

EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?

Beatriz Romanzini¹

Resumo: Esse artigo é uma análise realizada com base em pesquisa desenvolvida durante estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Licenciatura do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Trata de aspectos ideológicos relativos à idade adulta e a questão da volta às salas de aula em busca de certificação para o mercado de trabalho. Considera que o ensino ministrado no EJA não é adequado para obtenção de qualificação para o trabalho, pois apenas viabiliza certificação de escolaridade. E também considera que o ensino não é adequado para preparação visando o Ensino Superior.

Palavras chave: EJA-Ensino de Jovens e Adultos; trabalho; neoliberalismo; legislação; escola pública; financiamento.

¹ Universidade Estadual de Londrina, curso de Ciências Sociais. E-mail: biaromanzini@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adéqua mais ao ensino fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Mas o que se observa, na prática, são pessoas voltando aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de, em sua maioria, estarem mais aptos ao mundo do trabalho.

O conceito do que seria uma pessoa na fase adulta é classificado juridicamente aos 21 anos. No entanto, em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, considera-se o ingresso a partir dos 15 anos, quando se estabelece um marco. Segundo a UNESCO, essa idade é a fronteira para o cumprimento ou não do mínimo de escolaridade. Inicialmente, ao longo da trajetória de ensino de adultos no Brasil, a proposta seria suprir, preencher a escolaridade faltante com o objetivo tanto de alfabetizar como o de cumprir metas relativas à escolarização da população². Com o desenvolvimento acelerado do capitalismo em nível mundial nas décadas finais do século XX através do neoliberalismo, o enfoque para o ensino de jovens e adultos é acrescido da necessária “reciclagem” de pessoas com vistas ao mercado de trabalho. Ou seja, somado ao objetivo de alfabetizar pessoas ainda iletradas³ ganha um destaque maior a necessidade de formação básica complementar para jovens e adultos, objetivando a formação de mão de obra também básica.

Em qualquer caso, objetiva-se suprir uma situação de carência. Ou seja, compensar de alguma forma uma qualidade de instrução, ainda que essa compensação se estruture muitas vezes de forma meramente burocrática. Considerando os ideais presentes nos receituários do EJA, tanto por parte do Estado⁴, como parte das propostas iniciais centradas em Paulo Freire sobre essa modalidade de ensino, há uma distância considerável entre esses ideais e o que ocorre na prática. Paulo Freire é considerado o

² Escolarização, no entanto, não se traduz necessariamente em educação.

³ Segundo o último censo (2010), o Brasil registra aproximadamente 9 milhões de analfabetos. Fonte IBGE

⁴ PNLD EJA- Plano Nacional do Livro Didático para o EJA de 2010, distribuído no ano de 2011.

precursor de um ensino efetivamente consistente para jovens e adultos⁵. Trabalhou com a proposta de instrumentalizar o adulto a partir dele próprio, ou seja, um sujeito que, através da educação aprendida a partir do próprio ambiente e condições de vida, estaria apto a uma percepção crítica da realidade e a conseqüente transformação social.

Atualmente, no entanto, é notório que o público adulto está inserido ou tentando se inserir no processo profissional. Noutras palavras, tentando garantir o emprego ou buscando alguma forma de trabalho que possibilite antes de tudo, a própria sobrevivência.

Em relação aos jovens e adultos analfabetos, consideram-se logicamente, os iletrados, aqueles sem qualquer conhecimento dos mecanismos da comunicação escrita. Também os semi analfabetos, que dominam alguns rudimentos da linguagem escrita, mas de forma bastante restrita. E os analfabetos funcionais, que dominam alguns aspectos da linguagem, mas são incapazes de se adaptarem com relativa flexibilidade a uma nova situação. Porém, em uma sociedade que progressivamente se move para diversas formas de comunicação virtual, criamos uma nova classe de analfabetos: os analfabetos virtuais. Ou seja, os que não dominam, ou dominam de forma muito limitada, os aparatos da informática, do mercado tecnológico e da comunicação virtual.

A aplicação da tecnologia informática na produção trouxe mudanças que concretizaram, na contemporaneidade, uma aspiração primordial da economia capitalista: a de transformar o globo terrestre em um imenso mercado mundial. Atualmente, essa realidade encontra-se não só consolidada como intensificada em seus efeitos sociais. Grande parte do planeta, hoje, encontra-se enredado em uma enorme teia informática, urdida pelas mãos do capital transnacional, que traz em seu bojo novas configurações de poder político e econômico. (WOLFF, 2004, p.1)

Esse é um ponto que busco assinalar, em relação à carência, na grade curricular do EJA, desse tipo de “alfabetização”. Considero em uma sociedade que se conceitua como a “sociedade da informação”, o domínio da linguagem da informática e da comunicação virtual passa a ser cada vez mais uma forma de integração imprescindível ao meio. Portanto, necessária para a adaptação e funcionamento no mercado de trabalho. E o público do EJA, fatalmente está destinado em sua maioria a esse mercado,

⁵ Em 1961, no estado do Rio Grande do Norte, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” tendo Paulo Freire como mentor, instituiu o método de alfabetização de adultos em 40 horas, com resultados consistentes. De cinco alunos, dois evadiram-se e três se capacitaram para a escrita de sentenças curtas. A aplicação do método em Angicos alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Assim surgiu o Método Paulo Freire de Alfabetização que se disseminou pelo país com a esperança de erradicar o analfabetismo. A aplicação do método sofreu um revés com o Golpe de 1964.

seja pelas novas tecnologias da informação ou nos mais diversos setores que lidam diretamente com instrumentalização tecnológica de informatização⁶.

O objetivo desse artigo é analisar através da história, as várias etapas desse ensino, e demonstrar os seus limites quando essa modalidade de ensino está balizada pelos parâmetros de inserção produtiva no mercado de trabalho. Ou seja, quando essa educação está submetida às regras do capital, e não o contrário, que seria a forma ideal. Também analiso aspectos ideológicos relativos ao público adulto e a legislação federal para o ensino do EJA. O objetivo específico é situar a necessidade de uma reestruturação na forma de ensino para a modalidade EJA no tocante a grade curricular e também em relação às instalações para esse público, que precisam ser repensadas.

Justifica-se essa necessidade considerando que se a grande maioria dos jovens e adultos retorna aos bancos das salas de aula objetivando uma formação escolar que lhes possibilite um posicionamento mais qualificado, em termos de empregabilidade e salário, é lógico, ou mais racional, que a grade curricular do EJA se adéque a esse propósito⁷.

Considero que o formato ministrado para a modalidade EJA não é adequado para os interessados ao acesso no ensino superior, e também não proporciona qualificação ou melhoria intelectual e técnica que possa conduzir o estudante ao mercado de trabalho de forma digna.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E IDEOLÓGICOS.

2.1 Aspectos Históricos da educação de adultos

De início, a educação para adultos se torna uma realidade a partir do final do século XIX em alguns países considerados desenvolvidos do ponto de vista de sua industrialização e algumas conquistas sociais, como no caso da Inglaterra. O conceito para essa modalidade de ensino era de “educação contínua”, sugerindo que o processo de aprendizagem deveria se processar de forma constante, sem limites estanques.

⁶ Um pilar da reestruturação produtiva global a partir dos anos de 1990 com a implantação do *toyotismo* como forma de gestão “é a intensiva aplicação das Novas Tecnologias da Informação no interior da produção, não só para fins de automação como, sobretudo, de mídia, isto é, de suporte para o registro de informações que funcionam como elo de ligação desse processo. (WOLFF, 2004, p. 4-5)

⁷ A grade curricular atual no CEEBJA Londrina está limitada às disciplinas formais do ensino médio, a saber: Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, História e Geografia (Carga Horária total de 1440 horas, conforme o Banco Nacional de Horas). Fonte: SAE, em 14/09/2011.

Limites esses, instituídos atualmente, por exemplo, através de um diploma ou certificação.

A educação contínua, ou educação de base, foi instituída oficialmente pela UNESCO quando essa instituição foi fundada, no ano de 1945. O objetivo, entre outras propostas, seria estabelecer instrumentos para dirimir ou suavizar a pobreza e a ignorância em grande parte do mundo moderno no pós-guerra. Do ponto de vista político, todas as instituições criadas no pós guerra e suas “funções” devem ser analisadas de uma perspectiva crítica, posto que a hegemonia dos EUA ditou as regras globais em quase todo o Ocidente, a partir de seus interesses imperialistas. Com a UNESCO não foi diferente. Com base nas instruções dessa instituição, era preciso desenvolver, relativo à educação:

Habilidades de pensamento e comunicação; habilidades profissionais, de auto conservação e de auto expressão; compreensão do ambiente geográfico e humano; compreensão da organização social e regime político-jurídico; desenvolvimento de habilidades para viver no mundo moderno; desenvolvimento moral e espiritual. (ROCCO, 1979, p.16)

Todos os itens acima são um tanto vagos em sua consecução prática, pois há margem para muitas interpretações. Habilidades de auto conservação implicam em uma série de temas, e dependem circunstancialmente de espaço, meio social, político e, sobretudo econômico. Em qualquer caso das propostas apresentadas, é sabido que aspectos sócios econômicos são determinantes. O adulto que deseja estudar insere-se na instituição escolar, que por sua vez está submetida a uma política de Estado, que por sua vez está sujeita as regras do capital. Entendo que desde o início da modalidade desse ensino vivenciamos até hoje essa mesma supremacia, embora a forma de pressão e limites impostos pela economia esteja consideravelmente mais ampla e tirânica nos dias atuais.

De qualquer forma, é importante o registro, na origem de pensar o ensino de jovens e adultos, que a proposta para esse público estaria baseada na andragogia, teoria criada em 1970 direcionada para esse público. Os pressupostos da andragogia são bastante elucidativos no que se refere ao ensino de adultos. Objetivam, por parte do adulto estudante, a assimilação dos conhecimentos e o suprimento de condições necessárias para os desejos ou metas profissionais do educando. Entre os princípios da andragogia está a valorização da experiência acumulada, a capacidade de auto gerir-se e motivações internas para buscar o conhecimento. Atualmente, o conceito de andragogia se aproxima mais dos cenários corporativos da realidade neoliberal, e solicita de seus

adeptos empregados diretos ou indiretos, a constante e continua especialização, numa roda viva infinita de cobranças por títulos e supostas competências. Na mesma medida em que se afasta da realidade da modalidade do EJA, pois o discurso de especialização não se adéqua a um público que sequer possui a formação básica, seja do ensino fundamental ou do ensino médio.

É importante assinalar que desde o início dessa preocupação do Estado com a escolarização da população adulta carente de formação, não se investiu na qualificação direta e focada nos profissionais que lidam com esse público. Ou seja, não há uma preparação, a rigor, para professores que ensinam para a modalidade EJA.

2.2 Aspectos econômicos, políticos e sociais que norteiam o ensino de adultos

O fato de existir políticas e iniciativas ao longo da história que visam à complementação da formação escolar para jovens e adultos implica que o universo da educação no Brasil é excludente. Noutras palavras, as classes menos favorecidas, basicamente trabalhadores de baixa renda, juntamente com etnias pardas, negras e mestiças em geral, estão excluídas de uma *práxis* verdadeiramente educativa e de consciência transformadora. A consequência é uma educação elitizada, ou melhor, uma educação de qualidade cujo acesso está focado nas elites, restando às classes e etnias citadas (o que em muitos casos, é a mesma coisa) uma educação precária e de qualidade questionável. Os trabalhadores, sobretudo, recebem aquilo que para eles está previamente definido por uma sociedade estruturada pelo capitalismo. A eles, trabalhadores, é destinado um tipo específico de educação: fragmentada, superficial, de baixíssima qualidade, formatada para a composição de um exército de reserva de mão de obra barata e disponível a qualquer tempo.

A história do capitalismo é, antes de mais nada, a história do esforço da classe capitalista em controlar e disciplinar a classe trabalhadora, para que aceite desempenhar um trabalho, o mais diligente possível e que esses trabalhadores conformem-se com o fato de que os produtos desse trabalho sejam apropriados pelos capitalistas e apenas a eles gere riquezas. (WOLFF, 2004, p.2)

Dizer nos dias atuais que uma sociedade se estrutura nas modernas formas do capitalismo é sinônimo de uma gestão, por parte do Estado e de um *ethos* social dominante, baseado nos ditames do neoliberalismo. Atualmente, o neoliberalismo impõe algumas tendências, tais como a globalização, o paradigma da eficiência e da produtividade, qualificação (normalmente baseada em certificações, sem, contudo,

resultar efetivamente em competência) e empreendedorismo. Mas a origem do neoliberalismo está no fim da segunda grande guerra, como uma oposição teórica e prática ao Estado do Bem Estar Social. Impõe, portanto, a diminuição até o desaparecimento das funções do Estado na ingerência da sociedade em setores cuja pesada massa de impostos, deveria retornar em investimentos sociais de grande monta. Investimentos no social são considerados como parasitários do verdadeiro desenvolvimento. Os Estados que adotam a gestão neoliberal têm progressivamente pulverizado esse tipo de investimento, seja na educação, na saúde, na segurança, nos direitos dos trabalhadores.

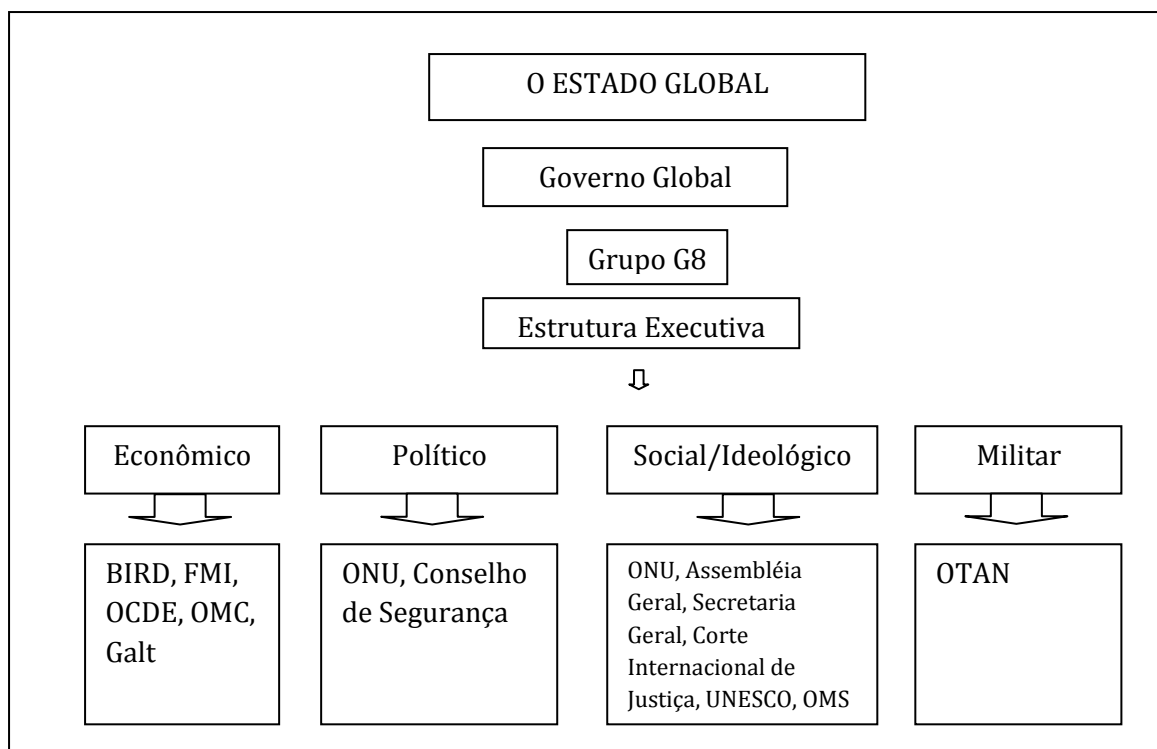
A destruição das redes assistenciais e dos direitos é por sua vez justificada como libertando a economia política para agir com mais flexibilidade, como se os parasitas puxassem para baixo os membros mais dinâmicos da sociedade. Vêem-se também os parasitas sociais como profundamente alojados no corpo produtivo – ou pelo menos isso é o que passa o desprezo pelos trabalhadores aos quais se precisa dizer o que fazer, que não tomam iniciativa por conta própria. (SENNET, 2007, p.167)

A grande problemática em relação à educação como um todo, e, sobretudo em seus efeitos na educação de jovens e adultos (teoricamente, o público alvo de um mercado de trabalho precarizado, mas necessário ao capitalismo), é quando os organismos que compõem o aparato ideológico relativo à educação, extinção da fome, preocupações ambientais, etc., são organismos que se revestem de uma dimensão social e política, mas cujo fundo é *econômico*, e essencialmente orientado pelos princípios neoliberais. O fundo é econômico porque quem financia instituições como UNESCO, UNICEF, PNDU⁸ é o Banco Mundial, coordenador entre outras políticas globais, dos rumos da educação mundial através dos financiamentos e programas “sugeridos” para os mais diversos países, com ênfase nos países participantes da ONU. O Banco Mundial por sua vez, segue as diretrizes do grupo G8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e Rússia).

O aspecto econômico, portanto, determina políticas globais. Essas políticas são agregadas ao Estado em forma de gestão, ou de modelo de administração. Embora a aplicação dessas políticas adquira variações conforme os Estados, é consenso a necessidade de certificações para o trabalho, em escala global.

⁸ UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF: United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD: United Nations Development Programme (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

Quadro 1 - As determinações do G8 para o mundo globalizado.
 Fonte: LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI (2003)



A educação pode ser percebida como um dos braços da produtividade, considerando a necessária empregabilidade exigida pelo capitalismo. Nesse contexto, o Brasil neoliberal a partir de Fernando Collor de Mello (1990) se insere de forma desordenada e bastante vulnerável ao capital estrangeiro. O que implica em formas de trabalho progressivamente mais fragmentadas e precárias, pois na lógica neoliberal o que está em primeiro plano é a ampliação da mais valia (BERNARDIM, 2007). A mais valia contemporânea visa um trabalhador de formação educativa precária, contanto que certificada. O que no limite, é uma escolarização questionável. Não é preciso necessariamente competência e sim, ser levado a acreditar que quanto maior a escolarização, maior será a possibilidade do emprego. E posteriormente, independente de sua competência ou certificação, trabalhar o máximo para receber o mínimo possível, seja na forma de salários e ou na forma de direitos trabalhistas e sociais.

Entendo que o público (considerado uma clientela sob essa ótica neoliberal), mais exposto a essa lógica de violência mercantil são os estudantes do EJA. Primeiro porque nessa modalidade, concentra-se a binômio estudo-trabalho sob uma perspectiva de urgência, em função da necessidade desse público de obter certificação na intenção de uma colocação melhorada, ou apenas uma colocação no já esfacelado universo do emprego formal. De certa forma, essa necessidade é ideológica, pois é dito que sem essa

certificação básica, nada se consegue. Mas nada garante que obtendo a certificação o emprego está assegurado. E quando esse emprego existir, será de considerável nível de exploração de mais valia, seja essa exploração através do trabalho sem regulamentação, seja em jornadas de trabalho formal e com baixos salários.⁹ Segundo porque percebo o EJA, dentro das formas precarizadas de trabalho no cenário neoliberal, como um significador da precarização da educação, no sentido de que “qualquer educação” serve.

A relação entre educação e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho atrela a primeira a segunda, e reveste a educação de conceitos valorativos, tal como a teoria do capital humano. De início, em 1960, essa teoria preconizava lucros resultantes do investimento na autoeducação. Dessa forma, quanto maior a educação, maior o retorno profissional, e quanto menor, maior o desemprego e miserabilização. Assim, a teoria do capital humano, emoldurada por uma educação inserida nas regras do capital, pode ser compreendida como um dos fundamentos da desigualdade social.

[...] a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A “qualidade” da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade trabalho e de produção. [...] Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro. (CATTANI, 1997, p.35)

Ora, é fato que maior nível de educação não implica necessariamente nas melhores oportunidades de trabalho. No entanto, o discurso neoliberal de quanto maior a educação, melhor a situação de vida profissional e por decorrência econômica é imperativo. Pois também é um discurso instituído oficialmente pelo Estado em campanhas pela educação pública, em campanhas de redes de televisão aberta como mesmo propósito, e como condição pulverizada em regras declaradas ou sutis pelas empresas de capital privado e instituições em geral para admissão e demissão de empregados. Mas na prática, para estudantes trabalhadores, os resultados são pífios e insatisfatórios. Seja esse resultado em nível de desenvolvimento individual, seja em termos de redução da desigualdade social. A classe trabalhadora, ou a classe que depende do ensino público para sua qualificação, além de não obter qualificação, perde também a consciência mais ampla da cidadania, na medida em que é levada a confundir cidadania com escolarização.

⁹ Essa não é, no entanto, a percepção dos estudantes do EJA da turma 127 do segundo semestre de 2010. Em pesquisa realizada, 68,75% consideram que o ensino do EJA estava proporcionando um bom preparo para o mercado de trabalho, enquanto apenas 31,25% não consideravam o ensino adequado. Observar pesquisa ao final desse trabalho desse trabalho, com números mais elucidativos.

Nenhum conceito de empregabilidade pode ser democrático ou emancipador se não reconhece o campo do trabalho como uma esfera de exercício de direitos sociais. Não apenas o direito a um emprego ou a uma renda, mas também direito ao conhecimento; não apenas aos saberes necessários para o exercício da prática produtiva no trabalho, mas também dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na prática do trabalho. (GENTILI apud BERNARDIM, 2007, p. 76)

Nesse embate, a educação pública (notadamente em nível de ensino fundamental e médio) promove legiões de trabalhadores com pseudo qualificações e que serão inseridos de forma precária no universo do trabalho. Por outro lado, a mesma educação pública assimila por meritocracia as elites, já embasadas normalmente em um ensino de qualidade. Quem sai perdendo são os trabalhadores, porque sua certificação atinge na maioria, o ensino fundamental e médio. A consequência é que a grande maioria não ancora nos bancos de universidades públicas.

Aqui, a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias às metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”. [...] As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. (MÉSZAROS, 2005, p. 44)

É nesse sentido que se torna fundamental uma educação de qualidade para o público do EJA, pois para eles não há muitas alternativas. Estão de passagem, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes. Por outro lado, o EJA é um público muito heterogêneo, o que dificulta, tanto pela transitoriedade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais, qualquer integração em nível de classe trabalhadora apta a reclamar por melhorias em seus estudos e uma colocação efetiva, a partir da escola, no mercado de trabalho.

2.3 Aspectos ideológicos que permeiam a faixa etária considerada adulta

E precisamos todos rejuvenescer
(Belchior)

A sociedade contemporânea cultiva e venera aspectos de vida centrados em uma eterna juventude. Adulto passa a ser sinônimo de falta de flexibilidade, resistência a novas ideias, visão retrógrada e incapacidade para acompanhar a volatilidade das mudanças em um cenário mundial pautado basicamente na informação. Para os

trabalhadores, estar na fase adulta, e ainda em busca de certificações básicas, como por exemplo, a complementação dos estudos do ensino médio, é ainda mais trágica.

Flexibilidade equivale à juventude; rigidez, a idade [...] Para os trabalhadores mais velhos, os preconceitos contra a idade mandam um poderoso recado: à medida que se acumula, a experiência da pessoa vai perdendo o valor [...] A nova ordem não leva em conta que a simples passagem do tempo necessário para acumular aptidões dá a uma pessoa posição e direitos – valor no sentido material; encara as afirmações baseadas na passagem do tempo como mais uma face do mal do velho sistema burocrático, em que os direitos da antiguidade paralisavam as instituições. (SENNET, 2007, p.114)

Como ideologia social, a juventude é tratada como sonho de consumo. É preciso manter a mente jovem, mas, sobretudo, em um mundo guiado por valores estéticos e materiais mensuráveis, manter a aparência de jovem. Nos costumes, igualmente, continuar as práticas, de preferência com a mesma destreza, vivenciadas na juventude *per se*. Também é necessário manter-se atualizado, no sentido de equipar-se com o que há de mais moderno e tecnológico, processo esse que tem causado danos ambientais consideráveis. Assim, a sociedade move-se em busca da satisfação individual de seus membros, despertados pela ilusão do consumo infinito, em um mundo no qual tudo está disponível para ser adquirido. Cada vez menos as pessoas, e notadamente os marginalizados abrem mão daquilo que consideram a satisfação de suas necessidades. O que compromete o processo de civilização.

O processo de civilização está relacionado à auto regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. [...] Na ausência de auto regulação todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e paixões - ou seja, de se auto regular – e igualmente incapazes de viver permanentemente na companhia dos outros. [...] (ELIAS, 2006, p. 37)

Uma infantilização psicológica mascarada pela possibilidade de consumo pauta as iniciativas tanto de pobres com de ricos. A educação como um todo, abandona o caminho de autodescoberta e passa a ser um fim, respaldada naquilo que no mercado de trabalho é mais rentável. Definitivamente, a lógica do capital é que não exista regulação nenhuma (MÉSZÁROS, 2005).

O público do EJA é em sua maioria adulto, no sentido de que são pessoas com considerável experiência de vida, nas quais se inclui relacionamentos, filhos, separações, trajetória de trabalho, ganhos e perdas. Ao contrário das classes mais abastadas para as quais se orienta toda a ideologia de consumo, mantém seus sonhos dentro dos limites que lhe são próprios. Portanto, estão ideologicamente fora de moda.

E o público do EJA é revestido de uma imagem de exclusão social. Segundo Martins (1997), referindo-se ao grande contingente de mão de obra precária tida como

excluída da cidadania, não existe exclusão, porque todos estão incluídos na sociedade. O que há é uma fetichização da ideia de exclusão. Sociologicamente não existe exclusão. Existe uma inclusão precária, instável e marginal decorrente de uma situação econômica. E que resulta para muitos na sociedade, em ocupar apenas lugares residuais. A exclusão passou a ser notada porque a inclusão proposta pelo capitalismo está muito lenta. O período de passagem da exclusão para a inclusão está muito longo, ultrapassou a transitoriedade, está se transformando num modo de vida. (MARTINS, 1997).

Com base em minha experiência de campo, através do estágio no EJA, é nessa flutuação de pseudo exclusão que se localizam os estudantes dessa modalidade de ensino. Estão nessa transição, entre aquilo que deveriam ter, em termos de certificação, e aquilo que lhes falta a fim de supostamente, avançarem um patamar em suas vidas profissionais e educativas. Ou seja, eles não estão excluídos, estão inseridos de uma forma inadequada, na medida em que as instalações, a pedagogia, e a grade curricular não são adequadas ao objetivo desse público, embora eles não tenham essa consciência. Ao público do EJA, é aventada a necessidade de estudos para o avanço em direção aos objetivos que têm em mente. Isso se concretiza, muitas vezes. Mas o que se observa é que a maioria continuará sua vida profissional de forma instável.

Também muito presente na concepção de vida desse público, é a compreensão de que tudo depende deles. Ou que cada um é responsável pelo seu sucesso ou o seu fracasso. E que a formação do ensino médio (principalmente) que almejam se constitui no grande estandarte de sua libertação pessoal, seja por motivos de autoestima, seja pela suposta qualificação do diploma. No entanto, trata-se de mais uma instituição, no caso a escola que viabiliza o EJA, que se reveste de uma compreensão errônea, na medida em que considera que sucesso ou fracasso são questões apenas individuais. Do meu ponto de vista, uma atitude mais realista da pedagogia para o EJA deveria tocar esse ponto, de que afinal, cada um de nós está sujeito a muitos fatores, muitos dos quais incontroláveis, e que sucesso e fracasso não dependem necessariamente, do esforço ou da falta de esforço individual.

Um ponto fundamental é que o sucesso ou fracasso, em nossa sociedade, estão muito pautados pela faixa etária. Espera-se que para que uma pessoa seja “bem sucedida”, que esta cumpra ou tenha cumprido algumas etapas dentro de um modelo cultural de consenso comum. Assim, voltar a estudar para a certificação no ensino

médio após os trinta anos¹⁰, por si só, sinaliza alguma qualidade de atraso ou fracasso, recaindo sobre o indivíduo um problema que na maioria dos casos é econômico, considerando que a maioria abandonou os estudos anteriormente por necessidade de trabalhar. E na procura pelo EJA, volta a estudar pelo mesmo motivo.

3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

Até 1947, o ensino para adultos ganhou força em função do alto índice de analfabetismo, constatado através de um censo na década de 40 (ROCCO, 1979). Devido à organização federativa do Brasil, com cada gestão estadual definindo princípios de atuação em vários setores, a Constituição de 1934 foi um marco, posto que estabeleceu em nível federal, a obrigatoriedade do ensino primário para adultos. No entanto, uma nova Constituição, a de 1937 não possibilitou tempo necessário para a prática da lei de alfabetização obrigatória. Também com base na constituição de 1934, havia autorização para o Conselho Nacional de Educação elaborar um plano em nível nacional, que reestruturaria a educação em todos os níveis. No entanto, as convulsões políticas oriundas do Estado Novo adiaram as propostas para a educação, entre as quais, cogitava-se a introdução do ensino supletivo, a formação profissional com participação dos sindicatos e empresas e até propostas avançadas, como a transformação de espaços particulares em espaços de utilidade pública, quando nestes espaços se praticasse alguma forma da educação prevista.

A legislação de qualquer espécie, desde que fundamentada no Estado de direito, notadamente a legislação de âmbito federal, serve para nortear os princípios que irão colocar as ações em prática, fiscalizá-las, e em alguns casos, promover o parecer dos resultados, para novas legislações ou alterações das legislações vigentes. No passado, diante dos movimentos socialistas que adentravam a América Latina nas décadas de 50 e 60, as demandas por igualdade social, incluindo a educação da população estavam muito presentes. Assim foi com as comissões de cultura, no Rio Grande do Norte, coordenadas por Paulo Freire no ano de 1963, já citadas anteriormente nesse trabalho.

A legislação brasileira no assunto, até a LDB de 1996, estava centrada na erradicação do analfabetismo. No entanto, mesmo na atual LDB pode ser visto na legislação sobre o EJA que não há, especificamente, nada que amplie essa premissa. No

¹⁰ Em pesquisa realizada por mim no segundo semestre de 2010 em a turma 127 do CEEBJA Londrina, 50% dos alunos situavam-se na faixa etária dos 29 aos 39 anos. A pesquisa será apresentada de forma mais detalhada no decorrer do trabalho.

entanto, o parágrafo primeiro especifica a relevância de considerar a realidade do jovem e adulto.

Seção V Da educação de Jovens e Adultos Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (SEED, 20__p.42)

Como as considerações sobre a realidade do jovem e adulto são vagas, bem como a garantia por parte do poder público na permanência do estudante no EJA, o foco ainda é a erradicação do analfabetismo. E sendo a grande maioria do público do EJA voltada à certificação para o mercado de trabalho, verificamos a ausência de uma legislação mais específica, capaz de conduzir a formação para esse foco, ou seja, o trabalho.

O quadro 2 demonstra um histórico esquemático do Ensino de Jovens e Adultos.

Quadro 2 – Principais ações do governo federal voltadas à educação de adultos.
 Fonte: BERNARDIM (2007)

Ano	Ações: do Governo Federal
1945	CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e adultos – Criado em 1945, mas oficializado apenas em 1947.
1957	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, através da Lei 3327-a/57, de JK.
1964	Plano Nacional de Alfabetização – PNA, nascido da experiência do método Paulo Freire através do decreto 53.465 de 21.01.1964. Contudo, o Golpe Militar de Março de 1964 extinguiu o Plano em 14.04.1964.
1967	Decreto 5379/67 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL
1971	Lei 5692/71, que cria o Ensino Supletivo.
1985	Fundação Educar, extinta por Fernando Collor em 17.03.1990.
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC
1996	Programa Alfabetização Solidária (PAS). Programa Nacional de Reforma Agrária Recomeço (PRONERA), que previa apoio financeiro a estados e municípios das regiões Norte e Nordeste + 389 municípios com baixo IDH. Lei das Diretrizes e Bases (LDB) A partir da Lei 9394/96 é que o Ensino Supletivo passa a ser conceituado como EJA.
2003	Programa Brasil Alfabetizado

4 O EJA E QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

A LDB/96 na seção V relativa ao ensino para a EJA refere-se à regulamentação do acesso dessas pessoas ao ensino, citando a necessidade de efetivar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado [...] mediante

cursos e exames” (LDB, 1996). Mas não fornece elementos de como se processará a forma peculiar que deveria nortear esse ensino.

Na prática, percebe-se a necessidade de outra abordagem para esses alunos, o que implica em pesquisa e formulação de novos métodos, se o objetivo se fixar além da simples aquisição do diploma. Ou seja, qualificação inequívoca e a formação de uma consciência crítica que norteie a vida desses alunos, dali pra frente.

Com base nesse parâmetro genérico da LDB, no mesmo ano, em 1996, a Emenda Constitucional n. 14 viria a confundir as responsabilidades entre as esferas federal, estadual e municipal em relação à EJA. Com base nessa emenda, os municípios, juntamente com a esfera estadual ficam cada vez mais onerados em relação ao processo de educação em geral, desobrigando-se a União de iniciativas mais efetivas e, sobretudo, em relação ao financiamento da educação.

No ano de 2006, através da Emenda Constitucional n. 53, foi criado um novo fundo para o financiamento da educação, o Fundeb. Esse fundo se aplica a todas as modalidades de educação, no entanto, em relação à EJA, o Fundeb destina as menores verbas¹¹ (GOUVEIA; SILVA, 2009) o que acarreta que o número de matrículas diminua ou na melhor das hipóteses, permaneça estável, nessa modalidade de ensino. Ou seja, não há investimentos para que adultos e jovens com estudos interrompidos ou analfabetos, retomem sua formação.

No entanto, ao se acessar os órgãos de informação oficiais, percebe-se no plano das propostas via Estado, preocupações e articulações no sentido do aperfeiçoamento dessa modalidade. O EJA vincula-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, título amplo e novamente genérico, dentro do qual, se estipula uma agenda territorial para a EJA, na qual segmentos da sociedade são convocados a um esforço comum em prol da educação de jovens e adultos.

A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos tem o objetivo de firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. A proposta é reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção é estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação é responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade.¹²

¹¹ 0,70% até 2008. De 2009 em diante, variação de 0,80 a 1.00. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>

¹² Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id

No entanto, considerando as ínfimas verbas destinadas a EJA, é pouco provável que o esforço conjunto consiga estabelecer os tais compromissos para com a educação de jovens e adultos. Nos esclarecimentos sobre o Fundeb, em sites oficiais do governo, é dito que esse fundo comporta verbas originárias dos Estados, dos Municípios e da União, um fundo por Estado, destinado à educação básica como um todo.

Além dos recursos originários dos entes estaduais e municipais, verbas federais também integram a composição do Fundeb, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.414,85 em 2010) a cada estado, ou ao Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos¹³.

Ora, já no ano de 2007, e considerando o percentual de 0,70% do Fundeb para a EJA, o valor gasto / investido por aluno era de R\$ 662,40 contra R\$ 1.135, 00 do aluno de ensino médio. Ou seja, em relação ao ensino médio, integrado ou profissional, o custo / investimento aluno EJA, está muito aquém do valor de R\$ 1.414, do valor mínimo nacional assegurado por aluno. No caso do CEEBJA Londrina, colégio no qual realizei esse estudo, o IDEB projetado para 2009 era de 5,4, e o resultado atingido foi de 5,2. As metas do IDEB avançam progressivamente para essa escola, objetivando 5,7 (2011), 6,0 (2013), 6,2 (2015) aumentando de 0,2 a 0,3 décimos, a cada dois anos¹⁴. A questão é: se as verbas para a EJA permanecem no grau mais inferior do total de verbas geridos pelo Fundeb, como essas metas serão alcançadas?

5 O CEEBJA LONDRINA

5.1 A realidade como ela é: localização e estrutura do CEEBJA Londrina

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Londrina (CEEBJA Londrina) localiza-se na área mais central da cidade, ao lado do Terminal Municipal Urbano. Desse terminal partem e chegam de forma ininterrupta, os ônibus que circulam por toda região urbana e metropolitana da cidade. O colégio também está próximo ao “camelódromo”, um conjunto de pequenas lojas famosas pelos artigos de baixo custo e pela “pirataria”, consequência, entre outras causas, da informalidade gerada pelo precarização do trabalho. O fato de se localizar na zona central, ao lado do terminal de ônibus e do camelódromo sinaliza para o tipo de público arregimentado por esta instituição: trabalhadores que fazem bico em subempregos, precarizados e em sua maioria vinculados ao comércio formal e informal.

¹³ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>

¹⁴ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=189243>

O colégio funciona desde 1996, no segundo andar de um prédio. No térreo, direto para a rua, há um mini *shopping* de artigos baratos, quiosques de alimentação, lojas de serviços. Imerso em uma vasta e fragmentada rede de produtos e consumo, uma pequena placa em ambos os sentidos, instalada logo acima da escada de acesso, identifica o colégio, que para a população que transita no local, passa despercebida. Há um intenso comércio de rua (frutas, artigos de baixa qualidade, óculos, CDs, panos de prato, etc.) que disputam o espaço entre si, além de panfleteiros que distribuem toda sorte de anúncios (venda de ouro, planos dentários, empréstimos de dinheiro, etc.). O fluxo de automóveis é intenso, bem como o de pedestres, que se locomovem apressadamente em todos os sentidos, num aparente caos. Um colégio ali situado, destoa de tudo o que está presente nesse cenário.

O ambiente como um todo traz as marcas do tempo. Já na escada, as borrachas protetoras de quedas e sinalizadoras dos degraus estão gastas e em muitos pontos já não existem mais. No entanto, um corrimão de metal providencialmente instalado do lado direito facilita a vida das pessoas que tem alguma dificuldade em subir a escada. Tanto na escada, como no *hall* e em toda a escola, a pintura muito gasta, sinaliza que há muito as paredes mantêm-se distantes de qualquer melhoria estética. O piso de *parquet* também traz sinais de muito tráfego. A iluminação poderia ser mais efetiva, há ambientes nos quais se concentram zonas de sombras, e outros, nos quais a luz é suficiente.

As salas de aula, inclusive a de Sociologia são pequenas. Cinco metros por quatro metros aproximadamente, onde se amontoam cadeiras, classes, e cadeiras e classes contínuas. Não há um padrão, a impressão é que cada cadeira / classe foi coletada em um universo de lugares diferentes, e ali dispostas aos alunos. Tantas cadeiras e classes atravancam o espaço. Há sempre mais cadeiras do que alunos, e estes, a cada ocasião de precisar levantar ou sair, ou mesmo um movimento mais amplo, tem seu espaço de locomoção restrito. Em conclusão última, as cadeiras e classes desabitadas ocupam demasiado espaço, e a amplitude, tanto de locomoção como a de certa liberdade subjetiva, está comprometida. Segundo informações do professor, há um número de alunos matriculados (aproximadamente vinte e sete pessoas). Este número preencheria todos os espaços, o que no meu entender, tornaria a sala demasiado densa. Como a média de alunos presentes é de 17,4 alunos por aula¹⁵, é inevitável que muitas

¹⁵ Dados extraídos de observações realizadas entre 31/08/2010 e 26/10/2010.

cadeiras permaneçam vazias. Observo que muitos lugares estão sempre desabitados. Alguns outros são ocupados alternadamente, por um ou outro aluno, mas normalmente, cada um tem seu lugar definido.

O professor transita em um espaço bastante limitado, entre o quadro negro, uma velha mesa ao centro, a porta de acesso da sala de aula à direita, e à esquerda, uma espécie de televisão de cor laranja, onde coloca o *pen drive*¹⁶ e em algumas aulas, promove vídeos, documentários, ou textos explicativos. O professor está fadado a ocupar uma metragem limitada de espaço físico, pois sua circulação entre os alunos não encontra caminhos apropriados, ou incentivadores de tal movimento.

Em dias de muita chuva, os banheiros muito próximos exalam nos corredores um cheiro típico de banheiro. O colégio como um todo não apresenta condições salubres e incentivadoras de práticas de escolarização e educação. É notório o esforço por parte da equipe administrativa e professores no sentido de fazer o melhor possível. No entanto, é nítido que a estrutura da escola em si é inadequada e carece de investimentos para melhorias paliativas. A precarização das instalações do CEEBJA Londrina é significativa, no sentido de que esse colégio pode representar o descaso, ou o investimento pífio para o ensino do EJA.

5.2 O perfil dos alunos

A pesquisa foi realizada no dia 09 de Novembro de 2010, na Turma 127, na disciplina de Sociologia, Matutina do CEEBJA Londrina. Foram aplicados 16 questionários para 16 estudantes, número de pessoas presentes na aula nesse dia.

A faixa etária distribui-se da seguinte forma: 18.25% de alunos entre 18 e 28 anos. A maior parte, 50%, entre 29 e 39 anos. E 31.25% estão entre 40 e 52 anos.

Em relação ao Gênero, 62.5% pertencem ao Feminino, e 37,5% ao Masculino.

Questionados sobre se trabalhavam formal ou informalmente, 86.66% declararam que trabalhavam. Apenas 13,33% dos estudantes não trabalhavam. Em relação ao número de horas trabalhadas por dia, 42.86% o faziam por mais de 10 horas por dia. Enquanto 14.29% trabalhavam até 8 horas por dia.

Questionados sobre se pretendiam continuar os estudos após o EJA, 75% responderam que Sim. 12.5% afirmaram que Não, enquanto, 12,5% Não sabiam.

¹⁶ A TV Multimídia para utilização do *pen drive* é um recurso didático presente na rede Estadual Paranaense desde o ano de 2007, quando foi implantado o Programa Nacional Nacional de Tecnologia Educacional.

Foi perguntado se consideravam que o que estavam aprendendo estaria preparando-os de forma satisfatória ou não para o ingresso no ensino superior. 81.25% afirmaram que Sim, enquanto apenas 18.75% afirmaram que Não.

Questionados sobre se o EJA preparava de forma satisfatória para o mercado de trabalho, 68.75% afirmaram que Sim, enquanto 31.25% responderam que Não. Percebe-se um ligeiro decréscimo nessa expectativa dos estudantes, em relação ao preparo do EJA para o ensino superior. Ainda assim, o índice é alto.

Com base nesses dados, podemos definir um perfil do estudante do EJA dessa turma, como pertencendo à faixa etária dos 29 aos 39 anos, maioria de mulheres, que trabalhavam entre 8 e até mais de 10 horas por dia. A maioria pretende continuar os estudos, e também acredita estar sendo bem preparada para o ingresso no ensino superior. Um índice considerável também acredita que os estudos no EJA fornecem um bom preparo para o trabalho.

Minha leitura desses dados compõe um perfil de maioria feminina, entre 29 e 39 anos, que trabalha até 8 horas ou mais por dia, e que pretende se inserir em universidades públicas para continuação de estudos. Essa maioria também acredita que os estudos tendem a acrescentar positivamente em suas vidas como trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adultos que voltam aos estudos no EJA buscam, em sua maioria, a certificação do ensino médio para ingresso, ou obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho. E também têm intenção de ingressar na universidade pública. Ideologicamente, estão presos a ideia de que estudando os resultados empregatícios serão melhores. E no EJA, também estão jovens que se recusam ao ensino normal por conta do tempo reduzido e das avaliações mais flexíveis. E por último, no EJA estão os alunos problemas, os portadores de algumas necessidades especiais e os que cumprem medidas sócio educativas. O EJA, portanto, é um espaço onde transitam seres humanos¹⁷ que atestam no presente, todos os erros e omissões do passado de um Estado que, composto por uma elite irresponsável, pressionado por exigências de interesses econômicos internacionais e nacionais, vítima da própria falta de visão de seus integrantes, e de todos esses fatores unidos, tenta utilizar a fórmula já gasta do

¹⁷ Segundo o último censo do INEP, feito em 2004 são 3.642.513 pessoas pertencentes ao sistema EJA. Fonte: http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_II.xls

neoliberalismo, de que os problemas não podem ser entendidos em escala social, porque cada um é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Infelizmente, o que percebo entre o público do EJA, é o mesmo entendimento.

Entendo que o ponto principal seria o aumento de verbas para essa modalidade de ensino para que se possa investir em treinamento de professores, instalações específicas para esse público, ou no mínimo, mais adequadas. Considerando que uma educação transformadora está fora de questão, entendo que uma reforma na grade curricular com a introdução mais acentuada de estudos sobre sistemas de informação e informática se faz necessárias. Também é necessário o foco naqueles que pretendem prosseguir os seus estudos, e para tanto, considerar as disciplinas sob um ângulo de ingresso nesse ensino. Considerando o pouco tempo de estudo para a formação do ensino médio, é necessária uma formatação desse estudo que atenda ambas as demandas. Notadamente porque para o público do EJA, o tempo é um fator importantíssimo.

REFERÊNCIAS

BERNARDIM, Márcio L. **Educação do trabalhador**: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2007

CATTANI, Antonio D. Teoria do capital humano. In: _____ **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997

CUNHA, Conceição Maria Da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FRANCO, Creso; ALVES, Fatima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educação Social, Campinas, vol.28, n.100- Especial, p. 989-1014, out 2007

GOUVEIA, Andréa B; SILVA, Isabelle F. Financiamento da Educação no Brasil: FUNDEF e FUNDEB. In: _____ CZERNISZ, Eliane C.S. (orgs) **Política e Gestão da educação: questões em debate**. Londrina: UEL, 2009

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S.; As transformações técnico-científicas, economias e políticas. In: _____ **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

NISKIER, Arnaldo. LDB: a nova lei da educação. Curitiba: SEED, _____

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2007

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

WOLFF, Simone. **O espectro da reificação em uma empresa de telecomunicações**: o processo de trabalho sob os novos parâmetros gerenciais e tecnológicos. Campinas: Unicamp, 2004

Eletrônicos:

Nota 11: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.FUNDEB. (2011). Disponível em: Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>. Acesso em:15.out.2010.

Nota 12: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECADI (2011). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=541. Acesso em: 15.out.2010

Nota 13: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDEB.FNDE (2011). Disponível em: Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>. Acesso em: 15.out.2010.

Nota 14: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP.IDEB(2010).Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=189243>. Acesso em 03.nov.2010

Nota 16: INEP. CENSO 2010 (2011). Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_II.xls. Acesso em 23.set.2011