

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG (ANOS 80 E 90)¹

Maria Clarisse Vieira (UnB)

Selva G. Fonseca (UFU)

Introdução

Este trabalho aborda as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia- MG, durante os anos 80 e 90. Esta investigação teve como objetivos: a) analisar a educação de jovens e adultos trabalhadores no atual contexto de globalização; b) analisar as atuais políticas públicas referentes à educação de jovens e adultos, buscando compreender seu significado no contexto social e educacional dos anos 90; c) analisar o percurso histórico das experiências e programas de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90 na cidade de Uberlândia. No processo investigativo, utilizamos diversas técnicas de coleta de dados. Para analisar o atual contexto, realizamos a leitura de artigos jornalísticos, análise da legislação e de documentos educacionais. Para analisar os conhecimentos acumulados historicamente, recorreremos à leitura de artigos, de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para analisar o desenvolvimento da EJA no contexto local, realizamos levantamento e análise de dados estatísticos e documentos institucionais, utilizando questionários e entrevistas orais com diversos sujeitos envolvidos no processo: alunos, professores, gestores da EJA, supervisores educacionais e ex-secretários de educação.

Globalização, exclusão social e a educação dos trabalhadores

Com as transformações do capitalismo internacional têm se atribuído à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica. Em meio a um discurso produtivista que confere à educação escolar uma importante centralidade no desenvolvimento socioeconômico do País, tem se processado uma crescente desobrigação governamental face aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais. A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo.

¹ Este trabalho sintetiza a dissertação de Mestrado “ Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90), defendida em 15 de fevereiro de 2000, na Universidade Federal de Uberlândia.

Buscou-se compreender o processo de globalização em suas dimensões econômicas, políticas e sociais. Estas intensas transformações estão alicerçadas na internacionalização do capital e nas novas tecnologias de base microeletrônica. Economicamente, o mundo é visto como uma unidade operacional única, na qual a crescente integração e universalização da economia atua além das fronteiras de Estado. A globalização sustenta-se, portanto, em novas formas de organização de trabalho e produção. A emergência nas duas últimas décadas de um novo paradigma produtivo, baseado em tecnologias flexíveis, na microeletrônica e nas novas formas de energia, constitui a base destas transformações. A aceleração das comunicações e dos transportes nos coloca num mundo único, “encurtando” as distâncias e possibilitando, em tempo real, o acesso a informações e conhecimentos que estão sendo processados nos mais longínquos espaços do planeta.

Por outro lado, se as últimas décadas deste século foram caracterizadas como épocas de transformações intensas no plano sócio-político, cultural e econômico, conformaram-se também numa época de crises e incertezas. A alternativa política neoliberal constitui-se num mecanismo de recomposição capitalista que visa a aumentar os níveis de acumulação de capital, modificando o padrão de exploração da classe trabalhadora. Como a prioridade é posta na acumulação ampliada de capital, assegurando-se altos níveis de competitividade no mercado mundial, ocorre significativa redução do setor público, reduzindo-se o intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. As conseqüências sociais desta alternativa política podem ser constatadas pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social, na diminuição dos postos de trabalho e na perda de direitos sociais, obtidos por meio de ampla e longa luta histórica da classe trabalhadora. Assim, a progressiva desobrigação estatal face às políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, cuja tendência é a diminuição dos postos de trabalho, acirram a exclusão social, aprofundando os níveis de pobreza, não só em países pobres do sul, como também nas economias capitalistas avançadas.

As políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado. Assim, a educação adquire centralidade, estando associada a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador são exigidas competências sociais e

cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social. Há uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrar o Brasil à economia mundial, competitiva e globalizada. Esta concepção produtivista é também difundida por organismos internacionais como o Banco Mundial, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas com a globalização. As mudanças nos padrões produtivos demandam habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo, mas necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular. Neste sentido, a melhoria da qualidade da educação e a elevação do nível de escolaridade tornaram-se reivindicações comuns de grupos social e historicamente opostos na divisão social do trabalho. Estas afirmações nos fazem supor que existe uma coincidência entre os “interesses” capitalistas e a educação dos trabalhadores, unificando atores sociais que até então comungavam de interesses opostos. Entretanto, a atual defesa da educação básica reflete o interesse em assegurar a reprodução ampliada de capital, inserindo-se, portanto, no seio das inúmeras contradições inerentes aos dilemas da burguesia, face à educação do trabalhador. O predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental. É desta forma que a educação de jovens e adultos vem sendo dimensionada no atual contexto capitalista brasileiro.

Educação de jovens e adultos trabalhadores: perspectivas e desafios no Brasil

A década de 80, marcada por intensa mobilização da sociedade civil e do movimento social organizado, trouxe inúmeros avanços legais ao campo da EJA. Esses avanços consubstanciaram-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental. O estabelecimento da norma, entretanto, não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas a este setor. Desde o início dos anos 90, a União vem se desobrigando dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados e, principalmente aos Municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da

sociedade civil. Esta desobrigação tem como marco o fim da Fundação Educar, em 1990, no início do governo Collor. Este órgão, desde 1986, vinha induzindo as políticas de EJA em todo País.

Com a ausência da União na indução destas políticas, o campo tem se caracterizado pela pulverização de experiências. Assim, há o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais. Esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais. Baseando-se nas relações custo-benefício, recomenda a inversão na educação de crianças e jovens em idade apropriada, em detrimento da educação de jovens e adultos. Sob o argumento de que o analfabetismo será resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, a EJA vem sendo excluída, ao longo desta década, das políticas educacionais. A nova LDB, aprovada em dezembro de 1996 e a emenda 14/96, constituem-se em instrumentos dessa política, viabilizando a descentralização, a racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental, em detrimento do atendimento da educação de jovens e adultos subescolarizados.

Assim, a denominada “Década de Educação Para Todos” foi marcada, na verdade, por reformas educacionais restritivas, baseadas na racionalização e eficiência dos sistemas, privilegiando o acesso de crianças e jovens ao ensino básico, em detrimento dos demais níveis de ensino. A adoção destas políticas possui várias implicações para a educação de jovens e adultos, uma vez que os indicadores educacionais desta década mostram que a universalização do acesso à educação básica não eliminou inúmeros problemas de ordem qualitativa, como os baixos índices de permanência e conclusão. As conseqüências destas políticas traduzem-se na baixa escolaridade da população brasileira, como também no incremento do analfabetismo funcional.

Embora as análises da EJA durante os anos 90 apontem para um momento desestimulador, no qual o Governo Federal desobriga-se destes encargos, registra-se, também, nesta década, um movimento de reação a esse desmonte. Assim, os encontros preparatórios e posteriores ao V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não - governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e

propor experiências de EJA, busca mostrar a importância da EJA junto ao Poder Público. Os Fóruns Estaduais de EJA se inscrevem neste movimento, por meio de articulação e integração das experiências e proposições de EJA no âmbito de cada Estado.

Em decorrência da ausência de políticas por parte do Governo Federal, os municípios e a sociedade civil - representada pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais - têm emergido como protagonistas no atendimento a EJA. No âmbito da sociedade civil, consolidam-se diversas experiências e projetos. Em alguns casos, os movimentos sociais criam um espaço de interlocução com o Estado e, em outros, com a sociedade civil. Nestes espaços estão sendo gestadas experiências inovadoras que contemplam os interesses e anseios dos grupos sociais demandatários deste ensino.

Experiências de educação de jovens e adultos no município de Uberlândia - MG: anos 80 e 90

O município de Uberlândia, localizado no Triângulo Mineiro, constitui-se, atualmente, num dos mais importantes centros regionais do Estado de Minas Gerais, apresentando um notável desenvolvimento econômico. O crescimento urbano e econômico deste município insere-se no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, incorporando as contradições intrínsecas a este processo histórico. É neste contexto, em que coexistem modernidade e pobreza, que a educação de jovens e adultos ganha vulto, assumida como bandeira de políticos, educadores e diversos setores da sociedade civil. Em uma sociedade permeada por contradições sociais e grande disparidade social, cabe questionar o papel ocupado e a função social desempenhada pela educação, em especial, a educação de jovens e adultos.

Quando novos personagens entraram em cena: a política educacional de jovens e adultos nos anos 80

Ao final do período autoritário a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas. Os movimentos de mobilização popular e de organização dos trabalhadores, emergentes em meados dos anos 70, evidenciavam mudanças no

contexto nacional e na reorganização da sociedade. O fim de uma ditadura militar que perdurara 21 anos e a retomada do processo de democratização sinalizaram uma “virada” no cenário político nacional. A volta do pluripartidarismo, a campanha pelas eleições diretas, a constituinte, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo criara um clima de efervescência na sociedade, durante este período.

Uberlândia também passou por importantes mudanças políticas. Na década de 70 predominou o revezamento no poder político², que foi rompido durante as eleições municipais de 1982, com a vitória do PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Os novos grupos emergentes eram apoiados pelos sindicatos e pelo segmento progressista da Igreja católica. O apoio popular era fundamental às estratégias deste grupo que buscava sedimentar suas bases em meio ao processo de redemocratização da sociedade. Assim, esta administração assentou as linhas mestras de seu programa na participação popular e no atendimento às necessidades mais urgentes das classes populares. O cumprimento, mesmo que parcial do programa, era condição *sine qua non* à consolidação do poder e apoio popular nas eleições vindouras.

O censo, realizado pelo IBGE, em 1980, em Uberlândia, revelou que 12,5%, da população de 15 anos ou mais era analfabeta. O atendimento a esta população ocorria por meio do Mobral, dos exames de massa realizados pela Secretaria Estadual de Educação e no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, criado desde 1977.

Com a posse do PMDB, no governo do Estado de Minas Gerais e no governo municipal de Uberlândia, buscou-se estruturar no município uma proposta voltada à educação de jovens e adultos. Os programas de EJA surgem ligados à iniciativa da prefeitura municipal e aos movimentos de associações de moradores. O atendimento a EJA foi possível a partir da ação conjunta do governo municipal e da sociedade civil, através dos movimentos de bairro. Adotava-se uma linha de educação popular, visando à valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, resgatando a voz e participação da sociedade civil, por meio dos movimentos de bairro³. O projeto começou a se delinear a partir de 1984, tendo

² Referimo-nos aqui, às gestões do prefeito Virgílio Galassi, que atuou nos períodos de 1970 a 1972 e de 1976 a 1982

³ Nesta época, desenvolvia-se no Estado de Minas Gerais uma campanha de alfabetização de adultos, denominada “Novo Cidadão”. Esta campanha fazia parte do Plano Mineiro de Educação, estabelecido para o triênio 84-87, durante a gestão do Secretário Estadual de Educação de Hélio Garcia.

como referencial as propostas de Paulo Freire. Buscava-se valorizar a participação dos sujeitos e da comunidade, envolvendo as associações de bairro na reivindicação pelo direito à escola e na criação de espaços para sua implementação. A educação, incluindo a EJA, é vista neste contexto como instrumento de transformação humana e social.

O programa, instalou, inicialmente, 14 salas de aula nos bairros periféricos, atendendo aproximadamente 150 alunos na faixa etária de 18 a 90 anos de idade. Em seu primeiro ano, recebeu apoio financeiro do Mobral: *“começamos a receber algumas pequenas verbas do Governo Federal. Em muito pouco tempo o Mobral desapareceu e surgiu a Fundação Educar”*. Com a extinção do Mobral, foi criada a Fundação Educar. O novo órgão diferenciava-se dos padrões do Mobral, pois atuava de forma descentralizada, estando subordinado ao MEC. A Fundação Educar agia como órgão de apoio e fomento, firmando convênios com governos municipais, estaduais, empresas e entidades da sociedade civil. A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a nova entidade, dando continuidade ao programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. O apoio técnico e financeiro da Fundação Educar possibilitou a expansão do projeto. Em 1986, o Programa atendeu a 1050 alunos, matriculados em diversos bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o Programa reunia cerca de 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município.

Segundo a gestora do Programa, as concepções pedagógicas eram independentes, buscando desenvolver um trabalho que fugia aos moldes estabelecidos pela Fundação Educar. Conforme o bairro ou a entidade reivindicava, o Programa funcionava nos períodos vespertino ou noturno, cumprindo três horas/aula diárias. Sua proposta visava à transmissão do saber sistematizado, à valorização do saber popular, a auto-realização, à consciência de classe e à participação ativa na vida comunitária. A alfabetização era concebida como instrumento de luta, como elemento indispensável à atualização dos direitos da cidadania. Assim, as questões existenciais presentes no cotidiano dos educandos eram o ponto de partida para as discussões em sala de aula. O currículo do Programa incluía além do domínio da leitura e da escrita, os conteúdos sistematizados referentes às quatro séries iniciais, possibilitando aos alunos continuidade nos estudos. Segundo a gestora do

Programa, o material didático era diferente do usado nas escolas convencionais, pois utilizavam-se desde recortes de jornais, que trazem publicações sobre os bairros e as localidades onde são ministradas as aulas, até revistas e outros meios de comunicação, que trazem não só a formação de como ler e interpretar o texto escrito, mas também informam sobre a realidade do dia a dia do meio em que vivem.

Inicialmente, o Programa atuou com professores leigos, oriundos da própria comunidade. A seleção dos educadores era realizada pela associação de moradores do bairro. Acreditava-se que, por estes sujeitos pertencerem à mesma comunidade, conheciam os problemas enfrentados no cotidiano pelo grupo, além de serem mais aceitos pelo mesmo. Porém, esta visão modifica-se durante o desenvolvimento do trabalho. No segundo semestre de 1986, a exigência mínima era a de que os educadores possuíssem a 2ª série do segundo grau. Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação buscou “profissionalizar” os instrutores, exigindo que os mesmos fossem formados em magistério. Esta “profissionalização” foi ao encontro da filosofia inicial do Programa, pois as professoras formadas em magistério vinham do mesmo bairro onde existia o projeto de alfabetização, sendo indicadas pela associação de moradores e selecionadas pelo grupo de supervisores da Prefeitura. No tocante à formação continuada dos professores, a cada início de semestre eram realizados cursos, visando a sua capacitação. Ao longo do ano, também, realizavam-se diversos encontros e seminários de EJA. Nestes momentos, representantes de outras Secretarias Municipais de Educação divulgavam sua experiência, debatendo as questões educacionais junto aos professores da rede municipal.

As ações efetivadas possibilitaram que este projeto tomasse corpo e se desenvolvesse, tornando-se um segmento da Secretaria Municipal de Educação: a Divisão de Educação de Adultos. O apoio técnico e financeiro da Fundação Educar foi primordial neste processo, propiciando intercâmbio com outras experiências que estavam sendo desenvolvidas no País e, tornando possível a consolidação do programa. A ação conjunta do governo municipal e da sociedade civil, por meio dos movimentos de bairro, numa linha de educação popular, contribuiu para a valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, resgatando a sua voz e participação. A existência de espaços de participação da comunidade possibilitou que estes novos personagens entrassem em cena, reivindicando algo que lhes fora negado historicamente: o direito à educação.

Evidenciou-se, ao longo do desenvolvimento do programa, a fragilização na formação dos professores. O programa atuou inicialmente com professores leigos, sem a devida preparação para o trabalho em sala de aula. Posteriormente, adotou como requisito mínimo a formação no curso de Magistério. Todavia, a formação dos professores era concebida num sentido restrito, referindo-se apenas à habilitação em Magistério. Estudos realizados na últimas décadas apontam inúmeras deficiências no curso de Magistério, como a redução nas disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desvinculação com as questões da realidade educacional brasileira, etc. O caráter precário deste curso relaciona-se à transformação, a partir da Lei 5692/71, do antigo curso normal em curso profissionalizante, acarretando conseqüências graves na qualidade deste ensino.

Como a maioria dos cursos de Magistério são voltados para a educação de crianças, os professores egressos destes cursos não possuem uma formação adequada para lidar com os educandos jovens e adultos. O trabalho com alunos jovens e adultos possui especificidade, exigindo uma metodologia diferenciada do trabalho realizado com crianças. O universo do aluno trabalhador, sua experiência de vida, seus desejos e interesses devem ser considerados na construção de uma proposta curricular. Neste sentido, a formação dos professores que irão atuar com este aluno deve ser o cerne de um programa de qualidade. O trabalho com professores leigos e voluntários vai de encontro à construção da profissionalização docente, representando um processo de desprestígio deste profissional.

As experiências municipais de educação de jovens e adultos em Uberlândia- MG nos anos 90

Com o retraimento das instâncias federais e estaduais de governo no tocante às políticas de EJA, a responsabilidade pelo desenvolvimento deste ensino foi transferida aos Estados e, principalmente, para os Municípios. Assim, das diversas intencionalidades políticas existentes neste nível de governo, emergem distintas experiências de EJA no País.

Geralmente, governos de tradição partidária de centro-esquerda, por vontade política e compromisso com as camadas populares, têm sido responsáveis pelo desenvolvimento de importantes experiências municipais de EJA no Brasil. Entretanto, governos ligados a partidos conservadores, de alguma forma, também, assumiram este campo educacional. As políticas educacionais propostas e efetivadas neste nível de governo

resultam das transformações que ocorrem na sociedade, de forma mais ampla, e da dinâmica e correlação de forças que envolvem as diferentes intencionalidades políticas presentes no contexto local.

Após as eleições municipais de 1988, os grupos políticos ligados ao PDS e PFL retornaram ao poder. Foi neste quadro político que os programas de EJA se desenvolveram ao longo dos anos 90. Com a mudança no governo municipal, as propostas educacionais da gestão anterior foram rompidas e os projetos foram redirecionados. Assim, as propostas de educação de jovens e adultos passaram por um processo de reformulação, criando-se novas proposições e projetos. Evidencia-se, então, que não há uma política de Estado, mas sim uma política de governo, pois a cada mudança de governo, as ações efetivadas pela gestão anterior são desfeitas. As descontinuidades impossibilitam uma avaliação dos efeitos da política educacional, como também as sucessivas mudanças e voltas à estaca zero, geram no magistério o ceticismo diante de qualquer inovação educacional.

Diversidade e pulverização das experiências sociais: a oferta de EJA nos anos 90.

O censo realizado pelo IBGE em 1991, constatou que, das 252.725 pessoas de 15 anos ou mais, 21.490 eram considerados analfabetos, o que correspondia a 8,5% desta população. A análise dos dados de escolaridade da população de 10 anos ou mais revelou o incremento do analfabetismo funcional, na população de Uberlândia. Em 1991, 19,2% não possuíam as quatro primeiras séries e 67,2% não haviam concluído a escolaridade obrigatória, correspondente à 8ª série do ensino fundamental (IBGE, 1991).

Nos anos 90, o campo da EJA caracterizou-se pela diversidade de experiências e proposições, realizadas por entidades governamentais e da sociedade civil, em parceria ou não. Em 1990, o atendimento em pré-escolas e no ensino fundamental e médio, no município de Uberlândia, somava mais de 95 mil alunos. A rede estadual era responsável pela maioria das matrículas nos três níveis de ensino, atendendo 77,4% do alunado. A participação da rede municipal situava-se em torno de 7,2% da matrícula total, atendendo, basicamente, a educação infantil e o ensino fundamental. A rede particular possuía 15,3% das matrículas. A educação de jovens e adultos, desenvolvida pela rede estadual de ensino, abarcava 4,6 % das matrículas desta rede, correspondendo a 3,6% da matrícula total. Este

número de alunos era atendido no CESU, bem como em classes de suplência de 1^a a 4^a série noturnas, existentes na rede estadual.

Este quadro começou a se alterar, a partir de 1991, devido a dois fatores: o cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, pela Secretaria Municipal de Educação e a Resolução 386/91 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, cuja aprovação possibilitou a criação e expansão do Ensino Regular de Suplência na rede pública e privada. A Constituição Federal, aprovada em 1988, em seu artigo 212, estabelece que a União aplicará nunca menos de 18% e os Estados e Municípios, no mínimo 25%, da receita proveniente de impostos, no setor educacional. Após os Municípios de Belo Horizonte e Betim, Uberlândia possuía a maior arrecadação de impostos do Estado de Minas Gerais. Face às dimensões da receita resultante de impostos, o atendimento da rede municipal era considerado irrisório. Assim, o Município, nos primeiros anos pós Constituição de 1988, não vinha aplicando o percentual estipulado constitucionalmente.

Em 1990, a rede municipal de ensino possuía 31 escolas, totalizando 6.879 matrículas. 47,8% destas matrículas concentravam-se na educação pré-escolar e 52,2% no ensino fundamental⁴. Em 1992, houve um aumento significativo da oferta. Havia 34 escolas, nas quais 14.307 alunos eram atendidos. 25,7% das matrículas concentravam-se na educação pré-escolar, 64,7% no ensino fundamental e 9,7% na educação básica de jovens e adultos. Em 1994, havia na rede municipal de ensino 48 escolas que atendiam cerca de 28.373 alunos. 27,2% das matrículas concentravam-se na educação pré-escolar, 70,2% no ensino fundamental, 2,2% na educação básica de jovens e adultos e 0,5% no ensino médio.

O cumprimento do artigo constitucional possibilitou uma vertiginosa expansão das matrículas na rede municipal de ensino. Ao longo de 10 anos, as matrículas cresceram mais de oito vezes. Este aumento, também, evidencia o processo de municipalização do ensino fundamental, que, no âmbito das políticas de descentralização, constitui-se numa das principais estratégias das reformas educacionais em desenvolvimento no Brasil. A partir de 1992, com a aprovação da Resolução 386/91, pelo Conselho Estadual de Educação,

⁴ Embora o Programa de Erradicação do Analfabetismo tenha sido criado neste período, por se tratar de proposta de ensino não-formal, os alunos atendidos não foram contabilizados, uma vez que as classes não são autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação. As classes de 1^a a 4^a séries do ensino noturno, por fazerem parte do ensino fundamental, também não constam nestes dados.

implementou-se a oferta do Ensino Regular de Suplência na rede pública e particular de ensino de Uberlândia.

Segundo Soares (1995), esta resolução foi uma das alterações significativas ocorridas na legislação do ensino supletivo, após o fim da ditadura militar. Sua aprovação resultou da necessidade de revisão da Resolução 363/87 da CEE/MG, que regulamentava o ensino supletivo no sistema estadual de ensino. Como este dispositivo legal era anterior à Constituição de 1988, necessitava ser atualizado, pois tinha como parâmetro a Lei 5692/71. Esta legislação estabelecia que a escolaridade obrigatória destinava-se, apenas, aos que se encontravam na faixa etária de 7 a 14 anos, portanto, compreendia o ensino regular, voltado aos que se encontravam em idade apropriada, e o ensino supletivo, aos alunos defasados, que não cursaram/concluíram o ensino regular na idade própria. A Constituição de 1988 avançou em relação à Lei 5692/71, estendendo o direito ao ensino fundamental a todos, independente da idade. Assim, havia um desencontro entre estas duas legislações. Com a demora na aprovação de uma nova LDB, o Conselho Estadual de Educação atualizou a legislação, mediante a aprovação da Resolução 386/91.

De acordo com o Art. 3, a Resolução 386/91 abrangia cursos e exames de suplência, correspondentes ao ensino fundamental e médio e à qualificação profissional, em nível de ensino médio. Este dispositivo legal regulamentava os cursos regulares de suplência, restringia a criação de novas unidades oficiais de ensino supletivo, conferindo caráter temporário aos exames supletivos do ensino fundamental e médio (Soares,1998). A legislação anterior à Resolução 386/91 dificultava a expansão de cursos com avaliação no processo. Até este período, em Minas Gerais, a oferta de suplência restringia-se aos Centros e Unidades de Ensino Supletivo de 1º e 2º graus, existentes em alguns municípios do Estado, aos cursos de suplência de 1ª a 4ª séries nas escolas estaduais e aos dois únicos cursos particulares com avaliação no processo, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Desta forma, quem não conseguia se inserir no ensino supletivo público, tinha que dispor de recursos financeiros, matriculando-se nos cursos preparatórios aos exames supletivos (Soares,1997).

Após a aprovação da Resolução 386/91, houve significativa ampliação da oferta de cursos regulares de suplência, com avaliação no processo, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. A partir de 1992, em Uberlândia, foram criados Cursos Regulares

de Suplência nas três redes de ensino. A educação básica de jovens e adultos possuía 5670 matrículas. A rede estadual era responsável pela maioria das matrículas, atendendo 63% do alunado⁵. A participação da rede municipal situava-se em torno de 24,4%, enquanto a rede particular atendia 12,6% das matrículas.

No âmbito municipal, o atendimento de EJA tornou-se bastante diversificado, coexistindo diversas formas de atendimento: o ensino regular anual noturno, o ensino regular de suplência, com organização semestral e o Programa Municipal de erradicação do analfabetismo. Em 1996, houve uma significativa alteração no atendimento da Educação básica de jovens e adultos. A EJA abarcava 7,1% da matrícula total, atendendo a 9683 alunos. Estes números apontavam uma significativa expansão das matrículas. Entretanto, grande parte das matrículas concentravam-se na rede particular, atendendo a 60,8%, enquanto a rede estadual atendia 30,4%. A participação da rede municipal reduzia-se a 8,8% das matrículas. Assim, a aprovação da Resolução 386/91 do CEE/MG possibilitou a expansão deste ensino. Todavia, o atendimento na rede pública estadual e municipal de ensino, durante os últimos anos, tornou-se exíguo, predominando a atuação da iniciativa particular.

Estes dados revelam o que vem ocorrendo na política educacional de jovens e adultos, ao longo dos anos 90. Com a desobrigação do Poder Público, parte das demandas têm sido transferidas à iniciativa privada. Mediante propagandas que associam pragmatismo, recuperação do “tempo perdido” e a promessa de certificação rápida, engendram uma cultura de escolaridade paga para os grupos com baixa escolaridade e que não tiveram acesso ao ensino básico em idade apropriada. Os jovens e adultos trabalhadores, atribuindo a si o fracasso pela sua escolaridade incompleta e pressionados por um mercado de trabalho restrito, que exige níveis crescentes de escolaridade, assumem o ônus, arcando com as despesas de seus estudos. Neste grupo, os que possuem condições socioeconômicas mais limitadas, não tendo condições de arcar com esse ônus, são alijados do processo de escolarização.

Até 1998, o ensino fundamental regular noturno e os cursos regulares de suplência oferecidos pelas redes municipal, estadual e particular constituíam-se em alternativas de escolarização a jovens/adultos que não possuíam a escolaridade básica. Em 1998, as classes

⁵ O atendimento de EJA na rede estadual de ensino compreendia o CESU e os cursos regulares de suplência.

do ensino regular de suplência na rede estadual foram fechadas. Na rede municipal, houve redução no atendimento de EJA. O fechamento das classes do ensino regular de suplência na rede pública, em 1998, relaciona-se com a aprovação da Lei 9424/96, que regulamenta o FUNDEF. Este dispositivo legal estabelece que Estados e Municípios devem aplicar na manutenção do ensino fundamental 60% dos recursos fiscais destinados à educação. Como o ensino supletivo fundamental não foi incluído no cômputo das matrículas do FUNDEF, para fins de recebimento de recursos, houve significativa redução no atendimento público da EJA.

Em 1998, a rede privada de ensino abarcava mais de dois terços das matrículas de EJA. A rede privada atendia 71,8% das matrículas, enquanto 20,7% das matrículas pertenciam à rede estadual. A participação da rede municipal reduziu-se a 7,5%. Com exceção das classes de ensino regular de suplência da rede municipal, do PMEA – Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo, e do CESU não havia outras possibilidades de atendimento ao aluno jovem/adulto trabalhador na rede pública de ensino.

Assim, a não - inserção da EJA nos cálculos do FUNDEF, ao mesmo tempo que acentua a resistência da maioria dos municípios em assumir as atribuições do ensino fundamental de jovens e adultos, vem dificultando a continuidade dos trabalhos de municípios que já vinham atuando nesta área.

Foi criado neste período, na rede estadual de ensino de Uberlândia, um programa de aceleração da aprendizagem no ensino fundamental, visando a atender alunos defasados em idade/série. Em Uberlândia, no primeiro semestre de 1998, foi instituído, na rede estadual de ensino, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, correspondente aos dois ciclos do ensino fundamental. No 1º ciclo do ensino fundamental foram atendidos cerca de 1436 alunos, enquanto o segundo ciclo atendeu 9390 alunos. No primeiro semestre de 1999, uma versão da aceleração da aprendizagem, correspondente ao ensino fundamental, foi implantada em caráter experimental, na rede municipal de ensino, atendendo, aproximadamente 2811 alunos (Uberlândia, 1998).

Os números apresentados sobre a situação do Município de Uberlândia vão ao encontro das análises realizadas por Draibe (1993). A autora afirma que os programas sociais implementados por governos neoliberais estão orientados por três tendências: a descentralização, a focalização e a privatização. Neste processo de reestruturação, a

descentralização é vista como modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto. Por sua vez, a focalização direciona o gasto social a programas e públicos-alvos específicos, seletivamente escolhidos pela sua necessidade e urgência. A privatização manifesta-se, de forma implícita, pela desobrigação governamental, ou por atribuição, quando as demandas são transferidas ao setor privado.

Considerações finais

Ao longo destes 50 anos de história da educação de jovens e adultos no Brasil, as experiências já acumuladas neste campo nos permitem apontar possibilidades. Entretanto, a concretização depende das lutas políticas e pedagógicas, comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

O incentivo às políticas de EJA demanda a indução do Poder Público, como também a articulação com outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. Reafirmo, aqui, as idéias de Beisiegel (1997) sobre a responsabilidade do Poder Público. Mesmo que as experiências de EJA sejam efetivadas por instâncias estaduais e municipais de governo, em parceria ou não com a sociedade civil, a luta pelos direitos educacionais da cidadania exige a continuidade da ação indutora da União nas políticas de EJA. Estas ações implicariam a redefinição da atual política de EJA e dos atuais padrões de financiamento. Um primeiro passo seria sua inclusão no cômputo das matrículas do ensino fundamental, mediante a revisão das normas do FUNDEF, permitindo, assim, a organização do atendimento da demanda. Podemos, ainda, aproveitar as possibilidades e lacunas da própria LDB, visando a institucionalizar as políticas de EJA, conferindo-lhes continuidade, autonomia e flexibilidade, no sentido da construção de programas e experiências significativas e consistentes, voltadas aos interesses e anseios dos jovens e adultos trabalhadores. A consolidação da educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, independente da idade, passa pela constituição de políticas inclusivas, que a insiram organicamente nas redes públicas, garantindo sua oferta e permanência, bem como sua adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino. Esta consolidação envolve intensa luta política, com vistas à ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores. Este trabalho buscou se inscrever nesta luta.

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, N. M. Movimento Popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. **História e perspectivas**, Uberlândia: UFU, n.º 4, 1991, p. 103-129.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. **Política e educação popular: a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. Considerações sobre a política da União para a Educação de jovens e adultos analfabetos. Trab. apres. a XIX **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 22-26 setembro, 1996.
- _____. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 207-245.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- CARDOSO, R., setembro 26) Uma ação social inovadora. **Folha de S. Paulo**. Opinião, 1999, p.3
- CENDALES G., Lola. El curriculum para una educación de jóvenes y adultos - elementos para o debate – In: RIVERA HERRERA, Jose (org). **Construyendo la modernidad educativa en America Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas**. Lima: OREALC;UNESCO;TAREA, 1996.
- DE LELLA, Cayetano.. Situación de la educación de jóvenes e adultos: “Políticas educativas, organismos internacionales y sociedad civil” **Educación e Filosofia**. Vol.12, n.º 23, Jan./Jun., p. 185-196, 1998.
- DI PIERRO,M.C. Educação de Jovens e Adultos: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto** ,ano 11.,nº 56 ,out./dez., p.22-30, 1992.

- _____. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: Um estudo do caso de Porto Alegre (RS)**. São Paulo (Dissertação de Mestrado, PUC – SP), 1996.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. **Revista da USP**, n. 17, 1993.
- FISCHER, N. B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. **Em aberto**, Brasília, ano 11, out./dez. p. 68-73, 1992.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. V. de. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz Heron (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 208-217.
- FUKUYAMA, F. **El fin de la historia y el último hombre**. Barcelona, Planeta, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF : UNESCO, 1996.
- GOMIDE, L. R. S. O triângulo mineiro: História e emancipação – Um estudo sob a perspectiva da história regional. **História e perspectivas** Uberlândia: UFU, n.º 4, p. 25-48, 1993.
- HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo, (Tese de Doutorado em Educação, USP), 1991.
- _____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 56, out./dez., p. 3-12, 1992.
- _____. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino –Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Anais**, Brasília, 1994, p. 86-108.
- _____. e DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de documentos 1985-1994**. São Paulo: CEDI/Ação educativa, 1994.
- _____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

- _____. e DI PIERRO, M. C.. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**, São Paulo: Ação Educativa, mimeo., 1999.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HINGEL, M. de A. Discurso de Abertura. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino –Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Anais**, Brasília, 1994, p. 11-16
- HUIDOBRO, Juan E. G. Mudanças nas concepções atuais de educação de adultos. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino –Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Anais**, Brasília, 1994, p. 41-85.
- INFANTE, M. Isabel. O Analfabetismo funcional na América Latina: algumas características a partir de uma pesquisa regional. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Anais, Brasília, 1994, p. 220-46.
- LEÃO, Geraldo M. P. A gestão da escola noturna: ainda um desafio político. Trab. apres. a XXI^a **Reunião Anual da ANPED**, 20-24 setembro, mimeo, 1998.
- _____. A reforma educacional mineira: O caso do Projeto Acertando o Passo. Trab. apres. ao **IV Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Viçosa, MG. 02-06 agosto. **Anais**. Viçosa: UFV et ali, 1999.
- MACHADO, Maria C. T. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e perspectivas**, Uberlândia: UFU, n.º 4, Jan./Jun., 1991, p. 37-77.
- MACHADO, Maria M. A trajetória da EJA na década de 90 – Políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trab. apres. a **XXIª Reunião Anual da ANPED**, 20 – 24 setembro, mimeo, 1998.
- NEGRI, Barjas. Financiamento da educação no Brasil. Brasília: SEDIAE/INEP. **Textos para discussão**. (Série Documental), 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim da ANPEd**. Porto Alegre, v. 12, n.º 12, 1990.

- OLIVEIRA, M. V. de **O papel do Professor no Construtivismo** : uma análise através do Programa Municipal Erradicação do analfabetismo em Uberlândia. São Paulo, (dissertação de mestrado PUC- SP), 1995.
- PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N. e VILLARDI, R. (org.) **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, p. 85-104, 1998.
- PAIVA, Vanilda **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 15-39.
- _____. **Educação Popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- _____. **Produção e qualificação para o trabalho: Uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: UFRJ; IEI (texto para discussão, n. 214), 1989.
- _____. Anos 90: As novas tarefas da educação dos adultos da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 89, 1994, p. 29-38.
- RIBEIRO, V. M. et al. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas/São Paulo: Papyrus /CEDI, 1992.
- _____.(org.) **Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo, 1996.
- _____. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 9, set./out./nov./dez., 1998, p. 5 -15.
- RIVERA HERRERA, Jose (org) **Construyendo la modernidad educativa en America Latina:nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas juvenes y adultas**. Lima (Peru): OREALC;UNESCO;TAREA, 1996.
- SADER, Eder **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 9-60.
- SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. dos (orgs). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p.15-33.
- SAVIANI, Demerval. Os ganhos da década perdida. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, MG, n º 6, Nov./Dez, 1995, p. 52 - 61.
- _____. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias, Limites e**

Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da Nova LDB Ao Novo Plano Nacional De Educação: Por Uma Outra Política Educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHMELKES, SYLVIA Las necesidades basicas de aprendizaje de los jovenes y adultos en America Latina. In: OSORIO VARGAS. RIVERA HERRERA, Jose (org). **Construyendo la modernidad educativa en America Latina :nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jovenes y adultas.** Lima: OREALC;UNESCO;TAREA, 1996.

SILVA, Camila C. et al. **Política Educacional no Brasil : Avaliando o Primeiro Ano do FUNDEF.** São Paulo, Ação Educativa, mimeo, 1999.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, (1): jan./fev./mar./ago., 1996,. p. 5-15.

SOARES, Leôncio J. G. **Educação de adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas.** São Paulo, (Tese de doutoramento, USP), 1995.

_____. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica.** V. 2, n. 11, set./out. p. 27-35, 1996.

_____. A educação de adultos na história: a campanha de 1947. Trab. apres. a XX^a **Reunião Anual da ANPED**, 21 – 25 setembro, mimeo., 1997.

_____. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais(1991-1996). Trab. apres. a XXI^a **Reunião Anual da ANPED**, 20 - 24 setembro, mimeo, 1998.

VIEIRA, Maria C. Os “novos mapas políticos e culturais” e a pedagogia do conflito. **Educação e Filosofia**, 12 (24), jul./dez., 1998, p. 171-186.

DOCUMENTOS

BRASIL Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. Senado Federal. **Projeto e Lei da Câmara n.º 107**, (n.º 1807/91, na casa de origem), 1994a.

- _____. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/FNUAP(1994b)..
- _____. “Emenda Constitucional n.º 14, de 12/09/96. **Diário Oficial da União**, de 13/09/96, 1996a.
- _____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/96, 1996b.
- _____. Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. **Diário Oficial da União**, de 26/12/96M, 1996c.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Novo Cidadão**. Movimento de Alfabetização de Adultos. Belo Horizonte: SEE., 1984.
- _____. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 363/87**, 22 de dezembro de 1987. Dispõe sobre o ensino supletivo no sistema estadual de ensino, 1987.
- _____. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 386/91**. 15 de março de 1991. Dispõe sobre os cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional, 1991.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Aceleração da Aprendizagem**. Programa de Correção do Fluxo Escolar no Estado de Minas Gerais, 1997.
- UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. **Política educacional da Secretaria Municipal de Uberlândia**, Uberlândia: PMU/SME, 1984.
- _____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. **Perfil do Programa de Erradicação do analfabetismo**. Uberlândia: PMU/SME, 1992.
- _____. 40ª Superintendência Regional de Ensino. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto de Intercâmbio institucional CESU/ESEBA**. Uberlândia: CESU/ESEBA, 1995.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto 7721/98**. Institui o projeto ensino compacto para alunos do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/ano escolaridade. Uberlândia: PMU – SME, 1998.

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 14-18 julio, mimeo, 1997.

Anexos

Quadro I - Evolução da Matrícula Inicial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1989-1998)

Anos	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
1989	47	3.023	53,3	-	-	2.647	46,7	-	-	5.670	100
1990	31	3.288	47,8	-	-	3.591	52,2	-	-	6.879	100
1991	28	3.515	42,4	-	-	4.782	57,6	-	-	8.297	100
1992	34	3.673	25,7	1381	9,7	9.253	64,7	-	-	14.307	100
1993	39	7.624	33	420	1,8	15.082	65	45	0,2	23.171	100
1994	48	7.704	27,2	623	2,2	19.914	70,2	132	0,5	28.373	100
1995	49	7.602	24,8	873	2,9	21.865	71,5	255	0,8	30.595	100
1996	49	7.727	23	854	2,5	24.702	73,4	370	1	33.653	100
1997	48	7.531	20,2	858	2,3	28.214	75,7	667	1,8	37.270	100
1998	57	7.802	16,7	518	1,1	37.744	81,1	474	1	46.538	100

Fonte: 40ª SRE/ SEDINE

Quadro II - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1990

Redes de Ensino	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual	67	2646	3,6	3395	4,6	60.162	81,6	7.539	10,2	73.742	100
Municipal	31	3.288	47,8	-	-	3591	52,2	-	-	6.879	100
Particular	47	3535	24,2	-	-	7030	48,1	4.043	27,7	14.608	100
Total	145	9469	10	3395	3,6	70.783	74,3	11.582	12,2	95.229	100

Fonte: 40ª SRE/ SEDINE

Quadro III - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1992

Redes de Ensino	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual	67	1850	2,3	3576	4,5	63.963	80,7	9918	12,5	79.307	100
Municipal	34	3673	25,7	1381	9,7	9253	64,7	-	-	14.307	100
Particular	55	2969	21,1	713	5	6755	48	3609	25,7	14.046	100
Total	156	8492	7,9	5670	5,3	79971	74,3	13527	12,6	107.660	100

Fonte: 40ª SRE/SEDINE

Quadro IV - Matrícula Geral nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1996

Redes de Ensino	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fundam.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual	67	898	1,1	2944	3,7	63.770	79,5	12.631	15,7	80.243	100
Municipal	49	7727	23	854	2,5	24.702	73,4	370	1	33.653	100
Particular	71	3607	16,1	5885	26,3	7115	31,8	5783	25,8	22.390	100
Total	187	12.232	9	9683	7,1	95.587	70,1	18784	13,8	136.286	100

Fonte: 40ª SRE/SEDINE

Quadro V - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1998

Redes de Ensino	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fundam.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual	67	-	-	1420	2	53.158	73,4	17.879	24,7	72.457	100
Municipal	57	7802	16,7	518	1,1	37.744	81,1	474	1	46.538	100
Particular	73	3287	16,8	4934	25,2	6404	32,7	4986	25,4	19.611	100
Total	197	11089	8	6872	5	97306	70,2	23.339	16,8	138606	100

Fonte:40ª SRE/SEDINE