos entrevistados afirmaram que a escola não possuía corpo docente suficiente para atender à demanda das turmas. Entre esses, 45% indicaram que a disciplina de inglês foi mais afetada pela falta de professores. Disciplinas como ensino religioso, português, matemática, artes e espanhol também foram citadas, cada uma por 9% dos entrevistados. Esses dados evidenciam a insatisfação de parte dos alunos em relação a aspectos específicos das condições de atendimento no Ceja em estudo.

No que diz respeito à alimentação escolar, 67% dos alunos informaram que consumiram a merenda oferecida pela escola, enquanto 33% afirmaram que não a consumiram. No entanto, todos os alunos que participaram da pesquisa, mesmo aqueles que não consumiram a merenda, opinaram sobre sua qualidade. A avaliação foi relativamente equilibrada: 55% consideraram a merenda como muito boa (27%) ou boa (28%), enquanto 45% a classificaram como ruim ou muito ruim.

Em relação à quantidade de alimentos oferecidos, 70% dos alunos consideraram suficiente, enquanto 30% afirmaram ser insuficientes. Por outro lado, entre os professores, 83% avaliaram a merenda como suficiente e de boa qualidade, enquanto 17% a consideraram insuficiente, embora tenham reconhecido sua qualidade como muito boa.

No que se refere ao transporte escolar, apenas 21% dos alunos utilizavam esse serviço. Entre os que avaliaram suas condições (19 alunos), 63% classificaram o transporte como ruim (16%) ou muito ruim (47%), registrando sua precariedade. Em contrapartida, 67% dos professores avaliaram o transporte como regular, demonstrando uma percepção um pouco mais moderada sobre o serviço.

Os professores também realizaram uma avaliação sobre o impacto das condições de trabalho oferecidas no CEJA em sua atuação como docentes. A Tabela 44, apresentada a seguir, mostra o percentual de avaliações desses profissionais em relação ao salário e a outros aspectos das condições de trabalho ofertadas.

Tabela 44 – Percepção sobre o grau interferência das condições de trabalho ofertadas no Ceja sobre a atuação docente. Grau de concordância ou discordância – Shirley Costa

CONDIÇÕES DE TRABALHO QUE INTERFEREM NA AÇÃO DOCENTE	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Não discordo	Discordo totalmente	TOTAL
Salário	0%	33%	0%	50%	17%	100%
Jornada de trabalho	0%	50%	0%	0%	50%	100%
Qualificação profissional	17%	33%	0%	0%	50%	100%
Instalações/quipamentos e material pedagógico	0%	17%	0%	50%	33%	100%
Relações interpessoais	33%	17%	0%	0%	50%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Como tratado anteriormente, no questionário aplicado com professores foi arguido sobre o grau de interferência de determinadas condições de trabalho na atuação docente na escola, a partir de afirmativa sobre a interferência dos salários; da jornada de trabalho; da qualificação profissional; das instalações/equipamentos e material pedagógico e das relações interpessoais.

Dentre os seis discentes que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa neste CEJA, 50% afirmaram não discordar que o salário interfere em sua atuação docente; 33% concordaram que há interferência, enquanto 17% discordaram totalmente que o salário tenha influência no desenvolvimento de suas atividades docentes. Em relação à jornada de trabalho, 50% concordaram que ela é um fator que ocasiona interferência no trabalho docente, enquanto os outros 50% discordaram totalmente. A complexidade dessa questão nos leva a questionar se os participantes compreenderam, de fato, o teor da pergunta.

No que se refere à qualificação profissional, um elemento essencial para a qualidade do ensino, 50% dos professores pesquisados discordaram totalmente que ela interfira em sua atuação docente. Esse dado é preocupante, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade com identidade e especificidades próprias, que demanda profissionais qualificados para atender às necessidades singulares de seus estudantes.

Sobre as instalações, equipamentos e materiais pedagógicos, 50% dos professores afirmaram não discordar que esses elementos interferem em suas atividades pedagógicas. Entretanto, um percentual significativo (33%) discordou totalmente da interferência de tais fatores no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Ao relacionar esses posicionamentos com outras questões levantadas no questionário – especialmente a avaliação negativa sobre os livros didáticos e paradidáticos, seja por serem considerados ruins ou muito ruins, ou pela simples indisponibilidade –, percebe-se que os professores sugerem que, mesmo sem tais condições adequadas de trabalho, conseguem desempenhar suas atividades da melhor forma possível. Contudo, essa postura, embora evidencie o esforço e dedicação dos docentes, enfraquece a luta por condições adequadas de trabalho. Apesar de minimizarem a importância desses recursos, tal posicionamento reflete um cenário em que os professores procuram demonstrar que cumprem seu papel com esmero, mesmo diante de condições adversas ao ensino de qualidade.

No que diz respeito às relações interpessoais, a maioria dos professores (50%) as considerou como não tendo nenhuma interferência no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Contudo, 33% relataram interferência média e 17% apontaram uma grande interferência no andamento das atividades pedagógicas junto aos alunos da EJA.

Quanto à formação dos professores – aspecto que também abrange as condições de atendimento – do Centro de EJA Shirley Costa, os dados do Censo Escolar de 2022 mostram que 91,5% dos docentes tinham formação superior completa (Brasil, 2022). Entretanto, a adequação da formação desses professores às disciplinas que lecionavam é um aspecto relevante e pode ser analisada na tabela a seguir:

Tabela 45 – Percentual de docentes* por adequação da formação à disciplina que lecionada, em 2022 – Shirley Costa

Formação	Ens. Fund.	EJA –EM
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	30%	82%
Superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	2%	6%
Superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	42%	12%
Superior não considerada nas categorias anteriores.	13%	0,0%
Sem formação superior.	13%	0,0%
Total	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

*O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona

Os dados mostram que, no ensino fundamental, apenas 30% dos professores lecionavam na mesma área de sua formação, enquanto uma parcela significativa (42%) ministrava aulas em áreas distintas de sua formação inicial. Além disso, 13% dos docentes não possuíam formação superior, fatores que podem comprometer a qualidade do ensino ofertado.

Em contraste, no ensino médio, 100% dos docentes tinham curso superior completo. Desses, 82% lecionavam na mesma área de sua formação, enquanto 12% não possuíam formação específica nas disciplinas que ministravam. É importante destacar que devido à insuficiência de informações (tanto do Censo Escolar como na coleta dos dados na própria unidade de ensino), não se pode desagregar a formação dos professores que atuaram na EJA integrada à educação profissional.

Não obstante, os dados evidenciam que, quanto à formação dos professores e sua adequação às disciplinas ministradas, o Shirley Costa apresentou melhores condições de atendimento para os alunos matriculados na EJA Ensino Médio em relação ao ensino fundamental. Um dado relevante, que poderia contribuir para uma análise mais aprofundada sobre as condições de atendimento nesta unidade de ensino, seria a identificação das possíveis causas que levam uma parcela significativa dos professores do ensino fundamental (42%) a lecionar em áreas distintas de sua formação inicial. Contudo, como este não foi o foco deste estudo, essa questão permanece como um desafio a ser explorado em pesquisas futuras.

Ao perguntar para os professores se a Secretaria de Educação oferece alguma formação continuada voltada ao trabalho docente na EJA, 65% responderam que sim e 33%, disseram que não oferece. Conforme os sujeitos pesquisados, a formação é muito boa e acontece no Canal Educação³¹. No entanto, a formação é somente para as disciplinas de português e matemática, sendo necessário realizar formações para os demais componentes curriculares.

Não obstante, na concepção de 83% dos professores, o CEJA Shirley Costa oferece uma educação de qualidade, destacando como motivos a atenção dedicada aos discentes e a presença de profissionais qualificados e competentes, fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, 17% dos professores

³¹ Segundo o site institucional, o Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação, criado pelo Governo do Piauí, através da Secretaria de Educação do Estado –SEDUC, tem “como objetivo qualificar a oferta da educação básica, com mediação presencial, nas modalidades de ensino médio regular e profissional”. O Canal Educação está disponível em: <https://www.canaleducacao.tv/sobre>.

consideram que o CEJA Shirley Costa não oferece uma educação de qualidade, justificando essa percepção pela falta de profissionais no quadro docente.

Os aspectos que contribuem e dificultam a qualidade da educação ofertada neste Centro de EJA, foi listado por estes profissionais em pergunta aberta, no questionário apresentado na tabela 46 a seguir:

Tabela 46 – Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Shirley Costa – Professores

Aspectos que contribuem			Aspectos que dificultam		
Nº	Categorias	%	Nº	Categorias	%
1	Professores capacitados	19%	1	Falta de material didático	25%
2	Boa infraestrutura	19%	2	Falta de investimentos na EJA	17%
3	Funcionários motivados	13%	3	Transporte coletivo	17%
4	Merenda escolar	13%	4	Desmotivação discente	17%
5	Formação docente	13%	5	Desvalorização docente	8%
6	Quadro completo/docentes	13%	6	Falta de professores	8%
7	Cursos profissionalizantes	6%	7	Segurança pública	8%
8	Transporte escolar	6%			
	TOTAL	100%		TOTAL	100%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Observa-se que a capacitação dos professores e a boa infraestrutura foram as categorias mais mencionadas pelos docentes, ambas com 19%, como os principais aspectos que contribuem para a qualidade do ensino. Outros fatores, como a motivação dos funcionários, a merenda escolar, o quadro docente e a formação profissional dos professores, também foram destacados, cada um por 13% dos participantes. Ademais, a oferta de cursos profissionalizantes e a disponibilidade de transporte escolar foram apontados por 6% dos respondentes como elementos que acrescentam qualidade à educação ofertada no CEJA.

A falta de transporte coletivo, alunos desmotivados e a falta de investimento na EJA são, para 17% dos docentes, aspectos que dificultam a qualidade do atendimento realizado no Shirley Costa. Elementos como desvalorização docente, falta de professores e segurança pública foram elencados negativamente por 8% dos professores. Todavia, o que mais dificulta é a falta de material didático (25%).

Portanto, constata-se que, na opinião dos professores, as questões referentes à qualidade do ensino (presença ou a ausência de professores, materiais didáticos, formação, quadro completo de professores, motivação discente, desvalorização

docente) foram os aspectos mais citados tanto no que diz respeito ao que contribui quanto ao que dificulta a qualidade da educação ofertada no Shirley Costa.

Na aplicação do questionário, 73% dos alunos do CEJA Shirley Costa afirmaram que a instituição oferece uma educação de qualidade, destacando como motivos a presença de professores capacitados e uma gestão eficiente. Por outro lado, 27% avaliaram negativamente a qualidade do atendimento educacional, apontando como principais problemas a falta de professores e o fato de a escola permitir que alunos permaneçam fora da sala durante o horário de aula. A Tabela 47, apresentada a seguir, exibe outros aspectos mencionados espontaneamente pelos discentes que contribuem para ou dificultam a qualidade da educação ofertada na escola.

Tabela 47 – Aspectos que contribuem e dificultam a qualidade no Shirley Costa – Alunos

Aspectos que contribuem			Aspectos que dificultam		
Nº	Categorias	%	Nº	Categorias	%
1	Professores	37%	1	Transporte escolar	30%
2	Infraestrutura	28%	2	Infraestrutura	25%
3	Merenda escolar	16%	3	Falta de professores	18%
4	Transporte escolar	12%	4	Falta de livro didático	10%
5	Acesso à internet	7%	5	Desentesses dos alunos	8%
			6	Falta de segurança	5%
			7	Falta de internet	5%
	TOTAL	100%		TOTAL	100%

Fonte: Elabora pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados da Tabela 47 indicam que os alunos destacaram cinco categorias como contribuintes para a qualidade do CEJA. Entre elas, as duas com maior percentual foram os professores (37%) e a infraestrutura (28%), reforçando os dados já apontados pelos docentes na Tabela 46. A merenda escolar (16%) e o transporte escolar (12%) ficaram na terceira e quarta posições, enquanto o acesso à internet foi citado por 7% dos alunos, ocupando a última posição.

Quanto aos fatores que dificultam a qualidade, os alunos identificaram sete categorias. Os maiores percentuais foram atribuídos ao transporte escolar (30%) e à infraestrutura (25%), totalizando 45%. Apesar de serem reconhecidos como elemento positivo, os professores também foram citados por 18% dos alunos como

um fator de dificuldade, devido à sua ausência. A falta de livros didáticos foi mencionada por 10%, enquanto a falta de segurança e de internet receberam 5% cada, somando juntas 10%.

As despesas e o custo de funcionamento do Ceja, referente ao ano de 2022, são apresentados na tabela 48 a seguir:

Tabela 48 – Custo-aluno/ano do Ceja Shirley Costa, em valores reais (2022)

Categoria	Despesas	CA*/ANO	CA/MÊS	%
Nº de matrículas	405			
Total Pessoal	1.784.711,85	4.406,70	367,23	88,9
Subtotal Docentes	963.399,94	2.378,77	198,23	53,9
Subtotal Não docentes	821.311,91	2.027,93	168,99	46,1
Material de Consumo e permanente	112.359,20	277,43	23,12	5,6
Merenda escolar	91.877,00	226,86	18,91	4,6
Outras despesas	18.211,09	44,97	3,75	0,9
Total	2.007.159,15	4.955,95	413,00	100

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal da Transparência, nas GREs e na Seduc/PI (2022).

*CAA-Custo-aluno/ano ** CAM –Custo-aluno/mês

Os dados da Tabela 48 mostram que a despesa de funcionamento do Centro de EJA Shirley Costa, no ano de 2022, foi de R\$ 2.007.159,15, o que representou um custo por aluno ano de R\$ 4.955,95. A categoria de maior peso na composição do custo foi a de pessoal, com 88,9% do total do custo, seguido pelo material de consumo (5,6%), merenda escolar (4,6%) e outras despesas (0,9%).

Na categoria de pessoal, que representa a maior parte do custo total, observa-se que a maior despesa foi destinada ao pessoal docente, resultando em um custo aluno/ano para essa subcategoria de R\$ 2.378,77. Por outro lado, o custo aluno/ano do pessoal não docente foi de R\$ 2.025,93, correspondendo a uma diferença percentual de apenas 7,8% (R\$ 350,54) entre as duas categorias.

Na Tabela 49 a seguir, pode-se verificar a composição do quadro de pessoal do Ceja Shirley Costa, segundo as variantes função e tipo de contrato.

Tabela 49 – Quantitativo de pessoal por função, tipo de contrato e categoria – Shirley Costa, em 2022

CARACTERÍSTICA	DOCENTE	NÃO DOCENTES								Total docente	Total não docente	Total pessoal
		Direção					Demais servidores					
FUNÇÃO	Professor	Diretor	Coord. Pedag.	Secretário	Téc. Financeiro	Aux. Adm.	Serviços gerais	Agent. Portaria	Merendeira	40	24	64
TIPO DE CONTRATO												
Efetivo	28	1	1	0	0	5	4	2	0	28	13	41
Substituto	12	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	12
Contratado	0	0	0	1	1	1	3	2	3	0	11	11
Terceirizado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CPF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	40	1	1	1	1	6	7	4	3	40	24	64

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas no Ceja.

O Ceja Shirley Costa contava, em 2022, com um total de 64 funcionários, sendo 63% (40) docentes e 38% (24) não docentes. Dentro da subcategoria de não docentes, a maior parte dos profissionais estava entre os demais servidores (58%, ou seja, 14 funcionários), enquanto 42% (10) compunham a direção da escola.

A análise do tipo de contrato revelou que não havia funcionários terceirizados nem profissionais com contratos do tipo “CPF”. Dos 64 funcionários, 64% (41) eram efetivos, 19% (12) substitutos e 17% (11) contratados. As duas últimas categorias (substitutos e contratados) somaram 36% do quadro, representando o percentual de funcionários sem vínculo efetivo.

Entre os docentes, 70% tinham vínculo efetivo, enquanto entre os não docentes esse percentual era de 54%. Por outro lado, os profissionais sem vínculo efetivo representavam 30% e 46% entre docentes e não docentes, respectivamente. Essa precarização das condições de trabalho impacta diretamente na remuneração e reduz o valor do custo aluno/ano, além de comprometer a qualidade do atendimento, devido à maior probabilidade de inconstância no quadro de pessoal. Esse cenário evidencia a necessidade de realização de concurso público para suprir essa demanda de forma mais estável e eficiente.

Ao analisar a carga horária dos profissionais lotados no Centro de EJA Shirley Costa, verificou-se que 45% (18) precisavam completar sua carga horária em outra escola. Entre os 15 professores com contrato de 40 horas na rede, 40% (6) ministravam aulas exclusivamente no Ceja. Já dos 25 professores com contratos de 20 horas, 48% (12) lecionavam somente na unidade de ensino.

Entre os profissionais não docentes, todos possuíam contratos de 40 horas na rede. Contudo, apenas um não cumpria integralmente sua carga horária no Ceja: o coordenador pedagógico, que estava disponível para o desenvolvimento das atividades apenas por 20 horas semanais. Essa situação indica uma possível carência desse profissional, considerando que o Ceja funciona em três turnos e contava com apenas um coordenador em seu quadro de pessoal.

No que se refere à variável relacionada à formação, não foi possível acessar informações mais detalhadas sobre o quadro de pessoal. Apesar de várias tentativas, a direção da escola afirmou não dispor desses dados e informou que eles deveriam ser obtidos junto à Secretaria de Educação. Assim, os dados sobre essa variável ficaram restritos às informações do Censo Escolar de 2022, já apresentados anteriormente, que apontaram que 91,5% dos docentes possuíam ensino superior completo em 2022 (Brasil, 2022).

Outro aspecto relevante que influencia diretamente no aumento ou redução do custo é o número de matrículas por docente, funcionário e turma. A Tabela 50, a seguir, apresenta como essa variável se comportou no Ceja Shirley Costa.

Tabela 50 – Quantitativos de matrículas, docentes, funcionários, turmas e médias por aluno – Shirley Costa, em 2022

Total Matrícula	Docentes			Funcionários			Turmas	
	Total	Mat/doc	Doc/func	Total	Mat/func	Func/turm	Total	Mat/turma
405	40	10,1	1,6	24	16,9	1,7	15	27,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa.

As informações da Tabela 50 indicam que, no CEJA Shirley Costa, havia um professor para cada 10,1 matrículas. A razão entre docentes e funcionários foi de aproximadamente 1,6 docentes para cada funcionário que atuava na escola. Em relação aos funcionários, a proporção era de 16,9 alunos para cada servidor, com uma média de 1,7 servidores por turma. Além disso, constatou-se que a escola contava com 27 alunos por turma no ano analisado.

Focando na segunda categoria de maior peso nos gastos que compõem o custo aluno/ano do Shirley Costa – material de consumo e permanente –, a Tabela 51, apresentada a seguir, detalha o total das despesas realizadas por meio dos programas descentralizados e o custo aluno correspondente a essa categoria.

Tabela 51 – Total das despesas realizadas com os recursos descentralizados em 2022, em valores nominais – Shirley Costa

Matrícula	PACTUE	PDDE Estrutura	PDDE Básico	PDDE Qualidade	Total das despesas	Custo aluno/ano
405	70.819,00	22.286,80	16.255,40	2.998,00	112.359,20	277,43

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações da Seduc/PI e Gerência Regional de Ensino.

Identifica-se que as despesas da categoria de material permanente e de consumo foram custeadas com recursos provenientes dos programas PACTUE (R\$ 70.819) e PDDE, nas modalidades Estrutura (R\$ 22.286,80), Básico (R\$ 16.255,40) e Qualidade (R\$ 2.998,00). O total de despesas registradas nessa categoria foi de R\$ 112.359,20 no período analisado, resultando em um custo aluno/ano de R\$ 277,43.

É relevante destacar que, nos programas PDDE, houve saldos reprogramados para o exercício seguinte em todas as modalidades: Básico (R\$ 191,04), Estrutura (R\$ 445,31) e Qualidade (R\$ 6.234,31), sendo que este último deixou um saldo expressivo, correspondente a 67% do total recebido, para ser reprogramado no ano subsequente. Em relação ao PACTUE, identificou-se que 63% dos recursos descentralizados recebidos pelo CEJA Shirley Costa, em 2022, foram provenientes do âmbito estadual, por meio desse programa.

A categoria merenda escolar representou 4,6% da composição do custo aluno/ano total do Shirley Costa, configurando-se como o terceiro insumo de maior custo, com um valor de R\$ 226,85 por aluno no ano analisado. A Tabela 52, apresentada a seguir, detalha os valores descentralizados pelo governo federal e estadual destinados ao CEJA.

Tabela 52 – Recursos descentralizados para a alimentação escolar, em 2022, em valores nominais, Shirley Costa

Matrículas	Total geral alimentação	Alimentação Escolar		Custo Aluno/Ano
		PNE - Federal	Complementação estadual	
405	91.877,00	35.732,00	56.145,00	226,85

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados coletados na Seduc/PI e Ceja.

O Centro de EJA Shirley Costa recebeu um total de R\$ 91.877,00 para custear a alimentação escolar. Desse montante, a participação federal, por meio do PNAE, foi de R\$ 35.732,00, representando aproximadamente 39% do total recebido. A maior parte dos recursos, entretanto, foi proveniente da rede estadual, que contribuiu com 61% (R\$ 56.145,00) para o financiamento da alimentação escolar no CEJA.

Por fim, a categoria “outros insumos” foi responsável por apenas 0,9% das despesas totais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Shirley Costa, com um custo aluno/ano de R\$ 44,97. Essa categoria englobou gastos com água (R\$ 3.415,10), energia elétrica (R\$ 14.288,35) e telefone (R\$ 507,35), totalizando uma despesa anual de R\$ 18.211,09, no ano de 2022.

Após a discussão de cada caso que compõe esta investigação, a análise comparativa dos dados coletados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, no campo da objetividade, será apresentada no capítulo seguinte.

7 CUSTO E QUALIDADE DOS CEJAS ESTADUAIS DO PIAUÍ: PROBLEMATIZAÇÃO DOS CASOS INVESTIGADOS

O presente capítulo visa apresentar a concepção dos professores e alunos sobre os insumos considerados indispensáveis para oferta de EJA em condições de qualidade; problematizar os principais elementos determinantes do custo aluno dos Cejas, bem como confrontar o custo aluno real com o valor do Fundeb e com o CAQ estimado pelo SimCAQ.

7.1 Os insumos indispensáveis à oferta de EJA com condições de qualidade: a visão dos professores e alunos

A efetivação do direito à EJA inclui, além do acesso e permanência mediante matrículas, as condições de oferta asseguradas ao público dessa modalidade, uma vez que a garantia desse direito não se limita apenas à inserção na escola.

Os sujeitos da EJA, composto, em sua maioria, pela classe trabalhadora pobre, sofrem com os reflexos das desigualdades econômicas, sociais e culturais da sociedade capitalista; estes necessitam de um conjunto de elementos que possibilite sua permanência e pleno aproveitamento, mediação indispensável para um processo educacional capaz de reduzir os estragos da negação história da educação a essa população.

Essa seção discute os insumos indispensáveis para a qualidade da oferta de EJA na concepção dos professores e alunos dos Cejas estudados. Nesta tese, para calcular o custo real partiu-se tendo por base o Padrão de Qualidade de Referência para o cálculo do CAQ no SimCAQ, organizado em quatro grupos: o primeiro PQR empregado no cálculo do CAQ: 1) dias letivos, carga horária de ensino; tempo integral; tamanho das turmas; formação, jornada, carreira e remuneração de professores; composição do quadro, formação e remuneração de funcionários de escola; adicional para professores das escolas rurais; materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas; formação continuada dos profissionais da educação; funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; despesas com a área administrativa da rede e transporte; 2) encargos sociais; 3) cálculo das Despesas de Capital: infraestrutura dos prédios escolares;

novas salas de aula e prédio escolares e 4) despesa com programas de assistência: alimentação escolar (SimCAQ, 2022).

Embora os PQRs do SimCAQ sejam de extrema relevância para a qualidade do ensino ofertado, partiu-se do entendimento de que a oferta de EJA em condições de qualidade deve ser construído em diálogo com seus principais atores (alunos e professores), pois, como afirma Barcelos (2014), para conhecer as reais necessidades, possibilidades e aspirações deste público, é preciso incluí-los neste processo. Nesse sentido, buscou-se identificar a concepção dos referidos atores sobre os insumos por eles considerados como indispensáveis para a oferta de EJA com qualidade a perspectiva desses atores. A Tabela 53, exibe os insumos elencados pelos participantes da pesquisa.

Tabela 53 – Insumos indispensáveis para oferta da EJA em condições de qualidade – segundo professores e alunos

Professores			Alunos		
Nº	Insumos	%	Nº	Insumos	%
1	Material didático	19%	1	Professores qual./capac. /EJA	31%
2	Boa infraestrutura	17%	2	Boa infraestrutura	21%
3	Professores qual./capac. /EJA	14%	3	Merenda escolar de qualidade	13%
4	Transporte escolar	12%	4	Investimento financeiro	9%
5	Boas relações interpessoais	10%	5	Transporte escolar	9%
6	Merenda escolar de qualidade	7%	6	Incentivo permanência/aluno/escola	6%
7	Formação continuada	7%	7	Acesso à internet	6%
8	Formação de alunos para o mercado de trabalho	7%	8	Segurança no ambiente escolar	3%
9	Inserção da EJA em programas esportivos	7%	9	Frequência do professor	3%
	TOTAL	100%		TOTAL	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Os dados revelam que, na percepção dos docentes, a principal categoria de insumos para garantir uma oferta educacional de qualidade ao público da EJA está relacionada aos materiais didáticos, mencionada por 19% dos professores participantes da pesquisa. No entanto, ao serem questionados sobre os principais elementos que dificultam a qualidade da educação ofertada nos Cejas, os professores destacaram os livros didáticos e paradidáticos, avaliados pela maioria como ruins ou muito ruins.

Ainda no contexto dos aspectos que influenciam a qualidade do ensino, os professores apontaram como insumos indispensáveis a presença de profissionais competentes (14%) e uma boa formação continuada (7%). Para os alunos, a capacitação dos professores, especialmente para atuar com o público da EJA, foi identificada como o fator de maior relevância na oferta de uma educação de qualidade (31%). Esse dado reflete a compreensão dos próprios sujeitos da EJA sobre a identidade singular da modalidade, que exige uma formação especializada para que os profissionais possam atender, de forma assertiva, às necessidades e características específicas desse público.

Entretanto, essa formação específica continua sendo um grande desafio. Em primeiro lugar, muitos professores não recebem uma preparação adequada para atuar na EJA, nem têm a atenção necessária durante os cursos de formação docente (Ribas; Soares, 2012). Em segundo lugar, a prática docente em sala de aula é fundamental para garantir a qualidade do ensino na perspectiva social, pois, quando desenvolvida de forma reflexiva, contribui para a conscientização dos estudantes sobre sua realidade social e seu papel como protagonistas na luta pela emancipação humana.

Assim, a formação docente constitui um elemento essencial para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, aumentando as chances de materializar a qualidade do ensino ofertado. Os dados coletados nos Cejas mostraram que, no ano letivo de 2022, do total de professores lotados no CEJA Angelina de Moura (28) e no Ceja Francisco César (38), 53% e 74%, respectivamente, possuíam licenciatura, atendendo ao requisito mínimo para a docência, conforme a LDB (Brasil, 1996). Entre os professores que atuavam na EJA-TEC, em disciplinas específicas do curso, a formação de nível técnico era predominante nas áreas correspondentes.

No que diz respeito à formação em nível de pós-graduação, 29% dos professores do Ceja Angelina de Moura e 13% do Ceja Francisco César possuíam título de especialista. Apenas 11% dos professores de ambas as unidades tinham a titulação de mestre. Por fim, professores com título de doutorado representavam 4% do corpo docente e estavam concentrados no Ceja Angelina de Moura.

Ao se considerar o percentual de docência de professores com formação superior adequada à sua área, os dados do Censo Escolar de 2022 informam que, aproximadamente, 25% dos docentes que atuavam no ensino fundamental e médio não ministravam aulas em suas áreas de formação no Francisco César. No Ceja

Shilery Costa, essa realidade foi ainda maior, considerando os que atuavam no ensino fundamental fora de sua área de formação (42,4%) (Brasil, 2022), interferindo diretamente na qualidade do ensino ofertado ao público da EJA, que já não conta com um profissional com formação específica para atender às especificidades e características próprias da modalidade.

A qualidade do ensino compreendida na perspectiva da educação enquanto atualização histórico-cultural do ser humano (Freire, 1981) e a possibilidade da emancipação do ser humano (Tonet, 2005, 2018) demanda professores com formação adequada no que tange aos componentes curriculares que lecionam. A formação inicial de professores é fundamental para desenvolver a capacidade crítica de refletir e de recriar as habilidades e conhecimentos, de modo que não se tornem sujeitos indiferentes à estrutura econômica e social (Barbier, 2013), pois, sem a crítica transformada em práxis, o docente torna-se apenas reproduzidor do *status quo*, o que é muito grave, inclusive quando se trata da formação de profissionais que atuarão diretamente com o público de EJA – sujeitos que compõem grande parte da força de trabalho desse país.

A segunda maior categoria de insumo listada pelos participantes da pesquisa, que não pode faltar em uma oferta de EJA com qualidade, diz respeito à infraestrutura (estrutura física/equipamentos), tanto para os docentes (17%), quanto para os alunos (21%). De modo geral, ambientes como biblioteca (22%) e quadra esportiva (30%), foram espaços mais destacados pelos colaboradores como importantes, ausentes ou incipientes nas escolas.

É importante destacar que, embora a análise dos dados referentes à estrutura física, realizada no capítulo que aborda cada caso investigado, tenha identificado a ausência de espaços essenciais, como quadra de esportes (coberta ou descoberta), refeitório, despensa e laboratório de ciências, bem como problemas de conservação nos espaços existentes – condições mínimas para a oferta de uma educação de qualidade –, a maior parte dos professores e alunos que participaram deste estudo considera a estrutura física dos Cejas pesquisados como adequada, inclusive no que diz respeito à acessibilidade. Todavia, verificou-se que este aspecto ainda está distante de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015), conforme o artigo 1º da Lei nº.

13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Transporte e merenda escolar também foram insumos destacados por professores e alunos. Enquanto a merenda foi mencionada espontaneamente por apenas 7% dos docentes, 13% dos alunos consideraram que uma merenda escolar de qualidade é indispensável para a oferta educacional. Esse dado evidencia que, para os discentes, a escola também exerce o papel de fonte de alimentação, aspecto relevante para o público atendido.

Em uma questão direcionada à avaliação da merenda escolar, 43% dos 53 estudantes que participaram da pesquisa afirmaram que a quantidade oferecida é insuficiente. Durante o trabalho de campo, em conversas informais com os alunos, foi relatado que não é permitido repetir o lanche. Além disso, mencionaram que a escola utiliza um sistema de distribuição de fichas para evitar repetições, conforme ilustrado na imagem 11 a seguir.

Imagem 11 – Ficha para o lanche – Angelina de Moura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Esta realidade corrobora os resultados encontrados no estudo realizado por Meneses (2019), intitulado “A política de alimentação escolar no ensino médio da Rede Estadual do Piauí”, cujo objetivo foi analisar o PNAE na referida rede, considerando a cobertura, as condições de atendimento, as formas de gestão, o financiamento e a avaliação da comunidade escolar. A pesquisa verificou que, dos 658 estudantes que participaram do estudo, 63% considera que a quantidade da merenda escolar oferecida é insuficiente, realidade também evidenciada no estudo

de Silva (2014), quando discutiu a impossibilidade de atingir as metas nutricionais propostas no PNAE no formato de sua execução.

Não se pode ignorar que a imensa desigualdade social no Brasil faz com que a condição primordial de existência humana – a alimentação – seja a preocupação principal de muitos brasileiros, especialmente entre o público da EJA, formado majoritariamente por trabalhadores pobres e, possivelmente, por um grande contingente fora do mercado de trabalho. O fato de atrelar a qualidade da educação à alimentação reflete um cenário de subdesenvolvimento e desnutrição. Nesse contexto, a escola tende a ser, para esses alunos, não apenas um espaço de aprendizado, mas também um local para saciar a fome – não apenas a fome de conhecimento, mas uma necessidade fisiológica básica (Castro, 2006).

O transporte escolar foi apontado por 12% dos professores e 9% dos alunos como um insumo essencial à qualidade da educação. Para os alunos, o investimento financeiro nesse aspecto é considerado igualmente relevante para a oferta da EJA em condições de qualidade. É importante destacar que, embora o financiamento não seja o único fator, ele é primordial para a concretização do direito à educação. No entanto, os professores não mencionaram essa questão, evidenciando a necessidade de discussões e formações sobre o tema, a fim de ampliar o conhecimento e a conscientização dos docentes sobre a importância do financiamento para garantir uma oferta educacional de qualidade à modalidade EJA.

A EJA integrada à educação profissional foi citada por 7% dos professores como um insumo indispensável para a modalidade, especialmente pela formação voltada ao mercado de trabalho. Machado (2024) e os Fóruns EJA defendem a integração entre a EJA e a Educação Profissional, desde que se mantenha o foco na formação integral do ser humano, contemplando todas as suas dimensões. Essa abordagem busca superar uma formação unilateral voltada exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, que reforça a ideia equivocada de que o desemprego decorre da baixa escolaridade, ignorando as desigualdades estruturais geradas pelo capitalismo.

Além disso, a inserção da EJA em programas esportivos foi mencionada por 7% dos professores, enquanto 6% dos alunos destacaram programas de incentivo à permanência na escola. Por fim, a segurança no ambiente escolar foi apontada por 3% dos alunos como um fator importante.

Os insumos elencados pelos participantes da pesquisa estão, em grande parte, alinhados aos parâmetros e insumos apresentados pelo SimCAQ para estimar o custo aluno/ano. No entanto, destaca-se que insumos como transporte escolar, programas esportivos e de incentivo à permanência na escola, fundamentais para a oferta educacional de qualidade na EJA, estão ausentes dos parâmetros do SimCAQ para calcular o CAQ. De fato, programas voltados à permanência escolar deveriam ser considerados insumos primordiais para garantir uma educação de qualidade aos alunos da EJA, que em sua maioria pertencem à classe trabalhadora pobre. Esse público é o mais afetado pelas desigualdades econômicas estruturais da sociedade capitalista, o que muitas vezes determina sua permanência ou evasão escolar.

Destaca-se, ainda, a necessidade de se especificar, nos PQR, uma formação inicial e continuada específica como condições para atuar na EJA e materiais didáticos que atendam as características próprias da modalidade. As universidades podem e já vêm contribuindo para a formação (inicial e continuada) desses profissionais, bem como com a elaboração de materiais didáticos para a modalidade, conforme aponta o estudo de Paiva et al. (2006). Portanto, para a materialização desses fatores enquanto imprescindíveis à oferta de uma EJA em condições de qualidade, faz-se necessário maior investimento para a formação e criação de materiais didáticos específicos para EJA.

7.2 O custo e o custo-Qualidade dos Cejas investigados

A tese envolveu processos de cálculo do custo aluno/ano dos Cejas da rede estadual de educação, localizados em Teresina, que atendem, exclusivamente, à modalidade EJA. Partindo do método de ingredientes, chegou-se ao custo aluno das três unidades analisadas, expostos no capítulo destinado à descrição dos três casos que compõem o escopo da pesquisa.

O quantitativo de matrículas inicial, por etapa e modalidade de ensino dos Centros de Educação de Jovens e Adultos selecionados para esta pesquisa no ano em questão, é apresentado na Tabela a seguir:

Tabela 54 – Número de matrículas³² por etapa e modalidade de ensino dos Cejas, em 2022

Etapa/Modalidade de Ensino	Angelina de Moura		Francisco Cesar		Shirley Costa	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
EJA EF Anos Finais	70	22%	80	19%	171	42%
EJA Ensino Médio	105	33%	198	48%	104	26%
EJA Técnico profissional	140	44%	137	33%	130	32%
TOTAL	315	100%	415	100%	405	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da Gerência Regional de Ensino (2022).

Os dados informam que todas as unidades de ensino pesquisados realizaram o atendimento exclusivo da modalidade nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como na EJA Técnico profissional integrado ao ensino médio. Os cursos técnicos ofertados nas três unidades foram: Informática (Angelina de Moura e Shirley Costa), Administração (Angelina de Moura) e Contabilidade (Francisco César).

A modalidade profissional ocupou, em média, 36% do total das matrículas dessas unidades de ensino. No Angelina de Moura atingiu 44% de matrículas em cursos profissionalizantes, quase a metade da oferta total, sendo a única unidade que oferta dois cursos. O CEJA Francisco César concentrou a maior parte de suas matrículas no Ensino Médio (48%), enquanto o CEJA Shirley Costa teve a maioria no Ensino Fundamental (42%). A tabela a seguir apresenta a síntese do custo por categoria de insumos.

Tabela 55 – Despesas e custo aluno ano por categoria de insumo e por Ceja/2022, em valores nominais (R\$)

Categorias de insumos	Angelina de Moura		Francisco César		Shirley Costa		CAA Médio
	Total da despesa	CAA*	Total da despesa	CAA	Total da despesa	CAA	
Nº de Matrículas	315		415		405		1.135
Total Pessoal	1.873.707,52	5.948,28	2.306.679,84	5.558,26	1.784.711,85	4.406,70	5.304,41
Docente	1.055.505,28	3.350,81	1.386.223,81	3.340,30	963.399,94	2.378,77	3.023,29
não docente	818.202,24	2.597,47	920.456,03	2.217,97	821.311,91	2.027,93	2.281,12
Material de	62.694,89	199,03	94.855,82	228,57	112.359,2	277,43	235,01

³² Incluídas as matrículas da educação inclusiva, que corresponderam a 9, 15 e 9, nos Cejas Angelina de Moura, Francisco César e Shirley Costa, respectivamente.

consumo/ permanente					0		
Merenda escolar	38.981,00	123,75	79.349,00	191,2	91.877,00	226,86	180,60
Outras despesas	38.202,17	121,28	17.034,73	41,05	18.211,09	44,97	69,10
Total geral/CAA- total	2.013.585,58	6.392,3 4	2.497.919, 39	6.019,08	2.007.159, 15	4.955,9 5	5.789,12

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal da Transparência, Gerências Regionais e na Seduc/PI.

*CAA-Custo aluno/ano

As informações da tabela demonstram que o Ceja Francisco César apresentou a maior despesa total para o seu funcionamento, no ano de 2022, com um valor de R\$ 2.497.919,39, seguido pelo Ceja Angelina de Moura (R\$ 2.013.585,58) e pelo Ceja Shirley Costa (R\$ 2.007.159,15). Na comparação entre as instituições, verifica-se uma diferença percentual de 20% (R\$ 490.760,24) entre o maior e o menor valor das despesas totais realizadas pelos Cejas para a execução de suas atividades escolares no ano de referência (2022).

Observa-se, ainda, que o Ceja com o menor número de matrículas (Angelina de Moura) apresentou o maior custo aluno/ano, com um valor de R\$ 6.392,34. Esse dado corrobora os estudos de Farenzena (2019, p. 8), que afirma: “[...] a relação inversa entre matrícula e custo por aluno é um fenômeno comum em instituições educacionais”, assim como a pesquisa realizada por Oliveira (2020).

O segundo maior custo aluno/ano foi identificado no Ceja Francisco César, com um valor de R\$ 6.019,08, que também registrou o maior número de alunos matriculados, além da maior despesa total. Por outro lado, o Ceja Shirley Costa apresentou o menor custo aluno/ano, com um valor de R\$ 4.955,95.

O total da despesa com a remuneração de pessoal, em 2022, no conjunto dos Cejas em estudo, foi de R\$ 5.965.099,21, representando uma média anual de R\$ 1.988.366,40. O Ceja Francisco César apresentou a maior despesa com o pagamento de pessoal (R\$ 2.306.679,84), o Shirley Costa a menor (R\$ 1.784.711,85) e Angelina de Moura, uma despesa de R\$ 1.873.707,52. Importa destacar que a diferença entre o menor e o maior valor das despesas realizadas com a remuneração de pessoal dentre os Cejas foi de R\$ 521.967,99 (23%).

Em se tratando, especificamente, das despesas realizadas com o pessoal docente, o Ceja Shirley Costa apresentou o menor valor destinado à remuneração desses profissionais (R\$ 963.399,94), seguido por Angelina de Moura (R\$ 1.055.505,28) e Francisco César (R\$ 1.386.223,81). A diferença entre a maior e a

menor despesa foi de R\$ 422.823,87, representando 31%. No entanto, ao se verificar a categoria de não docentes, a variação percentual entre o maior e o menor valor no conjunto dos Cejas foi de apenas 11% (R\$ 102.253,79).

A categoria de maior peso na composição total do custo foi a referente ao pagamento de pessoal. O custo aluno/ano médio, bem como o percentual médio de cada categoria na composição total dos Cejas em estudo, pode ser verificado na Tabela 56 a seguir:

Tabela 56 – Custo médio e média percentual das categorias na composição total do custo aluno/ano nos Cejas

Categorias	Custo médio	% média
Pessoal	5.304,41	92%
Docente	3.023,29	57%
Não docente	2.281,12	43%
Material de consumo/permanente	235,01	4%
Merenda escolar	180,60	3%
Outros insumos	69,10	1%
Total	5.789,12	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados no Portal da Transparência, Gerências Regionais e na Seduc/PI.

*CAA-Custo aluno/ano.

Verifica-se, portanto, que o componente de maior peso no custo foi o pagamento do pessoal. Esse insumo representa, em média, 92%, ratificando resultados dos estudos sobre os custos educacionais realizados por Verhine (2006) Vieira et al. (2005), Oliveira et al. (2005), Bacic (2005), entre outros, os quais apontaram que o gasto com a folha de pagamento chegou a valores próximos ou superiores a 80% do custo total.

Em relação aos demais insumos na composição total do custo por aluno ano, a categoria de material de consumo/permanente foi a de segundo maior peso (4%), dialogando com os estudos de Vieira et al. (2006) e Farenzena et al. (2006), seguido pela merenda escolar e outros insumos que representaram, em média, 3% e 1%, respectivamente.

As despesas com material de consumo/permanente nos Cejas pesquisados são provenientes da descentralização efetivada com os recursos federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e estaduais do Programa Autonomia,

Cooperação e Transparência das Unidades Escolares de Rede Estadual do Ensino do Piauí (PACTUE). No ano de 2022, em média, 75,5% dos recursos descentralizados recebidos pelos Cejas foram provenientes do âmbito estadual. No Cēja Shirley Costa, essa participação foi de 63%, enquanto no Cēja Angelina de Moura (81%) e no Cēja Francisco César (86,7%) superou os 80%. Esses dados evidenciam a limitada participação do governo federal nos programas de descentralização.

No que se refere à alimentação escolar, a participação federal foi de 39%, inferior à participação estadual, que chegou a 61%. Mesmo com essa complementação, Meneses (2019), ao analisar o PNAE na rede estadual de educação do Piauí, identificou um descontentamento entre os gestores, devido à percepção da insuficiência dos recursos para a oferta da alimentação nos termos definidos pelo Programa. Ao contrário do observado nos 210 Cejas analisados, no qual, em média, a participação estadual foi maior, Meneses (2019) observou que, em 2017, 86% dos recursos descentralizados, dentre as 12 escolas de ensino médio pesquisadas, eram do governo federal.

Partindo da constatação de que a remuneração compõe a maior parte das despesas realizadas, conforme demonstrado na literatura sobre os custos educacionais e nos dados da pesquisa, a análise que segue busca problematizar o quantitativo de professores, por tipo de contrato e as razões entre docente/turma e docente/funcionário, bem como funcionário/turma com o custo pessoal, visando problematizar os principais elementos que influenciam o custo deste insumo, por considerar ter maior impacto no custo aluno.

Para o cálculo do custo aluno/ano dessa categoria, dividiu-se o total das despesas realizadas com o pagamento de pessoal pela quantidade de matrícula de cada Cēja investigado. Nesse sentido, as informações da Tabela 55 mostram que o custo aluno/ano total da categoria de pessoal variou de R\$ 4.406,70 a R\$ 5.948,28, que representa um percentual de 26% (R\$ 1.541,58) entre o maior e o menor valor. A escola que apresentou o maior custo aluno/ano total para essa categoria foi o Cēja Angelina de Moura, com um valor de R\$ 5.948,28, reafirmando que quanto menor quantidade de matrícula, maior o custo, como informado nos estudos referentes à temática.

Todavia, neste estudo, o Centro de EJA com menor custo aluno/ano para a categoria, não foi aquele com maior quantidade de alunos matriculados, mas, sim,

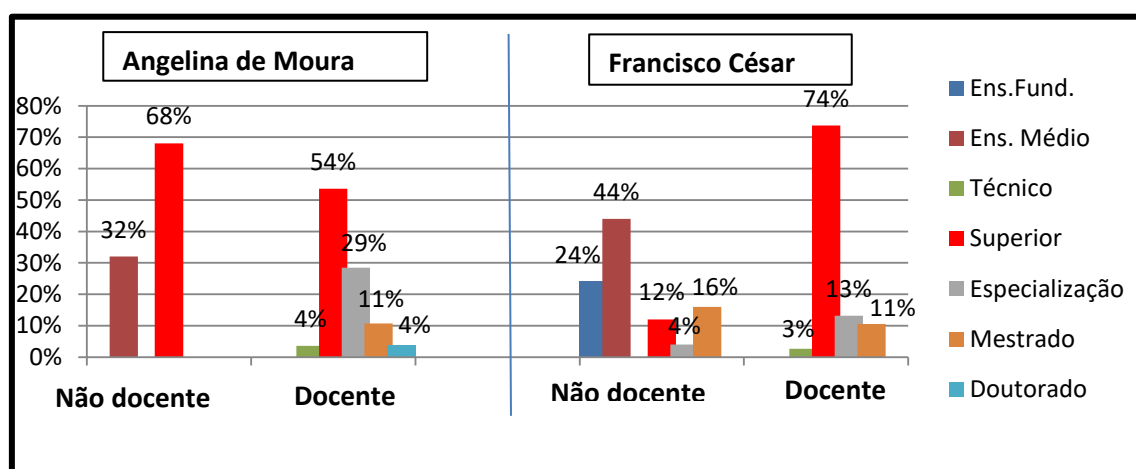
com a segunda menor quantidade, o Ceja Shirley Costa, com um custo aluno para a categoria de R\$ 4.406,70. Francisco César, com a maior quantidade de alunos matriculados no ano em questão, apresentou um custo de R\$ 5.558,26.

Considerando as subcategorias não docente e docente, verifica-se que esta última teve o maior custo no conjunto dos Cejas, apresentando valores percentuais semelhantes entre Francisco Cesar (60%), Angelina Moura (56%) e Shirley Costa (53%), tendo este último o menor índice de professores efetivos (70%) que atuaram na escola em 2022, impactando diretamente no Custo, enquanto os demais tinham 89% e 74%, respectivamente, conforme será demonstrado no gráfico 9.

O confronto das subcategorias docente e não docente mostra que houve uma proximidade entre os percentuais dos Cejas Angelina (56% e 44%), Shirley Costa (54% e 46%), enquanto que no Francisco César representou (60% e 40%) dos valores por aluno das categorias docente e não docente.

Embora não se tenha verificado o impacto da formação no custo da categoria de pessoal, provavelmente devido ao fato de que o plano de carreira do estado é achatado, isto é, apresenta pequena variação salarial entre as titulações, faz-se importante apresentar a formação dos profissionais docentes e não docentes nos Cejas em estudo. O Gráfico 9, a seguir, apresenta o percentual comparativo dessa formação por Cejas.

Gráfico 10 – Percentual comparativo da formação dos docentes e não docentes por Ceja*, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas nos Cejas (2022).

*Na insuficiência dos dados do Ceja Shirley Costa, a análise segue sem as informações.

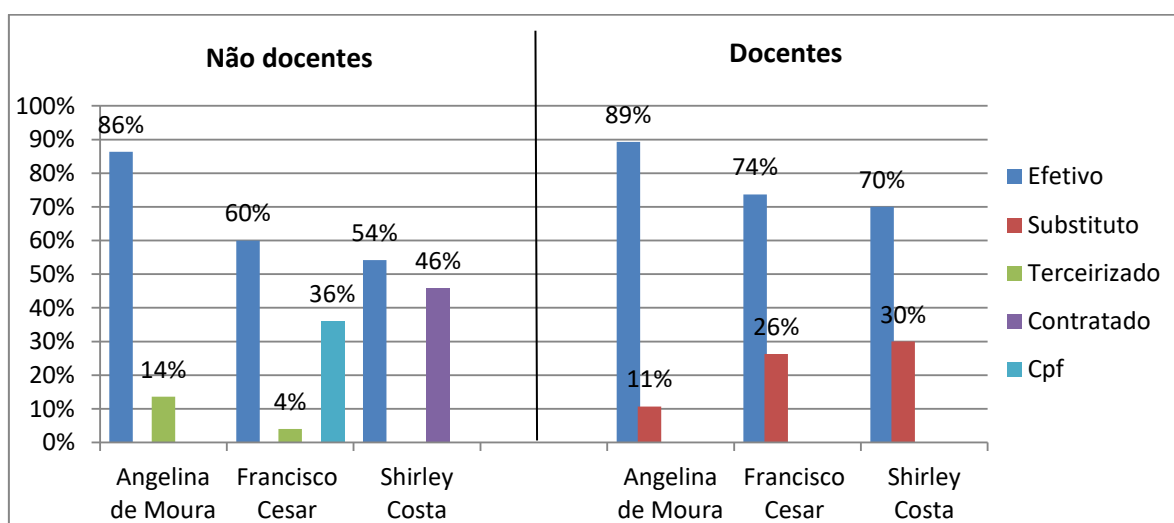
Na comparação entre os Centros de EJA, considerando os não docentes, observa-se que a formação desses profissionais no Angelina de Moura centrou-se em apenas dois níveis de ensino: ensino superior, com 68%, e ensino médio, com 32%. Além disso, o fato de haver entre esses trabalhadores quatro professores em desvio de função naquele ano (3 auxiliares administrativos e 1 bibliotecário) pode ter impactado na proximidade dos valores do custo aluno/docente (R\$ 3.350,81 e não docente (R\$ 2.597,47).

No caso do Francisco César, estes profissionais apresentaram uma formação diversificada, sendo o ensino médio o grau de escolaridade da maior parte dos funcionários que atuavam fora da sala de aula (44%). Parte considerável desses profissionais (24%), tendo apenas o ensino fundamental. Títulos de graduado, especialista e mestre, eram 12%, 4% e 16%, respectivamente.

Observando os profissionais que atuaram diretamente em sala de aula nos Cejas em estudo, a maior titulação que prevaleceu entre eles foi a de nível superior, 54% no Angelina de Moura e 74% no Francisco César. Neste último, os portadores de título de pós-graduação em nível de especialização e mestrado eram, 13% e 16%, respectivamente. Os com formação de nível técnico eram, 3%. Já no Angelina de Moura, 29% eram especialistas, 11% mestres e doutores e 4% técnicos.

Sobre o tipo de contrato, variável que interferiu diretamente no valor do custo dos Cejas, o Gráfico 10, a seguir, exhibe o percentual comparativo por Cejas, entre as subcategorias em análise.

Gráfico 11 – Percentual comparativo por tipo de contrato e por Ceja, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos Cejas (2022).

Observando apenas os não docentes, a média percentual de profissionais efetivos foi de 52% entre os Cejas, variando de 86%, maior percentual identificado no Angelina de Moura, e 54,2%, o menor valor identificado no Shirley Costa. Francisco César tinha 66% de funcionários efetivos dos que atuaram fora da sala de aula, em 2022.

Funcionários com contrato do tipo terceirizado estavam presentes no Angelina de Moura (14%) e Francisco César (4%). Os contratados foram identificados apenas no Shirley Costa, com 46% desses funcionários com esse tipo de vínculo. Chama atenção o alto percentual de funcionários fora da sala de aula com o tipo de contrato CPF no Ceja Francisco Cesar (36%).

A realidade observada, além de evidenciar a contratação de pessoal por indicação política, compromete a transparência dos recursos públicos e a qualidade da educação ofertada, uma vez que esses profissionais não aparecem na folha de pagamento publicada no Portal da Transparência do Estado do Piauí. Em razão das limitações em ter acesso às despesas realizadas nos Cejas em análise, no que se refere ao pagamento de pessoal via Secretaria de Educação, como já explicado na metodologia, não se pôde identificar de onde saem os recursos financeiros para o pagamento dessa categoria, demonstrando uma lacuna significativa na transparência e rastreabilidade dos recursos financeiros destinados à educação na rede estadual de educação do Piauí, assim como a manutenção de práticas clientelistas que tão fortemente marcaram a política brasileira.

Em se tratando dos docentes, verifica-se que houve somente dois tipos de vínculo contratual: efetivo e substituto. Considerando o conjunto de 106 docentes dos três Centros de EJA pesquisados, 74% (79) eram professores efetivos e 26% (27) substitutos, indicando um percentual relativamente alto de profissionais docentes com vínculo precário, o que pode impactar negativamente na qualidade do ensino, haja vista a instabilidade e ausência de pertencimento desses profissionais na dinâmica permanente de organização e oferta educacional. Ademais, conforme Gatti e Barreto (2009), o ingresso na carreira via concurso público é o primeiro fator de constatação da qualificação dos candidatos à docência, embora não seja o único.

Os efetivos, embora em maior número nos três Cejas em análise, variaram de 89% (Angelina de Moura) a 70% no Shirley Costa, sendo que no Francisco César esse percentual atingiu 74%. Os substitutos, portanto, seguiram a proporção inversa, 11%, 26% e 30%, respectivamente.

No contexto de uma oferta educacional em condições de qualidade, tão importante quanto a formação dos professores é o tipo de vínculo contratual que esses profissionais possuem com o sistema de ensino. A inclusão no quadro de efetivos proporciona maior estabilidade trabalhista, uma vez que o professor não corre o risco de ser desligado ao término de licenças, contratos ou ao final do período letivo (Camargo et al., 2006).

Para uma análise mais detalhada da variável "tipo de contrato", buscou-se verificar como ela se relaciona com o custo de pessoal. Para isso, utilizou-se a técnica de correlação bivalente de Pearson (r), que calcula a relação linear entre duas variáveis quantitativas contínuas, utilizando as médias dos casos para avaliar a força e a direção da correlação.

O coeficiente de Pearson (r) varia de -1 a 1, quanto mais próximo de 1 (independente do sinal) maior é o grau de dependência estatística linear entre as variáveis analisadas. No outro oposto, quanto mais próximo de zero, menor é a força dessa relação (Figueiredo Filho; Silva Junior, 2009). Vale ainda destacar que, embora este coeficiente busque compreender a relação entre duas variáveis, não implica, necessariamente, em causalidade. A Tabela 57 a seguir, exibe a correlação entre as variáveis tipo de contrato e custo de pessoal.

Tabela 57 – Correlação entre custo pessoal e o custo por tipo de vínculo

Varáveis	Custo pessoal
Custo docente/efetivo	,973
Custo docente/não efetivo	,883
Custo não docente/ efetivo	,887
Custo não docente/ não efetivo	-,874

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos Cejas (2022).

Os resultados apresentados na Tabela 57, embora não tenham alcançado significância estatística devido à baixa quantidade de casos analisados ($n=3$), possuem relevância ao indicar tendências. Os dados apontam uma correlação positiva entre a variável "tipo de contrato" e o custo de pessoal, sugerindo uma relação potencial que merece investigação futura. Estudos com uma amostra mais significativa poderiam confirmar esses resultados, explorando suas implicações para o custo e a qualidade da educação. No entanto, tal abordagem está fora do escopo desta pesquisa, que se limita à análise de estudos de caso.

A análise do coeficiente de Pearson entre o custo pessoal e as demais variáveis, indica que essa variável apresenta correlações fortemente positivas com o custo dos docentes efetivos ($r=0,973$), indicando uma grande influência no custo de pessoal; positiva e forte com o custo dos docentes não efetivos ($r=0,883$), relação significativa, mas menor que a do custo dos docentes efetivos; e uma correlação também positiva e forte com o custo dos não docentes efetivos ($r=0,887$), relação semelhante a dos docentes não efetivos. Indica, ainda, uma correlação forte e negativa com o custo dos não docentes efetivos, assinalando uma relação inversa, possivelmente compensatória.

As correlações supracitadas sugerem que o custo de pessoal dos docentes efetivos é o principal fator do custo total de pessoal e que o aumento do custo de pessoal pode estar associado ao aumento do custo dos não docentes efetivos, considerando que, aproximadamente, 10% destes eram professores em desvio de função. Ademais, aponta uma redução de custos com não docentes quando aumentam os gastos com docentes.

Além das variáveis “tipo de contrato” e “formação”, a carga horária dos professores na escola também pode interferir no custo. A média da carga horária semanal desses profissionais nos Cejas foi de 18h (Angelina de Moura), 19h (Francisco Cesar) e 13h (Shirley Costa).

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, no art. 2º, § 4º, estabelece que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008), limite esse respeitado pela rede estadual de educação, conforme a direção dos Cejas.

Em relação aos 28 professores que atuaram no Ceja Angelina, em 2022, 14 atuaram exclusivamente na escola. Destes, 7 tinham um contratado de 20h semanais e 4, de 40 horas. Considerando os professores com contrato de 40h, com dedicação exclusiva da unidade ensino, 3 tinham redução de carga horária, conforme estabelecido no Plano de Carreira dos professores da rede (Lei nº 71/2006).³³

³³ Estabelece, em seu artigo 61, § 2º, que o professor poderá pedir a progressiva redução de carga horária semanal em 10% ou 25% ao comprovar 15 anos de serviços ou 50 anos de idade e 20 anos de serviços ou 55 anos de idade, respectivamente.

A metade (14) dos docentes do Ceja Angelina de Moura precisou fazer complementação de carga horária em outras unidades de ensino, no ano de 2022, dificultando as condições adequadas para uma oferta de educação em condições de qualidade, uma vez que “[...] a dedicação exclusiva permite que os docentes se dediquem mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar” (Camargo et al., 2006).

Essa mesma realidade foi identificada no Ceja Shirley Costa, pois, dos 40 professores, 25 precisaram fazer complementação de sua carga horária em instituições diferentes. No Ceja Francisco Cesar, 11 dos 38 docentes tiveram essa obrigação; ademais, 8 desses profissionais tinham carga reduzida conforme previsto na legislação da rede de ensino.

Outro elemento a ser destacado, nos termos de Gouveia et al. (2006), é a relação entre o número de docentes e não docentes por aluno, que pode impactar diretamente as despesas com pessoal e o custo total. Isso ocorre porque, quanto menor a proporção de alunos por docente ou funcionário, maior será o gasto nessa subcategoria, devido ao aumento da necessidade de pessoal.

Para Alves et al. (2019) a razão ‘número de matrículas por funcionário’ é muito importante para as discussões do CAQi e CAQ porque a relação entre matrículas e funcionários pode significar ganho ou perda de escala (em uma noção econômica), o que resulta num considerável aumento ou redução do custo por aluno, conforme já apontado em trabalhos anteriores (Carreira; Pinto 2007) e (Alves, 2012).

Alves et al. (2019) propõe cinco indicadores (quantidade de funcionários, o número de matrículas, professores, turmas e sala de aulas existentes) para o dimensionamento do corpo de funcionários das escolas públicas, tendo utilizado como fonte de dados o Censo da Educação Básica de 2016, abrangendo apenas as escolas públicas estaduais e municipais, uma vez que não há documentos ou normas que determinem a constituição do corpo de funcionários para cada etapa e modalidade da educação básica no que se refere a previsões de funções e quantitativos para cada função, conforme o perfil das escolas e o seu porte (Alves, et al., 2019).

Nesse sentido, alguns destes indicadores são tomados como parâmetros para a análise dos dados nesta tese, contribuindo para as discussões sobre a demanda de funcionários e seu peso na composição do custo aluno/ano, referente à

modalidade EJA. A Tabela 58, a seguir, apresenta o número de matrículas, de docentes, de funcionários e de turmas por escolas, assim como a média relacionada ao número de alunos, conforme pode ser observado:

Tabela 58 – Quantitativos de matrículas, docentes, funcionários, turmas e médias por aluno nos Cejas, em 2022

Cejas	Mat.	Docentes			Funcionários			Turmas	
		Total	Mat/ doc	Doc/ func	Total	Mat/ func	Func/ turm	Total	Mat/ turma
Angelina de Moura	315	28	11,2	1,3	22	14,3	2,7	8	39,4
Francisco Cesar	415	38	10,9	1,5	25	16,7	1,8	14	29,6
Shirley Costa	405	40	10,1	1,6	24	16,9	1,7	15	27,0
Média	378,3	35,3	10,7	1,5	23,6	15,9	2,1	12,3	32,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Na relação número de matrículas por docente, observa-se que, em média, havia 10,7 alunos para cada professor. A análise por Ceja evidencia que Angelina de Moura, mesmo tendo o maior custo aluno/ano docente (R\$ 2.524,91), apresentou uma razão mat/doc de 11,2, não reafirmando a ideia de que quanto menor essa proporção, maior será o custo (Gouveia et al., 2006). A menor relação (10,1) foi do Ceja com o menor custo aluno/docente (R\$ 1.689,940), Shirley Costa. No Francisco César, para cada 10,9 matrículas, havia um docente.

Verificou-se, ainda, que, em todos os Centros de Educação de Jovens e Adultos, há mais profissionais do magistério do que profissionais não docentes, realidade já apontada no estudo de Alves et al. (2019), que apresentou a média nacional de 1,26 docentes para cada servidor não docente nas escolas. Todavia, no referido estudo, em 10 estados esta média foi superior, dentre eles, o Piauí, com 1,59 professores para cada funcionário, média inferior à encontrada nesta pesquisa (1,5) para as escolas que ofertam exclusivamente a modalidade EJA, embora tenha se observado uma variação na razão docente/funcionário, na singularidade de cada Ceja: Angelina de Moura (1,3), Francisco César (1,5) e, com maior proporção, Shirley Costa, com 1,6 professores para cada não docente.

A razão matrícula/funcionário é especialmente imprescindível, em virtude de sua relevância para o debate do CAQi/CAQ, já que essa relação pode resultar em um maior ou menor custo por aluno (Alves et al., 2019; Carreira; Pinto, 2007; Alves, 2012). Os Cejas com os menores valores para o custo aluno da categoria de

peçoal, Francisco César (2.8748,31) e Shirley Costa (R\$ 1.689,94), apresentaram as maiores relações, 16,7 e 16,9, de mat./funcionário, respectivamente. Angelina de Moura, com 14,3 matrículas por funcionário, teve o maior custo aluno/ano referente ao pagamento de peçoal (R\$ 2.164,56). A média encontrada para o conjunto dos Cejas em análise (15,9 por funcionário) foi inferior à média nacional desse indicador (24 matrículas por funcionário), apontada no estudo tomado aqui como parâmetro (Alves et al., 2019).

No que tange à quantidade de funcionários por turma, este estudo corrobora os achados de Alves et al. (2019), quando informa que grande parte das escolas tinha mais funcionários que turmas, uma vez que essa realidade foi observada em todos os Cejas pesquisados. Todavia, a razão funcionário/turma identificada neste estudo teve uma média superior (1,9) ao do estudo citado (1,0).

Na análise por Ceja, verifica-se que os Cejas Francisco César e Shirley Costa, que funcionam os três turnos (manhã, tarde e noite) e têm maior quantidade de turmas, foram os que apresentaram médias parecidas (14 e 15 turmas; e 1,8 e 1,7 funcionário por turma, respectivamente). Angelina de Moura, com 9 turmas e com o horário de atendimento manhã e tarde, teve uma média de 2,7.

Considerando a relação de número de alunos por turma, observa-se que o Ceja Angelina de Moura registrou o maior número (39,4), enquanto o menor número ocorreu no Shirley Costa (27). O número médio de alunos por turma das escolas que compõe esse estudo foi de 32 discentes, considerando todas as etapas e modalidades da educação ofertada nos Centros de EJA em análise, superando em 60% o recomendado pelo Parâmetro de Qualidade de Referência (PQR) do SimCAQ (2023), que propõe uma quantidade de 20 por turma na zona urbana para a modalidade, o que não ocorreu em nenhum dos Cejas, podendo significar um impacto na qualidade do ensino ofertado.

É importante destacar que, nesse aspecto, o PQR se justifica no Parecer do CNE/CEB n.º 09/2009, que trata sobre os parâmetros de quantidade máxima de alunos por turma. Todavia, ao tratar da educação infantil, da educação do campo e das demais modalidades, que demandam proporção inferior de alunos por turma para a oferta de uma educação em condições de qualidade, o Parecer determina que fique a cargo dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2009).

Na ausência de uma normativa geral, o PQR torna-se ainda mais relevante para essas etapas e modalidades de ensino, especialmente no Piauí. Esse cenário é

agravado pelo fato de que a maior ofertante de EJA no estado, a rede estadual de educação, não dispõe de nenhuma normativa que oriente essa questão.

A análise relacional das razões matrícula por docente/funcionário/turma e docente/funcionário, bem como funcionário/turma com o custo pessoal mediante a correlação de Pearson, pode ser verificada na Tabela 59, a seguir:

Tabela 59 – Correlação entre custo pessoal e as razões matrícula por docentes/funcionários/turmas, docente/funcionários e funcionário/turmas dos Cejas

Varáveis	Custo pessoal
Relação matrícula/docente	1,000*
Relação docente/funcionário	,758
Relação matrícula/funcionário	-,744
Relação funcionário/turma	,758
Relação matrícula/turma	,825

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa

* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Considerando as correlações referentes às variáveis relacionadas as razões matrícula por docente/funcionário/turma, docente/funcionário e funcionário/turma com o custo de pessoal (docente e não docente), observa-se correlações positivas e negativas. A relação é significativamente positiva e perfeita entre custo pessoal e matrícula/docentes ($r=1,000$), indicando que o custo pessoal é diretamente proporcional ao custo de professores; é fortemente positiva em relação à variável matrícula e turma ($r=0,825$), demonstrando correlação muito forte, bem como uma influência significativa do número de matrículas por turma.

A correlação é ainda positiva e forte entre custo pessoal e as variáveis docente/funcionário ($r=0,758$) e funcionário/matrícula ($r=0,758$), sugerindo relação entre custos de professores e funcionários, bem como uma relação entre custos de funcionários e matrículas. Examinando a única correlação negativa, nota-se que custo pessoal e razão matrícula/funcionário tem uma correlação forte inversa ($r= -0,744$), sugerindo compensação entre custos de matrículas e funcionário.

Após a análise individual de cada componente do custo, a Tabela 60 apresenta um comparativo da síntese geral do custo aluno/ano real dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de educação do Piauí em estudo. Esse comparativo inclui o valor aluno/ano do Fundeb destinado à EJA com avaliação em processo e o valor do custo aluno/mês calculado pelo SimCAQ para as escolas em questão.

Tabela 60 – Comparativo entre valores do Fundeb, custo aluno/ano real e CAQ (SimCAQ)

CEJAS	Valor Fundeb EJA-avaliação no processo (2023)	Valor Fundeb EJA Integrada a Educ. Prof. (2023)	Custo aluno/ano real (2022) (R\$)	Custo aluno/ano Atualizado para 2023 ³⁴ (R\$)*	CAQ por ano - SimCAQ (2023)
Angelina de Moura	4.252,45	6.378,67	6.392,34	6.675,05	7.920,00
Francisco Cesar			6.019,08	6.285,19	7.524,00
Shirley Costa			4.955,95	5.175,13	7.368,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na pesquisa, SimCAQ (2023) e Portaria Interministerial nº 7/2023.

*Atualização foi feita para o dezembro de 2023 pelo INPC.

Os dados da Tabela informam que o custo aluno/ano dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, considerando os valores atualizados para 2023, variou de R\$ 5.175,13 a R\$ 6.675,05, apresentando um percentual de diferença de 22% entre eles.

Ao se comparar o custo aluno/ano médio das unidades de ensino (R\$ 6.045,12) com o valor aluno/ano Fundeb para a EJA, com avaliação no processo (R\$ 4.252,45) (Brasil, 2023), observou-se que este superou o valor aluno/ano praticado pelo Fundeb em 30% (R\$ 1.792,67). Vale ponderar que o valor aluno/ano do Fundeb representa apenas o recurso proveniente do Fundo, enquanto o custo real abrange a totalidade dos recursos disponíveis para o financiamento da educação básica.

Não se pode perder de vista que as escolas pesquisadas atendem, exclusivamente, à modalidade EJA nas etapas do ensino fundamental, anos finais, ensino médio e EJA integrado à educação profissional. Dessa forma, ao se fazer uma média dos valores do Fundeb para EJA regular e EJA integrada à Educação Profissional (R\$ 5.315,56), e comparar com a média do custo aluno/ano estimado dos Cejas em estudo (R\$ 6.045,12), verifica-se um percentual de diferença superior a 12% (R\$ 729,56) no valor do custo aluno/ano.

O exercício comparativo entre o custo aluno/ano real estimado e o CAQ ano calculado pelo SimCAQ, para 2023, para cada Cejas, mostra que o custo aluno em valores reais foi 16% (Angelina de Moura e Francisco César) e 30% (Shirley Costa)

³⁴ A atualização foi feita para o ano de 2023 pelo fato do SimCAQ não haver disponibilização dos dados de 2022.

inferior ao do simulador, revelando a necessidade de mais recursos para uma educação em condições de qualidade para esses centros.

No entanto, considerando que a histórica negação do direito à educação para a classe trabalhadora pobre, principal público da EJA, é resultado da estrutura econômica em que a educação está inserida – cuja finalidade é a reprodução e conservação dessa mesma estrutura –, garantir maiores recursos financeiros para a oferta da modalidade em condições de qualidade, nos termos discutidos nesta tese, representa um enorme desafio.

Isso ocorre porque tal desafio perpassa, necessariamente, pelas questões macroestruturais da sociedade capitalista, na qual o fundo público, representado, especialmente, pelo orçamento público e principal fonte de financiamento da educação é uma arena de disputa entre forças de interesses antagônicos, tendo a prevalência nessa disputa, pois o orçamento público o prioriza em detrimento dos investimentos sociais, entre eles, a educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades da implementação de um custo aluno/ano nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) que garanta uma oferta educacional em condições de qualidade na rede estadual de ensino do Piauí. Partiu-se da premissa teórica segundo a qual o conhecimento de uma dada realidade é um processo histórico em constante desenvolvimento, realidade essa determinada, em última instância, pela base econômica.

A construção da análise baseada nesse pressuposto teórico exigiu a compreensão dos aspectos que medeiam e interferem no objeto de estudo investigado. Nesse sentido, fez-se necessário um breve resgate histórico sobre as origens dos complexos sociais do Direito e do Estado e do papel de ambos no processo histórico de negação do direito à EJA na sociedade capitalista.

Nesse percurso, compreendeu-se, por meio dos determinantes históricos, que a modalidade é resultado de um processo de negação do direito ao acesso à educação para classe trabalhadora. Enquanto instrumento de reprodução e manutenção da estrutura social vigente, a educação não pode exercer o seu papel original, que é de formação integral do ser humano, na medida em que isso significaria a própria extinção da sociedade capitalista.

O início da ampliação da oferta educacional para as grandes massas se deu devido à necessidade de mão de obra qualificada durante o processo de industrialização do país, ou seja, da exigência crescente do mercado de trabalho por trabalhadores qualificados. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a importância das lutas realizadas pela sociedade civil em prol do direito ao acesso a uma educação pública e de qualidade.

Nessa direção, como resultado da participação ativa da sociedade civil em defesa do direito à educação para todos, a Constituição Federal de 1988 declara a educação como um direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela ou não concluíram seu processo de escolarização, por diversos motivos, especialmente devido às desigualdades sociais e econômicas existentes no país.

No entanto, a efetivação desse direito tem limites impostos pela estrutura social, bem como pelo contexto socioeconômico, pois, ao mesmo tempo, em que amplia o acesso educacional, limita-se a oferecer, minimamente, apenas os

conhecimentos necessários para que a população possa adquirir habilidades imprescindíveis para o mercado de trabalho, seja para ter sua força de trabalho explorada, seja para compor o exército industrial de reserva, que serve à intensificação da exploração do trabalho, portanto à conservação do sistema capitalista.

O referido sistema também se impõe em um dos elementos imprescindíveis para a garantia do direito à educação: os recursos financeiros, para além dos aspectos relacionados à sua funcionalidade aos interesses do capital, como um complexo social fundamental. Num país que vem destinando a maioria do orçamento público para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, em detrimento dos investimentos sociais, como a educação, fica evidente os compromissos com a reprodução do sistema dominante.

A estrutura do financiamento da educação no Brasil, baseada na vinculação de um percentual mínimo das receitas de impostos dos entes federativos, não se fundamenta nos custos reais da oferta educacional em suas etapas, modalidades e especificidades, como a EJA, limitando a garantia do direito à educação nos aspectos referentes ao acesso, permanência e qualidade, na perspectiva da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. Os dados da realidade expressam essa negação, pois ainda existem cerca de 9,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever e 68 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola, mesmo sem a conclusão da educação básica, como tratado no corpo da tese.

Tratando-se do *locus* dessa pesquisa, os Centros de Educação de Jovens de Adultos da rede estadual de educação de Piauí, localizados na capital do estado, Teresina, constatou-se que as condições de oferta dos Cejas, no que tange à infraestrutura física de funcionamento, são básicas e pouco adequadas em relação à acessibilidade, havendo ausência de espaços importantes, como quadra de esporte coberta/descoberta, refeitório, despensa, laboratório de ciências. Apesar disso, os participantes da pesquisa consideraram a infraestrutura como apropriada, mesmo diante da carência ou insuficiência de equipamentos e materiais didáticos essenciais para a oferta educacional em condições de qualidade.

Em relação às condições de oferta no aspecto da formação dos professores, a pesquisa revelou que, em média, 95% dos professores têm curso superior. Entre os que tinham o curso superior de licenciatura, 27% no ensino fundamental e 17%

no ensino médio, ministravam disciplinas em áreas diferentes da sua formação, comprometendo a qualidade do ensino ofertado ao público da modalidade. Quanto ao tipo de contrato dos docentes, verificou-se somente dois tipos de vínculo contratual: efetivo e substituto. Os efetivos foram em maior número, em média, 75%, condição importante para oferta educacional de qualidade.

Os professores e estudantes participantes da pesquisa, ao tratarem dos elementos imprescindíveis para a oferta de qualidade, terminaram por validar os insumos do SimCAQ, destacando questões referentes às categorias pessoal, infraestrutura e materiais didáticos, ao mesmo tempo em que elencaram os insumos transporte escolar, programas esportivos e de incentivos para permanência na escola, formação inicial e continuada específica para professores de EJA, assim como materiais didáticos adaptados às necessidades do público da modalidade, como elementos indispensáveis para a oferta educacional de EJA em condições de qualidade.

Em relação ao custo por aluno/ano dos três Centros de EJA pesquisados, que consistiu, em média, no valor de R\$ 5.789,12, em 2022, o estudo reafirma o já apontado na literatura sobre custos educacionais, de que o insumo de maior peso é folha de pagamento. No caso desta pesquisa, em média, a categoria de pessoal representou 91,5% do custo total de funcionamento dos Centros de EJA. O Ceja com menor quantitativo de matrícula apresentou o maior custo aluno/ano, entretanto, isto não foi uma regra.

A análise do custo aluno/aluno médio dos Cejas, R\$ 6.045,12, atualizado para o ano de 2023, revelou que este superou o valor aluno/ano para a EJA praticado pelo Fundeb (R\$ 4.252,45) em 30%, evidenciando que o fator de ponderação do Fundo para a modalidade está aquém do necessário para atender às suas demandas.

A média do valor do custo por aluno/ano dos Cejas analisados foi 21% inferior ao valor médio do CAQ estimado pelo Simulador do Custo Aluno-Qualidade (SimCAQ) para as três unidades analisados, R\$ 7.604,00, levando a concluir que são necessários maiores aportes financeiros para assegurar um custo por aluno que garanta o direito à EJA em condições de qualidade.

Todavia, não se pode perder de vista que a estrutura social vigente além de conceber a educação como um dos instrumentos de sua manutenção e reprodução, também a transformou em mercadoria, desconsiderando a essência de sua origem,

que é a de formação dos próprios seres humanos, ou seja, da formação do homem em sua integralidade.

Portanto, o estudo realizado confirmou a tese inicial orientadora de que os limites da implementação de um custo aluno que garanta uma oferta educacional em condições de qualidade para os sujeitos da EJA, estão ancorados nas desigualdades sociais e econômicas produzidas na estrutura social na qual a oferta dessa modalidade está inserida, que culmina em um padrão de financiamento que distancia o custo real dos padrões mínimos de qualidade. Do mesmo modo, as possibilidades para sua implantação se encontram no próprio seio desta mesma sociedade no que se refere à capacidade da sociedade civil de atuar na disputa pelo fundo público em prol dos interesses e necessidades da classe trabalhadora, inclusive no campo da educação.

Tendo o orçamento público como aspecto mais visível do Fundo público, as possibilidades da implementação de um custo aluno/EJA capaz de garantir uma educação em condições de qualidade para este público, que teve esse direito historicamente negado, perpassa, primeiramente, por garantir, nesta disputa, a ampliação dos recursos financeiros para a educação cuja principal referência de luta é a implementação do custo aluno-qualidade.

Não podemos deixar de registrar que durante a realização da pesquisa enfrentou-se três grandes dificuldades que ainda são comuns para aqueles que se desafiam a pesquisar o financiamento da educação: a não disponibilização das folhas de pagamento pela Secretaria de Educação, sob a alegação de que tais informações estão disponíveis no Portal da Transparência; o fato de o referido Portal não apresentar a relação completa dos funcionários e docentes dos Cejas; a existência, na rede estadual de educação do Piauí, de uma modalidade de vínculo (denominado CPF), decorrente de indicação política, cujas informações não são publicizadas; a restrição de acesso à determinado Ceja, após mudança do gestor estadual e da educação, devido normativa que cancelou as autorizações concedidas no período de tramitação da pesquisa no Comitê de Ética. Os problemas relatados informam a necessidade de maior ação da sociedade civil para que haja transparência na gestão dos recursos públicos e o efetivo controle social que impeça desvios e práticas patrimonialistas e clientelistas na gestão do bem público.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: resultados preliminares, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 12 de dez de 2023. Acesso em: 11 mar. 2023.

ALVES, T. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade**: uma aplicação a municípios de Goiás. 342 p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES, Thiago; ASSIS, Lúcia Maria de; SONOBE, Aline KAZUKO; ATHAYDE, Mariana Moschikovich. Dimensionamento do quadro de funcionários das escolas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 35, n. 1, p. 207- 228, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100207. Acesso em: 12 fev. 2024.

AMADO, J. Identidade e estatuto epistemológico das ciências da educação. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Saloneide; PAIVA, Marlúcia(org). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 73-99.

AMORIM, M. G. R. **Educação para o trabalho no capitalismo**: o Projovem como negação da formação humana. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **O Financiamento do PNE (2024–2034)**: é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil. 2023. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/20231221_Nota_Te%C3%81cnica_10_PIB_apoios.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **O gráfico elaborado pela auditoria cidadã da dívida está correto**. 2023. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/artigo-no-extraclasse-defende-veracidade-do-grafico-da-acd/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

AZEVEDO, M. A. et al. Indicadores para a qualidade social para Educação e Jovens e Adultos no contexto da diversidade: Horizontes e adversidades. **Revista Holos**, ano 30, v. 6, p. 175-189, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2523/0>. Acesso em: 15 set. 2018.

BACIC, M. J.; VASCONCELOS, L. A. T.; MARTINEZ, J. W. M. O custo-aluno em unidades de ensino infantil público municipal: resultados de uma pesquisa de campo. In: IX Congresso Internacional de Custos. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, Brasil, 28-30 nov. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099540004072219265/pdf/P16851007fd497080093d60dd84cb412140.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (Relatório). In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Relatório do BM é revisado por Nelson Amaral**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/11/27/relatorio-do-bm-e-revisado-por-nelson-amaral/>. Acesso em: 27 maio 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 25 maio 2023.

BARBIER, J. M. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARCELOS, Luana Bandeira. O que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41495>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BECKER, G. Investment in human capital: a theoretical analysis. **Journal of Political Economy**, Part 2: Investment in Human Beings, Chicago, v. 70, n. 5, p. 9-49, 1962.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. Crise do capital, fundo público e valor. In: BEHRING, Elaine. et al. (Org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos** São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. Acumulação capitalista, fundo público e Política Social. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; SANTOS, Silvana M.M.S; MIOTO, Regina C.T. (Org.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

BEHRING, Elaine. Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) e altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, 12 de setembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apuração das receitas dos programas de distribuição universal e das quotas estaduais e municipais do Salário-Educação de 2022 que compõem o cálculo do VAAT 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/ReceitaUniversais2022VAAT2024parapublica.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações Orçamento Público da Educação. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária do Piauí**. 2023. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOEstadual2006.do?acao=atualizar&pag=resultado&urlFTP=%24%7BlinkFTP%7D&anos=2023&periodos=-1&cod_uf=12&g-recaptcha-response=. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Censo Demográfico**. 2022. Disponível em:

https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos Indicadores Educacionais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125#resultado>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Portal dos Mapas**. 2024a. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa215>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/S/CD/A/27/N/102/T/Q>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Panorama das Cidades (Piauí)**. 2024c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Panorama das Cidades (Teresina)**. 2024d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Panorama do Estado do Piauí**. 2024. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Síntese de Indicadores Sociais**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual: 2º trimestre. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupo de idade**. 2022a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/7125>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira. **Síntese de Indicadores Educacionais**. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a->

informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=MICRODADOS%202022>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Responsabilidade Fiscal nº. 101, de 4 de maio de 2000**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 11.967, de 16 de Junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica, altera a lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da medida provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11947&ano=2009&ato=359AzaE90dVpWTc00>. Acesso em 15 de fev de 2024. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº. 455, de 28 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=90699>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8, de 05 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.9 de 02 de abril de 2009**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 4, de 25 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/portaria-interm-no-4-de-25-04-2024.pdf/view>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 7, de 29 de dez. de 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/portaria-interm-no-7-de-29-12-2023.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2020.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-02-de-10-de-marco-de-2023.pdf/view>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e educação de jovens e adultos desenvolvida por meio da educação a distância. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2021, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2021, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº. 04/2023, de 30 de outubro de maio de 2023.** Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2024. 2023b. Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcWnq7v_654246f2098fc.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

CAMARGO, R. B. de et al. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação.

Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica: relatório de pesquisa. Brasília, Distrito Federal: Inep, 2006.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Pesquisa+nacional+qualidade+na+educa%C3%A7%C3%A3o+Vol+2/b0605fff-5908-4e0f-86b1-417225e106f4?version=1.2>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQ e CAQi no PNE:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo, 2018.

CAMPOS, Rosana; DENISE, Paiva; GOMES, Suely. Gestão de informação pública: um estudo sobre o Portal da Transparência Goiás. **Revista Sociedade e Estado**, v.28, n. 2, p.421-446, maio/ago. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/262435628_Gestao_da_informacao_publica_um_estudo_sobre_o_Portal_Transparencia_Goias. Acesso em: 12 dez. 2023.

CARA, D. Contra a Barbárie, o direito à educação. In. CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO J. A. Uma análise do custo-aluno em escolas de uma rede municipal de ensino. **Rev. Fineduca**, v. 8, n. 7, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329180936_Uma_Analise_do_Custo-Aluno_em_Escolas_de_uma_Rede_Municipal_de_Ensino. Acesso em: 13 ago. 2022.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação 2007.

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento.** Maceió: Coletivo veredas, 2017.

CARVALHO, M. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/57618/34586>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CASTRO, C. M.; ASSIS, M. P.; OLIVEIRA, S. F. **Ensino técnico:** desempenho e custos. Rio de Janeiro: IPEA, 1972.

Castro, Cláudio de Moura. Investimento em educação no Brasil: um estudo socioeconômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/c256e9da-752c-4312-b51b-106d5e8c44a7/content> . Acesso em: 17 de mar de 2024.

CASTRO, F. S. **A educação de jovens e adultos em Teresina (PI):** contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CASTRO, F.S. **A qualidade da escola pública segundo a comunidade escolar da rede estadual do Bairro Dirceu Arcoverde, Teresina/PI.** 2006.

CASTRO, Francislene Santos; OLIVEIRA, Jefferson de Sales; MENESES, Marlúcia de Sousa. A Educação de Jovens e Adultos no Piauí: reafirmação da negação do direito das políticas educacionais no Brasil. In: CRUZ, Rosana Evangelista da. **O direito à educação e a política educacional no Piauí.** Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 155-176.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p 225-237, maio 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art14_33esp.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos, São Paulo: Cortez, 2017.

COURI, Joseane. A implicações da crise do capital sobre o fundo Público. **Revista Serviço Social em Perspectiva.** Montes Claros/MG, v.1, n. 1, jan./jul. 2017. p.179-200. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/956/1011>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DAVIES, N. **Financiamento da educação:** novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB:** a redenção da Educação Básica? Coleção Polêmicas do Nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 2000. 314f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2016/12/tese-doutorado.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Série Documental, II.

série. 65p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>. Acesso em: 4 maio 2019.

DOURADO, Luís Fernando et al. Qualidade da Educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, Janete Maria de Lins; AGUIAR, Márcia Ângela (Org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, p. 99-146, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch**. 1890. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FARENZENA, Nalú (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP: MEC, 2005. p. 220.

FARENZENA, Nalú. Custo-Aluno-Ano: Uma Análise Empírica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-15, 2019.

FARENZENA, Nalú; MACHADO, Maria Goreti. O custo das escolas públicas municipais: resultados de uma pesquisa e implicações políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18884/10999>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, 2009, p. 115-146 Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/290157754_Desvendando_os_Misterios_do_Coeficiente_de_Correlacao_de_Pearson_r. Acesso em: 12 dez. 2024.

FIORI, José Luís. **O Vôo da Coruja**: uma leitura não liberal da Crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FÓRUM EJA ESPIRITO SANTO. **Posicionamento de Rejeição do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do ES à Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021**: Alinhamento da EJA à BNCC. Vitória - ES, 2021. Disponível em:
http://forumeja.org.br/es/sites/forumeja.org.br.es/files/Nota_Forum_EJA_ES_%20Resolucao%2001-2021_0.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALVÃO, Fernando Vizotto. A Pesquisa sobre Custo- Aluno no Brasil: caminhos percorridos e possibilidades. **FINEDUCA – Revista de financiamento da educação**, Porto Alegre, v. 11, n.3, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/100205/61055>. Acesso em: 7 jun. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba. Siqueira. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Noeli Talebi. **Qualidade para quem?** Impacto da migração de alunos de ensino privado para uma escola pública do Município de São Paulo. 2000. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivas Veredas, 2016.

LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. **Análise econômica do sistema educacional de São Paulo**. São Paulo: IPE – USP, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, 2011.

LIN, Dal; SCHLESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL Maria José Dozza (Org.). **Marxismo(s) & educação**, Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**: obras de Georg Lukács. Volume 14. Maceio: Coletivo veredas, 2018.

MALHEIROS, B.T; RAMAL, A. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, Série Educação, 2011.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. **Cefetusp**, São Paulo, fev. 2015. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/modulo/pdf/3%20Neoliberalismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-39.

MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. **A política de alimentação escolar no ensino médio da Rede Estadual do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação). 130 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2019.

MONLEVADE, J. A. Custo-aluno-qualidade: apontamentos para clarear um conceito-chave para o planejamento da educação. In: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Dossiê para a oficina custo-aluno-qualidade**: financiando a educação que queremos. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2008, p. 45-56.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NASCIMENTO, Iracema Santos do (Org.). **FUNDEB PRA VALER!** A incidência política da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica. São Paulo: Chiado Books, 2019. 301 p.

OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL; Nelson Cardoso; HIZIM, Luciano Abrão; FERREIRA, Leite. O custo-aluno anual em escolas públicas de qualidade no Estado de Goiás. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP: MEC, 2006. p. 220.

OLIVEIRA, Francisco. O Surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. In: **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 19-48. (Coleção Zero à Esquerda).

OLIVEIRA, Paulo Henrique. Custo-Aluno-Ano: Uma Análise Empírica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-121.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996 a 2004**. Coleção educação para todos. Brasília, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=d4lize1JjAAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 2 jan. 2019.

PARO, V. H. **Estudo comparativo de custo-aluno nos diversos graus e modalidades de ensino**. São Paulo: ATPCE: FCC, 1981.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019. p.1-17.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 139, de 15 de Agosto de 2005**. 2005. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&fonte=CEE-PI&ano=&esfera=>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PIAUÍ. **Emenda Constitucional n.º 41, de 1º de setembro de 2013**. Ajusta a Constituição do Estado do Piauí com as alterações ocorridas na Constituição da República Federativa do Brasil e dá outras providências. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201309/DIARIO19_585c96efa4.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 87 de 22 de Agosto de 2007**. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: <http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PIAUÍ. **Lei nº 5.101, de 23 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Estado e dá outras providências. Teresina, 1999. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/normativos.htm>. Acesso em: 13 out. 2019.

PIAUÍ. **Parecer nº 148, de 8 de outubro de 2015.** Opina sobre a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade presencial, a ser desenvolvida nos Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos&tipo_doc=parecer&ano=&esfera=&fonte=CEE-PI. Acesso em: 12 set. 2021.

PIAUÍ. **Portal da Transparência do Estado do Piauí.** Disponível em: <https://transparencia.pi.gov.br/ords/f?p=101:INICIO:14490768701880>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PIAUÍ. Portal da Transparência do Estado do Piauí. **Servidores.** 2022. Disponível em: <https://transparencia.pi.gov.br/ords/f?p=101:SERVIDORES:14490768701880>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Unidade de Gestão e Inspeção Escolar – UGIE. **Ofício circular nº 08/2017.** Dispõe sobre a Contrapartida Estadual para alimentação escolar. 20 mar. 2017.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino. SUPEN/SEDUC. **EDITAL SEDUC-PI/GSE Nº: 47/2024.** Dispõe sobre as matrículas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí para o ano letivo de 2025.

PIAUÍ. Secretaria de Estado de Educação do Piauí. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 61, de 27 de abril de 2015.** Estabelece normas e procedimentos para a oferta de cursos da Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina, 2015. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/normativos.htm>. Acesso em: 12 set. 2019.

PIAUÍ. Secretaria de Estadual de Educação. **Diretoria de Engenharia e Coordenação de Supervisão de Serviços de Rede Escolar.** 2022.

PIAUÍ. Secretaria de Estadual de Educação. **Instrução Normativa GSE/ADM nº 2, de 5 de março de 2018.** Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/normativa_561032529.instrucao_normativa_pactue.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Mapa das Gerências Regionais.** Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/gerenciasRegionais>. Acesso em: 23 maio 2024.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Ceja Professora Angelina de Moura Leal.** 2022.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Ceja Professor Francisco Cesar de Araújo**. 2022.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Ceja Professora Shirley da Costa e Silva**. 2021.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta de Conteúdos de Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Disponível em:
https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/normativa_1398595411.eja_conteudos.pdf. Acesso: 15 de abril de 2023.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Quantitativo de professores em 2023** (Cejas Angelina de moura, Francisco Cesar e Shirley). Coleta realizada na escola em 2024.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. Unidade de Educação de Jovens e Adultos. **Oferta de EJA nos Cejas por município e Territórios**. 2022.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. Unidade de Educação de Jovens e Adultos. **Número de matrícula por etapa de ensino**. 2022.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/02/26/lei-complementar-7106-pccv-dos-trabalhadores-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PINHO, José Antonio Gomes. Investigando portais de governo eletrônico de estados no Brasil: muita tecnologia, pouca democracia. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 471-493, maio/jun. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rap/a/j8dGWgrkM8KVBwm5gzXhSJr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PINTO, J. M. de R. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 16, p. 1-21, 2021. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/ARtigo%20marcelino%20financiamento.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. **Qualidade total nas escolas públicas: uma decisão política como resposta à demanda econômica (o caso de Minas Gerais)**. 2000. 358f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

POLLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus editora, 1974.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A Educação da Classe Trabalhadora: de marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/35335596/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_DA_CLASSE_TRABALHADORA_DE_MARX_A_SAVIANI. Acesso em: 15 abr. 2024.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: Seminário de pesquisa em educação na região sul. **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, F. das C. A.; MOURA, M. da G. C. Financiamento da modalidade no contexto do Fundeb: onde avançamos? In: MOURA, M. da G. C; CARVALHÊDO, J. L. P; LEAL, F. de L. dos S. (Org.). **Contributos da Ufpi para a Educação de Jovens e Adultos: história, política e financiamento**. Teresina: Edufpi, 2014. p.149-163.

ROSSI, R. **Lukács e a Educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SANTANA JUNIOR, Jorge José Barros de. **Transparência fiscal eletrônica: uma análise dos níveis de transparência apresentados nos sites dos poderes e órgãos dos Estados e do Distrito Federal do Brasil**. 176 f. Dissertação de mestrado do Programa Multi-institucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade da Paraíba e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Recife, 2008. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/4018>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SANTOS, Escolástica; SANTOS, Pedro. A Educação na sociabilidade do capital: a incorporação da lógica do mercado e a negação da formação humana. p. 11-26. In: SANTOS, Escolástica; GORETE, Amorim; SANTOS, Pedro. **Política Educacional, estado e capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 61-74.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALVADOR, Evilasio. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v.14, n.2, p.04-22, jan./jun.2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263/11632>. Acesso em: 11 out. 2024.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e conflito distributivo em tempos de ajuste fiscal no Brasil**. Brasil: Estado Social contra a Barbárie. São Pulo: Fundação Perseu Abramo, p. 367-388, 2020. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Brasil%3DEstado-social-contra-a-barbarie.pdf#page=369. Acesso em: 05 abr. 2024.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20692>. Acesso em: 5 set. 2024.

SALVADOR, Evilasio. **Os impactos das renúncias tributárias no financiamento das políticas sociais no Brasil**. Brasília: Inesc, 2015.

SIMULADOR CUSTO ALUNO-QUALIDADE. **Custo aluno-qualidade por escola**. 2023. Disponível em: <https://www.SimCAQ.c3sl.ufpr.br/simulator/results/caqreport>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SIMULADOR DO CUSTO ALUNO-QUALIDADE. **Custo aluno-qualidade por escola**. 2024. Disponível em: <https://SimCAQ.ufg.br/about>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 68, n. 6, p. 571-583, dec. 1960.

SILVA, C. A. T. (Org.). **Custos no setor público**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, M.J. G da. **Custo direto de financiamento das Escolas Públicas Municipais de Teresina – Piauí**. 2008.143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVA, Sandra Regina Bicudo da. **Alimentação Escolar: avaliação da composição nutricional, consumo alimentar e perfil socioeconômico**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ): trajetória e potencialidades. In: SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ):** contribuições conceituais e metodológicas. 1. ed. Brasília: INEP: MEC, 2021. p. 147-180. v. 1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUSA, A. M. **Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012.** 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. Custo Aluno Qualidade (CAQ): antecedentes legais, alterações recentes e análise do relatório final do GT CAQ 2015. In: SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ):** contribuições conceituais e metodológicas. 1. ed. Brasília: INEP: MEC, 2021. p. 75-103. v. 1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

TANNO, C. R. Novo Fundeb: valor aluno ano total (VAAT) como parâmetro de equalização e implementação do custo aluno qualidade (CAQ). In: SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ):** contribuições conceituais e metodológicas. 1. ed. Brasília: INEP: MEC, 2021. p. 109-145. v. 1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento. **Perfil dos Bairros.** 2018. Disponível em: <https://semplan.pmt.pi.gov.br/> <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/08/PARQUE-PIAU%C3%8D-2018.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

TERESINA. **Lei nº 1.993, de 05 de abril de 1990.** Lei Orgânica do Município de Teresina. Teresina, 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/93419614/LEI-ORGANICA-DO-MUNICIPIO-DE-TERESINA>. Acesso em: 11 maio 2019.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 389, de 16 de setembro de 2016.** Teresina, 2016. Disponível em: <https://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1966-07102016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TONET, I. Educação de qualidade em perspectiva de classe. **Revista Gesto debate**, Alagoas, v. 16, n. 02, p.1-9, dez. 2018. Disponível em: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1154357/normal_5c17c5137a7f4.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. Qual política social para qual emancipação? **SER Social**, [S. l.], Brasília, 17, n. 37, p. 279-295, jul./dez. 2015v. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1211/102 Acesso em: 24 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Laboratório de dados educacionais. **Número de professores por escola em Teresina**. 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: 01 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Simulador do Custo aluno qualidade**. Disponível em: <https://SimCAQ.ufg.br/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Simulador do Custo aluno qualidade. **Parâmetros de Qualidade de Referência (PQR)**. 2022. Disponível em: <https://SimCAQ.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VENTURA, J A oferta da Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p.9-35, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53773660-A-oferta-de-educacao-de-jovens-e-adultos-de-nivel-medio-no-estado-do-rio-de-janeiro-primeiras-aproximacoes.html>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. F. Quanto custa a educação básica de qualidade? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 229-252, jul./dez. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. O custo/aluno/ano em escolas de educação básica no Ceará. 2006. In: FARENZENA, Nalú. (Org.) **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP: MEC, 2006. p. 220.

XAVIER, A. C. R.; MARQUES, A. E. S. **Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau da região sul**. Brasília: MEC/SEB, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



PROJETO: O CUSTO ALUNO E A QUALIDADE DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PI).

PESQUISADORA: FRANCISLENE SANTOS CASTRO

ORIENTADOR: ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Roteiro de questionário com os(as) Professores(as) dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Educação- Teresina (PI)

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento objetiva coletar dados relacionados à pesquisa em desenvolvimento sobre **“O custo aluno e a qualidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Educação de Teresina (PI)”**. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a qualidade e o financiamento da Educação de Jovens e Adultos, particularmente no que tange ao valor do custo aluno/ano que possibilite a garantia da oferta educacional em condições de qualidade para o público da EJA. Gostaríamos que as perguntas desse questionário fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

1. Em caso de questão de múltipla escolha, assinale apenas uma alternativa.
2. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Bloco A – Perfil do Colaborador(a)

1. Gênero:

() Masculino () Feminino () Não binário

2. Faixa Etária:

() de 20 a 30 anos () de 40 a 50 anos

() de 30 a 40 anos () mais de 50 anos

3. Qual seu maior nível de escolaridade?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio - regular	()	()	()
Ensino Médio –	()	()	()

Pedagógico			
Licenciatura	()	()	()
Bacharelado	()	()	()
Especialização	()	()	()
Mestrado	()	()	()
Doutorado	()	()	()

4. Qual seu curso de graduação? _____

5. Qual a natureza da instituição pela qual você se formou:

() Particular

() Pública

6. Você participou de alguma formação continuada específica para atuar na EJA nos últimos 5 anos?

() Sim () Não

Bloco B – Trajetória profissional

7. Há quanto tempo você atua como professor/a na educação básica?

() de 1 a 3 anos

() de 6 a 10 anos

() de 4 a 5 anos

() de 11 a 15 anos

() Mais de 15 anos

8. Há quanto tempo você é professor/a da EJA?

() de 1 a 3 anos

() de 6 a 10 anos

() de 4 a 5 anos

() de 11 a 15 anos

() Mais de 15 anos

9. Há quanto tempo você atua como professor/a nesta escola?

() de 1 a 3 anos

() de 6 a 10 anos

() de 4 a 5 anos

() de 11 a 15 anos

() Mais de 15 anos

10. Qual a sua carga horária semanal de trabalho contratada, como professor/a na rede estadual (a)?

() 20h

() 40h

() Outros: _____

11. Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta escola?

() 20h

() 40h

() Outros: _____

12. Qual tipo de vínculo que você tem com a SEDUC?

() Efetivo

() Contratado CLT

() Contratado temporário

() Contratado terceirizado

() Estagiário

13. Você exerce outra atividade profissional fora do magistério? _____

14. Qual?

Bloco C – Sobre as condições de oferta educacional dos Cejas

15. Assinale o seu grau de concordância ou discordância sobre a interferência das condições de trabalho ofertadas nesta escola na sua atuação como professor/a no Ceja e justifique:

Condições de trabalho	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem descondo	Não discordo	Discordo totalmente	Por quê?
Salário						
Jornada de trabalho						
Qualificação profissional						
Instalações equipamentos e material pedagógico						
Relações interpessoais						

16. Qual sua avaliação sobre o nível de adequação da estrutura física da escola em relação às necessidades do aluno de EJA:

Estrutura Física	Muito adequado	Adequado	Nem adequado/ nem Inadequado	Inadequado	Totalmente inadequado
------------------	----------------	----------	------------------------------	------------	-----------------------

Sala de aula					
Sala de professores					
Sala de diretoria					
Sala de secretaria					
Laboratório de Ciências					
Biblioteca/sala de leitura					
Laboratório de informática					
Laboratório específico para educação profissional					
Quadra de esporte coberta					
Quadra de esporte descoberta					
Pátio coberto					
Pátio descoberto					
Cozinha					
Refeitório					
Banheiros					
Outros					
Outros					
Outros					
Estrutura física com acessibilidade					
Acessibilidade Pisos táteis					
Acessibilidades Vão livres					
Acessibilidade Sinal sonoro					
Acessibilidade Sinal tátil					
Acessibilidade Sinal visual					
Acessibilidade corrimão					
Outros					

17. Qual sua avaliação sobre os equipamentos desta unidade escolar em relação às necessidades do aluno de EJA:

Equipamentos/	Muito adequado	Adequado	Nem adequado/ nem Inadequado	Inadequado	Totalmente inadequado
Climatização das salas de aula					
Iluminação das salas de aula					
TV					
Datashow					
Copiadora/xerox					

Impressora					
Computador					
Acesso/internet					
Som					
Carteiras adequadas para alunos EJA					
Outros:					
Outros:					
Outros:					

18. Qual o seu grau de satisfação relacionado aos materiais didáticos disponíveis para o seu trabalho nesta unidade escolar?

Materiais	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito/nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito
Livros didáticos					
Livros paradidáticos					
Lousa					
Pincéis					
Materiais xerocopiados					
Outros:					
Outros:					
Outros:					

19. Nesta escola tem um número de professores/as suficiente para atender todas as turmas / disciplinas?

() Sim () Não

Caso negativo, em quais disciplinas faltam?

20. A SEDUC ou a escola têm alguma ação de formação continuada voltada ao trabalho docente na EJA?

() Sim () Não

Caso positivo, qual a sua avaliação sobre essas ação? _____

Caso negativo, o que você considera necessário na formação? _____

21. Como você avalia a merenda da escolar ofertada aos alunos dessa Unidade?

() Muito Boa

() Boa

() Nem boa, nem ruim

() Ruim

() Muito ruim

22. Em sua opinião, a quantidade de alimentos oferecida é?

() Insuficiente

() Suficiente

23. Têm alunos que utiliza o transporte escolar para chegar a este Ceja:

() Sim

() Não

() Não sei informar

24. Caso positivo, qual a opinião sobre o transporte escolar ofertado aos alunos da escola?

() Muito Bom

() Bom

() Nem bom, nem ruim

() Ruim

() Muito ruim

Bloco D – Qualidade da Educação

25. Você considera que essa escola oferece uma educação de qualidade?

() Sim () Não

Porquê?

26. Indique três aspectos que contribuem para a qualidade da educação ofertada nesse Ceja.

1.

2.

3.

27. Indique três aspectos que dificultam a qualidade da educação ofertada nesse Ceja.

1.

2.

3.

28. Em sua opinião, o que NÃO PODE FALTAR para a oferta de uma educação de qualidade para o público de EJA?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



PROJETO: O CUSTO ALUNO E A QUALIDADE DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA (PI).

PESQUISADORA: FRANCISLENE SANTOS CASTRO

ORIENTADOR: ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Roteiro de questionário com os alunos dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de educação – Teresina (PI)

Prezado(a) Aluno (a),

Este instrumento objetiva coletar dados relacionados a pesquisa em desenvolvimento sobre “**O custo aluno e a qualidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de educação de Teresina (PI)**”. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre a qualidade e o financiamento da Educação de Jovens e Adultos, particularmente no que tange ao valor do custo aluno/ano que possibilite a garantia da oferta educacional em condições de qualidade para o público da EJA. Gostaríamos que as perguntas desse questionário fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem-se em objeto de análise deste estudo.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

1. Em caso de questão de múltipla escolha, assinale apenas uma alternativa.
2. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

Bloco A – Perfil do Colaborador

1. Gênero:

() Masculino () Feminino () Não binário

2. Faixa Etária:

() de 15 a 25 anos () de 35 a 45 anos () de 55 a 65 anos
() de 25 a 35 anos () de 45 a 55 anos () mais de 65 anos

3. Em qual turno você estuda?

() Manhã () Tarde () Noite

4. Qual é a série que você está cursando?

Ensino Fundamental – ano: _____

Ensino Médio – ano: _____

Ensino Profissional – curso e ano: _____

5. Há quanto tempo você estuda nessa escola? _____

Bloco B – Sobre as condições de oferta educacional dos Cejas

6. Qual sua avaliação sobre o nível de adequação da estrutura física da escola em relação às necessidades do aluno de EJA:

Estrutura Física	Muito adequado	Adequado	Nem adequado/ nem Inadequado	Inadequado	Totalmente inadequado
Sala de aula					
Sala de professores					
Sala de diretoria					
Sala de secretaria					
Laboratório de Ciências					
Biblioteca/sala de leitura					
Laboratório de informática					
Laboratório específico para educação profissional					
Quadra de esporte coberta					
Quadra de esporte descoberta					
Pátio coberto					
Pátio descoberto					
Cozinha					
Refeitório					
Banheiros					
Outros					
Outros					
Outros					
Estrutura física com acessibilidade					
Acessibilidade Pisos táteis					
Acessibilidades Vão livres					
Acessibilidade Sinal sonoro					

Acessibilidade Sinal tátil					
Acessibilidade Sinal visual					
Acessibilidade corrimão					
Outros					

7. Qual sua avaliação sobre os equipamentos desta unidade escolar em relação às necessidades do aluno de EJA:

Equipamentos/	Muito adequado	Adequado	Nem adequado/ nem Inadequado	Inadequado	Totalmente inadequado
Climatização das salas de aula					
Iluminação das salas de aula					
TV					
Datashow					
Copiadora/xerox					
Impressora					
Computador					
Acesso/internet					
Som					
Carteiras adequadas para alunos EJA					
Outros:					
Outros:					
Outros:					

8. A escola oferece livros didáticos para os alunos?

() Sim () Não

9. Caso positivo, em sua opinião, os livros são?

() Muito Bom
 () Bom
 () Nem bom, nem ruim
 () Ruim
 () Muito ruim

10. Você consome a merenda da escola?

() Sim () Não

11. Em sua opinião, a merenda dessa escola é?

() Muito Bom
 () Bom
 () Nem bom, nem ruim

- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

12. Em sua opinião, a quantidade de alimentos oferecida é?

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente

13. Para chegar até a escola você utiliza o transporte escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se você faz uso do transporte escolar, qual a sua avaliação?

- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Nem bom, nem ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

15. Como você avalia as aulas nesta escola?

- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Nem bom, nem ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

16. Nesta escola tem número de professores suficientes para atender todas as turmas / disciplinas?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso negativo, em quais disciplinas? _____

17. Como avalia a frequência dos professores nesta escola é?

- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Nem bom, nem ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

Bloco C – Qualidade da Educação

18. Você considera que essa escola oferece uma educação de qualidade?

- ☐ Sim ☐ Não
- Por quê?

19. Indique três aspectos que contribuem para a qualidade da educação ofertada nessa escola.

1. _____
2. _____
3. _____

20. Indique três aspectos que dificultam a qualidade da educação ofertada nessa escola.

1. _____
2. _____
3. _____

21. Em sua opinião, o que NÃO PODE FALTAR para a oferta de uma educação de qualidade na EJA?

Lista completa dos trabalhos localizados nos bancos de dados

Palavras chaves	Nº	Título	Autor	Tipo	Ano	Banco de dados
Financiamento da educação de Jovens e Adultos	1	Políticas públicas de educação de jovens e adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo município de Santo André'.	BRONZATE, Sandra Torquato	Dissertação de mestrado	2008	Capes (1996 a 2021)
	2	Da intenção a ação: avanços e retrocessos na educação de jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino no RS, no período de 1999-2008'	KAEFER, Maria Teresinha Verle	Dissertação de mestrado	2009	
	3	O Financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas	VOLPE, Geruza Cristina Meirelles	Tese de doutorado	2010	
	4	O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas?	VOLPE, Geruza Cristina Meirelles.	Artigo	2013	Scielo (1996 a 2021)
	5	Financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Fundeb: a política que reforçou a negação de direito	CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de	Artigo	2021	
	6	Produção Acadêmica sobre Financiamento da Educação de Jovens e Adultos (2000-2018).	SILVA, Leonardo Estevam Honorato da; SILVA Caio Cabral da Silva; SANTOS, Vanessa	Artigo	2021	Revista Fineduc a (2016 a

			Santana dos			2021)
	7	As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb	PINTO, José Marcelino de Rezende	Artigo	2021	
	8	Controle Social do financiamento na EJA: uma estratégia para a melhoria da qualidade de ensino?	BARCELOS, Luciana Bandeira.	Artigo	2020	
	9	Política Pública de descentralização financeira na perspectiva de um Centro de Educação de Jovens e Adultos	BARCELOS, Luciana Bandeira.	Artigo	2017	Anais da Fineduc a (2016 a 2021)
	10	Produção acadêmica sobre financiamento da Educação de Jovens e Adultos (2000-2018).	SILVA, Leonardo Estevam Honorato da; SILVA Caio Cabral da; SANTOS, Vanessa Santana dos	Resumo expandido	2019	
Qualidade da Educação de Jovens e Adultos	11	Educação de Jovens e Adultos em municípios do Oeste de Santa Catarina: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional	BRANCO, Rosane Fátima da Conceição	Dissertação de mestrado	2012	Capes (1996 a 2021)
	12	O que é qualidade na educação de jovens e adultos?	BARCELOS, Luciana Bandeira	Artigo	2014	Scielo (1996 a 2021)
Centro de Educação de Jovens e Adultos	13	A Política Educacional de Jovens e Adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011).	MELLO, Ângela Rita Christofolo de.	Tese de doutorado	2013	

	14	A organização curricular (na política de currículo) da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011.	BIGNARDE, Kleber Gonçalves	Dissertação de mestrado	2013	Capes (1996 a 2021)
	15	Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia: móveis e sentidos na relação com o saber	NASCIMENTO, Thalyta Vasconcelos do	Dissertação de mestrado	2017	
	16	Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro	BARCELOS, Luciana Bandeira	Tese de doutorado	2018	
	17	Currículo e aprendizagem no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, Professora Cícera Germano Correia - Juazeiro do Norte – Ceará, na perspectiva dos professores.	FIRMONO, Francisco Moreira	Dissertação de mestrado	2020	
	18	Estudo sobre o abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos Cosme Alves de Lima, em Jaguarbe, Ceará	TAVARES NETO, Cosme Norberto.	Dissertação de mestrado profissional	2021	
Custo aluno	19	O Fundef e o Custo - Aluno	GANIMI, Juliana Mary Motta	Mestrado em Educação	2002	
	20	O valor monetário da educação no Piauí: o custo aluno das escolas municipais do ensino fundamental de Parnaíba/PI	FREITAS, Antônio Laécio Melo de	Mestrado em Educação	2003	
	21	Política de financiamento da Educação: o custo/aluno de duas escolas da rede estadual de ensino de Mato	FERNANDES, Solange Jarcem	Mestrado em Educação	2006	

		Grosso do Sul'					
22		Uma Comparação entre Custo-Aluno no Ensino Superior Presencial e no Ensino Superior a Distância'	RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva	Mestrado em Educação	2009		
23		Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em Escolas Públicas do Distrito Federal: (des)igualdades à flor da pele'	SILVA, Francisco José da	Doutorado em educação	2010		
24		O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO MARANHÃO: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do FUNDEF	BULHÃO, Rita Maria Torquato Fernandes	Mestrado em Educação	2010		
25		Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012	SOUSA, Antônia Melo de	Dissertação de Mestrado	2014		
26		Custo Aluno/Ano e Condições de Qualidade em Escolas do Campo da Rede Estadual do Rio Grande do Sul	FROZZA, Miguel de Oliveira	Dissertação de Mestrado	2017		
27		O custo aluno/ano e sua relação com a qualidade da educação: um estudo de caso em uma escola estadual de São Paulo. '	CARDEAI, Diego Montanini	Dissertação de Mestrado	2018		
28		Custo - Aluno - Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade'	PEREIRA, Ana Claudia da Silva	Tese de doutorado	2018		
29		. O CUSTO-ALUNO NAS UNIDADES DE UMA REDE MUNICIPAL DE	CARDOSO, Jaqueline	Dissertação de	2018		

**Capes
(1996 a
2021)**

		ENSINO.	Aparecida	Mestrado		
	30	Custo Aluno/Ano e Condições de Qualidade em Escolas do Campo da Rede Estadual do Rio Grande do Sul	FROZZA, Miguel de Oliveira.	Dissertação de Mestrado	2017	
	31	O custo aluno/ano e sua relação com a qualidade da educação: um estudo de caso em uma escola estadual de São Paulo.'	CARDEAL, Diego Montanini.	Dissertação de Mestrado	2018	
	32	Custo - Aluno - Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade'	PEREIRA, Ana Claudia da Silva	Tese de doutorado	2018	
	33	O custo por aluno das escolas da Rede Municipal de Curitiba: tensões entre desigualdade e diferença de recursos	FERRAZ, Jokasta Pires Vieira	Tese de doutorado	2020	
	34	Custo Aluno/Ano e Condições de Qualidade em Escolas do Campo da Rede Estadual do Rio Grande do Sul	FROZZA, Miguel de oliveira.	Dissertação de Mestrado	2017	
	35	O custo aluno da Educação Infantil de Teresina: entre a realidade do Fundeb e o sonho do CAQi .	SALES, Luís Carlos; Sousa, Antônia Melo de	Artigo	2016	Scielo (1996 a 2021)
	36	A Política de Fundos no Brasil para o Financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade.	DE REZENDE PINTO, José Marcelino	Artigo	2019	
Custo aluno	37	O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível	TAPOROSKY , Barbara Cristina Hanauer	Artigo	2016	
	38	Política de Financiamento	NEVES Lana	Artigo	2020	

		do Transporte Escolar na Educação Básica: um estudo do custo/aluno/transporte escolar em Goiás.	Karla Duques; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra.			Revista Fineduc a (2016 a 2021)
	49	O Gasto Aluno Ano e o Fundeb: uma análise do financiamento da educação básica dos municípios de Araquari, Florianópolis e Joinville/SC.	MENDONÇA, Jeana Baumgartner; SCHMIDT, Kátia Cristina Somme	Artigo	2021	
	40	Tão necessárias quanto menos importantes: as razões burocráticas para a não regulamentação do Custo Aluno Qualidade Inicial (Caqi).	XIMERES, Salomão Barros	Resumo Expandido	2017	Anais da Fineduc a (2016 a 2021)
	41	Escola de Tempo Integral e Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi: O Programa Escola de Tempo Integral em Mogi das Cruzes (2016-2018). Ano, 2019.	JACOMINI, Márcia Aparecida; PAULA, Kennedy José	Resumo expandido	2019	
	42	Financiamento da Educação Básica: um estudo do custo aluno em alguns municípios no estado de Goiás.	JUNIOR AMORIM, Ademar; MESQUITA, Maria Cristina das Graças	Resumo Expandido	2019	

ANEXOS

Detalhamento dos insumos referente às despesas de funcionamento, especificamente para EJA, conforme **os Parâmetros para o cálculo do CAQ proposto do SimCAQ**

1. Número de dias letivos por semana

Etapa	Número de dias letivos por semana
EJA	5

2. Carga horária de ensino

Etapa	Turno	Carga horária
EJA	Diurno parcial	4
	Noturno	4

3. Tamanho das turmas

Etapa / Modalidade	ESCOLAS URBANAS		ESCOLAS DO CAMPO	
	Alunos por turma	Docentes por turma	Alunos por turma	Docentes por turma
Educação de Jovens e Adultos	20	1	15	1

4. Formação, jornada, carreira e remuneração dos professores

Nível de formação	Jornada			Remuneração bruta mensal	Mês/ano referência
	Total	Sem interação com educandos (%)	Com interação com educandos (%)		
Superior com Licenciatura	40	33,40%	66,70%	R\$ 5.868,00	Jan/2024*

*Fonte: Elaborado com base nos microdados da PNAD Contínua/IBGE do 3o trimestre 2023.

5. Adicionais

Item	%
Adicional de remuneração para professores das escolas rurais	15%

6. Quadro de funcionários e remuneração

Função /Área de atuação	Mínimo de matrícula/ Função (*)	Critério de alocação				
		Profissional por matrícula (**)	Máximo por escola	Nível de formação	Remuneração bruta mensal – 40 h/semanais	(R\$) Mês/ano referência
Direção	76		1	Superior	7.041,60	01/2024
Vice-direção	251	600	3	Superior	6.454,80	01/2024
Coordenação pedagógica	51	150		Superior	5.868,00	01/2024
Biblioteca	301		1	Superior	5.868,00	01/2024

Secretaria Escolar	26	150		Médio profissional	4.580,57	01/2024
Multimeios didáticos	101	150		Médio profissional	4.580,57	01/2024
Infraestrutura escolar (Serviços Gerais)	1	80		Fundamenta I	2.748,34	01/2024
Alimentação	20	100		Fundamenta I	2.748,34	01/2024

Notas:

(*) Ocorre lotação de pelo menos 1 profissional da função se as escolas tiverem pelo menos o número mínimo de matrículas definido.

(**) A cada número de referência de 'matrículas por profissional' é atribuído mais um profissional para as escolas.

7. Manutenção das escolas, formação, materiais didáticos e outros

Item	%
Despesas com materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas	3,0%
Formação continuada dos profissionais da educação	2,5 %
Funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários	7,0%
Despesas com a área administrativa da rede (Secretaria de Educação, unidades administrativas e órgãos de apoio) e transporte escolar	7,5%
Total	20,0%

Fonte: SimCAQ (2024)