



DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Di Pierro, María Clara

Redefinición de la educación de adultos en Brasil

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 27, núm. 2, 2005, pp. 7-26
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Redefinición de la educación de adultos en Brasil*

► Maria Clara Di Pierro

Presentación

Este artículo busca identificar temas emergentes y mapear las principales polémicas relacionadas con las políticas públicas de educación de jóvenes y adultos en Brasil en este inicio de milenio, tomando como base, por una parte, los resultados de las investigaciones sobre el asunto y, por otra, las pautas prioritarias de interlocución entre las redes y organizaciones de la sociedad civil y las instancias gubernamentales en este campo de la acción educativa.

La primera parte aborda el movimiento inconcluso de redefinición de la identidad de la educación de jóvenes y adultos en Brasil, desencadenado por la transición de paradigmas político-pedagógicos y por la percepción de la diversidad sociocultural de los sujetos de aprendizaje. La segunda parte está dedicada a los desafíos e *impases* de las políticas públicas para superar la posición marginal ocupada por la educación de jóvenes y adultos en la reforma educativa realizada en la segunda mitad de la década de los 90.

La educación de jóvenes y adultos: un campo en redefinición

Transición de paradigmas

Aunque la historia de la educación brasileña registra numerosas y creativas experiencias de educación no formal (incluyendo prácticas de animación cultural, formación política, capacitación para el trabajo y para el emprendimiento productivo), los retos de la alfabetización y la elevación de las tasas de escolaridad tienden a ocupar el centro del debate público actual sobre la educación de jóvenes y adultos en Brasil, relegando a un segundo plano otras dimensiones de la

* Traducción del portugués por Jania Salazar Flores, revisada por Jorge Walter Rivas Díaz.

educación popular igualmente relevantes. La prioridad conferida a la escolarización puede ser atribuida al hecho de que la Constitución Federal de 1988 asegura la educación básica pública y gratuita a cualquier edad, inscribiendo de esta manera a la educación de jóvenes y adultos dentro de los derechos de la ciudadanía.

A finales de los años 40 del siglo pasado se implementaron las primeras políticas públicas nacionales de educación escolar para adultos, que diseminaron campañas de alfabetización por todo el territorio brasileño. Al inicio de la década de los 60, movimientos de educación y cultura popular ligados a organizaciones sociales, a la Iglesia católica y a gobiernos, desarrollaron experiencias de alfabetización de adultos orientadas a concientizarlos de sus derechos, a analizar críticamente la realidad y a intervenir en ella para transformar las estructuras sociales injustas. Una directriz completamente opuesta tuvo el Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) de la década de los 70, conducido por el régimen militar en el sentido de su propia legitimación.

En ese mismo período (en el que el sistema educativo se orientó a la atención de la necesidad de formación de recursos humanos demandada por el modelo económico concentrador de riqueza), la escolarización básica para jóvenes y adultos adquirió institucionalidad en las redes de enseñanza: la Ley 5692 de 1971 reformó la educación básica y media y reglamentó la educación compensatoria, entendiendo la compensación como la función de reponer la escolaridad no realizada en la infancia y adolescencia, considerados los ciclos de la vida más adecuados para el aprendizaje.

Aprobada en plena dictadura militar, la “doutrina do ensino supletivo”, como la denominaron quienes la formularon, no incorporó las ricas contribuciones que los movimientos de educación y cultura popular de inicios de la década de los 60 legaron a la educación de adultos, mundialmente conocidas gracias a la obra de Paulo Freire. Al contrario, atendió el reclamo modernizador de la educación a distancia, y se adhirió a los preceptos tecnicistas de la individualización del aprendizaje y la instrucción programada, que fundamentaron la difusión de las modalidades de educación no presencial en los círculos de educación de adultos y en los cursos por televisión que se sumaron a los presenciales, configurando un subsistema de educación compensatoria en expansión. La ampliación de la escolaridad obligatoria de cuatro a ocho años de estudio, a su vez, tuvo repercusiones en las exigencias de certificación en el mercado de trabajo, lo que amplió sustancialmente la demanda de exámenes compensatorios.

Más de tres décadas después, e incluso tras la promulgación en 1996 de la Ley 9394 que establecía nuevas directrices y bases de la educación, la cultura escolar brasileña todavía se encontraba impregnada de esta concepción compensatoria de la educación de jóvenes y adultos que inspiró el enfoque del “ensino supletivo”,

que la entiende como un instrumento de reposición de los estudios no realizados en la infancia o adolescencia. Al enfocarse a la escolaridad no realizada o interrumpida en el pasado, el paradigma compensatorio acabó por constreñir la escuela para jóvenes y adultos a las rígidas referencias curriculares, metodológicas, y de tiempo y espacio de las escuelas para niños y adolescentes, interponiendo obstáculos a la flexibilización de la organización escolar, necesaria para la atención de las especificidades de ese grupo sociocultural. Al dirigir la mirada sólo a la *falta* de experiencia y conocimiento escolar de los jóvenes y adultos, la concepción compensatoria alimentó visiones prejuiciosas de subestimación de los alumnos, dificultó que los profesores valoraran la cultura popular y reconocieran los conocimientos adquiridos por los educandos en la convivencia social y en el trabajo.

No se puede, sin embargo, atribuirle sólo a la estrechez pedagógica de este paradigma los escasos resultados cualitativos alcanzados por la educación compensatoria. También contribuyeron la crónica escasez de recursos financieros y la falta de preparación específica de los profesores, obstáculos que lo mismo afectaron al conjunto de la enseñanza pública en expansión en aquel período, pero de un modo más agudo a las modalidades de menor prestigio, como la educación de jóvenes y adultos.

El fin del régimen militar y el retorno a las elecciones directas en las capitales a mediados de los 80 crearon un ambiente político-cultural favorable para que los sistemas de enseñanza pública comenzaran a romper con el paradigma compensatorio de “ensino supletivo” y, recuperando el legado de los movimientos de educación y cultura popular, desarrollasen prácticas innovadoras de alfabetización y escolarización de jóvenes y adultos. De hecho, gobiernos locales promovieron algunas de las iniciativas más exitosas del período de la redemocratización, en alianza con organizaciones y movimientos sociales emergentes en la escena política¹ que impulsaron el reconocimiento de los derechos sociales en la Constitución Federal de 1988, entre los cuales estuvo el de los jóvenes y adultos a la enseñanza pública gratuita.

Ese movimiento de renovación pedagógica, mientras tanto, no repercutió más que de forma superficial en los sistemas estatales de enseñanza, que continuaron apegados al paradigma compensatorio y que, a pesar del proceso de municipalización iniciado en los 90, todavía registran el mayor número de matri-

¹ Nos referimos, por ejemplo, al Proyecto de Educación Básica de la Baixada Fluminense, que en 1988 recibió de la UNESCO el Premio Nadja K. Kronpskaia (Andrade, 1993); al Proyecto Teimosia de la Prefectura Municipal de Recife (Santos, 1992; Silva, 1994); y al Movimiento de Alfabetización de Adultos creado durante la gestión de Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación de São Paulo (Pontual, 1995; Telles, 1998), entre otros.

cula en educación (escolar) de jóvenes y adultos, también porque responden a la demanda de exámenes y ofrecen manutención en la mayoría de los “centros de estudios supletivos”.

Cuando en 1997 la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo, proclamó el derecho de todos a la educación continua a lo largo de la vida, todavía no había en Brasil consenso en torno a este paradigma. Aunque lentamente, sin embargo, la transición de referencias viene siendo impulsada por el rescate de la contribución de la educación popular, y a la par por un conjunto de transformaciones que se dan tanto en el pensamiento pedagógico, como en las relaciones entre educación y trabajo en la sociedad contemporánea. La psicología del desarrollo humano ya no sustenta la idea de que existe una *edad apropiada*² para aprender: las investigaciones demuestran que el aprendizaje ocurre a cualquier edad, aunque su pertinencia para determinados grupos socioculturales o etarios pueda estar relacionada con variaciones en las funciones, características y estilos cognitivos (Oliveira, 1999). Además, ya no subsiste la supuesta correspondencia entre etapas del ciclo vital, procesos de formación e inserción en la producción, pues ante las rápidas transformaciones en el mundo laboral, la ciencia y la técnica, los conocimientos adquiridos en la escolarización, realizados en la infancia y juventud, no son suficientes para anclar toda una vida profesional y de participación sociocultural en la edad adulta, por lo que se impone la educación permanente. La necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida también se amplía con la elevación de la esperanza de vida de la población y con la velocidad de las transformaciones culturales que profundizan las distancias entre las generaciones, mismas que la educación de jóvenes y adultos puede ayudar a reducir.³

Frente al mundo actual, interrelacionado, desigual e inseguro, el nuevo paradigma para la educación de jóvenes y adultos sugiere que el aprendizaje a lo largo de la vida no sólo es un factor de desarrollo personal y un derecho de la ciudadanía (y, por lo tanto, una responsabilidad colectiva), sino también una condición de participación de los individuos en la construcción de sociedades más tolerantes, solidarias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas y sustentables.

La educación capaz de responder a este reto no es aquella orientada a las carencias y al pasado (como es la tradición de la educación compensatoria), sino

² Esta expresión, común en el discurso especializado, aparece en los documentos legales vigentes, empezando por la Constitución Federal de 1988, cuyo artículo 208 inscribe entre los deberes del Estado con la educación garantizar la “*educación básica, obligatoria y gratuita, asegurando inclusive, su oferta gratuita a todos los que no tuvieran acceso a ella* en la edad apropiada” (subrayado nuestro).

³ Varios de esos argumentos fueron considerados en Parecer 11/2000, del Consejo Nacional de Educación, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, que incorporó la nueva concepción de educación de jóvenes y adultos a las normas y directrices nacionales de la educación básica.

aquella que, reconociendo a los jóvenes y adultos como sujetos plenos de derecho y cultura, pregunta cuáles son sus necesidades de aprendizaje en el presente, para que puedan transformarlo colectivamente.

El descubrimiento de la diversidad

En un país en el que el acceso a la educación es selectivo, y guarda simetría con profundas desigualdades geográficas y socioeconómicas, como es el caso de Brasil,⁴ la identidad político-pedagógica de la educación de jóvenes y adultos no fue construida en referencia a las características psicológicas o cognitivas de las diferentes etapas del ciclo de vida (juventud, adultez, vejez), sino que se construyó en torno a una representación social enraizada, por un lado, en el estigma que recae sobre los analfabetos en las sociedades letradas, y por el otro, en la relativa homogeneidad sociocultural de ciertos educandos, conferida por la condición de campesinos o migrantes rurales (o su descendencia) y por trabajadores poco calificados pertenecientes a estratos de escasos recursos.

Al analizar las características de los jóvenes y adultos como sujetos de aprendizaje desde el punto de vista de la psicología, Oliveira (1999) subrayó que la relativa homogeneidad social de los estudiantes (la mayoría de los cuales son migrantes rurales adultos de bajos ingresos que en el medio urbano desempeñan ocupaciones poco calificadas, o jóvenes urbanos pobres, ambos excluidos de la escuela), no sustenta hacer abstracciones universalistas; y enfatizó que la educación de jóvenes y adultos remite sobre todo a una cuestión de especificidad cultural, una vez que (a la luz de la perspectiva histórico-cultural) las prácticas culturales son constitutivas del psiquismo, y la heterogeneidad es resultado necesario de esa construcción.

No obstante, el balance de la literatura sobre la educación de jóvenes y adultos en Brasil muestra que, hasta los años 90, la mayor parte de las investigaciones sobre el tema tendieron a homogeneizar a los sujetos de aprendizaje, abstrayendo su diversidad y diluyendo sus identidades singulares –de clase, generacionales, de género, étnicas, culturales o territoriales– bajo la condición y el rótulo genérico de “alumnos” (Haddad, 1987 y 2002).

⁴ Las generaciones con edad más avanzada sufrieron mayores restricciones de acceso a la educación básica y no pudieron beneficiarse de la expansión escolar observada en las últimas décadas. La escasez de oportunidades educativas que había en aquel período no alcanzó de igual forma a todos los subgrupos sociales a los que pertenecen los que hoy son jóvenes y adultos; afectó de un modo más acentuado a pobres, negros y mujeres, y a las poblaciones rurales y nordestinas. Sobre el asunto, consúltese Beltrão y Novellino (2002), Di Piero (2001b), Henriques (2001), IBGE (2001), MEC (2003), Ramos, *et al.* (2004), Rosemberg (1997, 1998), entre otros.

Desde los años 80, la reconstrucción del concepto de sociedad civil como una instancia dotada de capacidad de resistencia e iniciativa, y constructora de derechos de ciudadanía en el espacio público, favoreció que en la investigación educativa brasileña se constituyera un campo de estudios sobre los movimientos sociales y la educación. Esto confirió visibilidad a las identidades colectivas emergentes y abordó tanto los impactos que tuvo sobre la enseñanza pública como el carácter educativo de las luchas y la resocialización de los sujetos en su interior (Sposito, 2000; Gohn, 2004). Fue en ese contexto que el surgimiento de un “nuevo sindicalismo”, y el interés que generó para la sociología de los movimientos sociales, dio visibilidad a la condición de clase de los educandos jóvenes y adultos, designados a partir de entonces como “alumnos trabajadores”, lo que sacó a relucir las relaciones de cooperación y conflicto entre educación y trabajo. Los estudios sobre el tema concentran sus análisis en la deserción y el fracaso escolar, recalcando la inadecuación de la organización escolar y de los proyectos pedagógicos de la enseñanza nocturna para atender las expectativas y características de los estudiantes trabajadores (Haddad, 1987, 2002; Corrochano y Nakano, 2002).

En los años más recientes, la emergencia de movimientos que reivindican el reconocimiento político y cultural de las identidades sociales singulares (mujeres, negros, jóvenes, indígenas, *sem terra*), junto a la difusión del pensamiento de autores orientados al interculturalismo y/o vinculados al “paradigma de la identidad”,⁵ favoreció el reconocimiento de la diversidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos. Al principio, resalta la percepción de la “juvenilización” del alumnado,⁶ pero también comienzan a surgir los sesgos de género⁷ y la especificidad del campo⁸ (son raros y recientes los estudios que abordan la condición étnico-racial (Passos, 2004), incluso cuando los diagnósticos indican que la población negra es mayoritaria entre los jóvenes y adultos analfabetos y con baja escolaridad). Todavía más notable es la escasez de conocimiento sobre las personas con necesidades educativas especiales y sus identidades y prácticas, así como

⁵ Se trata de autores (entre ellos Alain Touraine, Alberto Mellucci, Anthony Giddens y Manuel Castells) que problematizan la dimensión dialógica de la cultura contemporánea y el papel de la comunicación intersubjetiva cotidiana en los procesos de constitución de identidades colectivas, el surgimiento de nuevos autores y movimientos sociales, así como el asociacionismo y la conformación de redes como forma privilegiada de articulación de sus acciones (Scherrer-Warren, 1998).

⁶ Sobre la presencia juvenil en la educación de jóvenes y adultos, Haddad, *et al.* (2002) y Sposito, *et al.* (2002) ya habían analizado cerca de 15 títulos, a los cuales se sumaron, más recientemente, nuevos estudios, como los de Andrade (2004) y Brunel (2004).

⁷ Sobre la condición femenina en la educación de jóvenes y adultos, Haddad, *et al.* (1987, 2002) localizaron cierto número de estudios (Barbosa, 1994; Freitas, 1994; Silva, 1998); posteriormente, encontramos apenas la investigación de Nogueira (2002).

⁸ Damasceno y Beserra (2004) reseñaron recientemente la producción de conocimiento sobre educación rural, registrando numerosos trabajos relativos a la educación de jóvenes y adultos junto a los movimientos sociales del campo.

sobre las identidades y prácticas religiosas de los jóvenes y adultos insertos en procesos de escolarización.⁹

Los desafíos de las políticas públicas de educación de jóvenes y adultos

La educación de adultos en el Sur ha estado siempre atrapada entre recursos y atención tremendamente pobres, por un lado, y expectativas tremendamente ambiciosas, por el otro: autoestima, empoderamiento, construcción de ciudadanía, organización comunitaria, habilidades para el trabajo, generación de ingresos e incluso alivio de la pobreza. Si los gobiernos y la comunidad internacional esperan que la alfabetización y la educación de adultos tengan los impactos deseados sobre la vida de las personas, las familias y las comunidades, entonces debemos invertir más, no menos [...] Pero, además, esa inversión debe ir acompañada de reformas económicas y sociales significativas y más amplias.

Torres, 2002, p. 24

El período de transición del milenio fue marcado en todo el mundo por el crecimiento de las aspiraciones y de la participación de los jóvenes y adultos en programas educativos. Entre las motivaciones para la búsqueda de mayores niveles de escolarización posteriores a la infancia y adolescencia, se destacan las múltiples necesidades de conocimiento ligadas al acceso a los medios de información y comunicación, a la afirmación de identidades singulares en sociedades complejas y multiculturales, y a las crecientes exigencias de calificación en un mundo de trabajo cada vez más competitivo y excluyente. En el caso brasileño, esos factores favorecieron la expresión de una parte de la extensa demanda potencial acumulada a lo largo de una historia de negación de derechos y de un limitado acceso a la educación escolar que legó al presente grandes contingentes de jóvenes y adultos analfabetos con reducida escolaridad y escasa preparación profesional.¹⁰

Aunque todos los grupos de edades diferentes tengan, en la coyuntura actual,

⁹ Aunque diversos *surveys* y relatos de experiencia mencionan que las instituciones religiosas son importantes agencias de alfabetización (Ribeiro, 2003a, 2003b), localizamos sólo un estudio reciente sobre religiosidad y educación de jóvenes y adultos (Oliveira, 2003).

¹⁰ Según la PNAD del IBGE de 2003, Brasil tenía 14,6 millones de analfabetos, la mayor parte de los cuales eran negros (67%), vivían en el Nordeste (54%) y tenían edades superiores a los 35 años (80%); presentaron una gran variación entre los diferentes grupos discriminados por ingresos, localización rural/urbana, regiones, franjas etarias y subgrupos étnico raciales. La escolaridad media de los brasileños con 25 años o más, alcanzó 6.3 años de estudios; abajo, por lo tanto, de los ocho años de escolaridad que la Constitución Federal de 1988 asegura como un derecho público propio de todo ciudadano.

necesidades de aprendizaje incrementadas, la mayor parte de las personas que buscan en el sistema educativo brasileño oportunidades de estudio acelerado en horario nocturno (las características de la educación básica de jóvenes y adultos más claramente percibidas) son adolescentes y jóvenes pobres que, después de haber tenido una trayectoria educativa discontinua, marcada por fracasos y abandono escolar, regresan a la escuela en busca de certificados escolares y de espacios de aprendizaje, sociabilidad y expresión cultural. El perfil marcadamente juvenil que la educación escolar para adultos adquirió en Brasil en la última década, se debe a la combinación de factores ligados al mercado de trabajo (exigencia de certificación escolar) y al sistema educativo (elevado desfase en la relación entre edad y grado o serie), potencializados por la reducción de la edad mínima permitida, conforme a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996 para la asistencia a esa modalidad de educación básica.

Los análisis sobre las políticas públicas para educación de jóvenes y adultos que deberían responder a esas aspiraciones y demandas, destacan los *impases* generados por dos impulsos contradictorios desencadenados en el período de la redemocratización de las instituciones políticas del país. Por un lado, se formó un amplio consenso a favor de la alfabetización y de la educación básica como soporte de la participación ciudadana en la sociedad democrática y la calificación profesional para un mundo del trabajo en permanente transformación; esto se reflejó en el incremento de los derechos educativos de los jóvenes y adultos acreditados en la legislación. Por otro lado, la educación de jóvenes y adultos ocupó un lugar marginal en la reforma educativa de la segunda mitad de los años 90, implementada bajo el condicionamiento de las prescripciones neoliberales de reforma del Estado y la restricción del gasto público, y orientada por las directrices de desconcentración, focalización y redefinición de las atribuciones de los sectores público y privado.¹¹ En la zona de conflicto formada por esos impulsos conflictuantes, emergió el movimiento de los Foros de Educación de Jóvenes y Adultos, conformando espacios públicos de expresión y legitimación de reivindicaciones, diálogo y negociación.

La focalización de la política de educación básica

Con base en el argumento (muy controvertido) de que la educación básica de jóvenes y adultos ofrece una relación costo-beneficio menos favorable que la educación primaria para niños, prevaleció en la reforma educativa brasileña de la

¹¹ Retomo aquí parte de los argumentos, expuestos en un análisis anterior, sobre las políticas de educación de jóvenes y adultos en la segunda mitad de los años 90 (Di Pierro, 2001a).

década de 1990 la orientación de focalizar los recursos públicos hacia la educación básica de niños y adolescentes, entendida como una estrategia de prevención del analfabetismo.¹² El principal mecanismo utilizado para operativizar la focalización fue el Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), cuyas matrículas de enseñanza para jóvenes y adultos se recortaron por la imposición del veto del entonces Presidente de la República Fernando Henrique Cardoso. Se quebró así el principio de universalidad inherente al derecho humano a la educación: aunque las grandes leyes aseguren a todos el acceso y el progreso en la educación básica pública, gratuita y de calidad, la focalización de recursos para la educación escolar en la franja etaria de 7 a 14 suprime los medios para que las instancias administrativas del Estado cumplan adecuadamente su deber de ofrecer educación básica a los jóvenes y adultos.

En ese contexto, las demandas y necesidades educativas de los jóvenes y adultos, cuando llegaron a ser consideradas, se abordaron a partir de políticas marginales, con carácter de emergencia y transitorias, subsidiarias de los programas de alivio a la pobreza. Aunque perspectivas distintas pudieron haberse desarrollado en algunos estados y municipios, esa fue la tónica de las iniciativas del gobierno federal durante la gestión 1996-2002, que diseñó los Programas Alfabetização Solidária, Recomeço y de Educación en la Reforma Agraria.¹³

Los estados y municipios reaccionaron a esa coyuntura de manera diferente. La ampliación, reducción o sostenimiento de los servicios de educación de jóvenes y adultos dependió de la capacidad financiera de cada unidad de la federación, de la voluntad política de los respectivos gobernantes y de la demanda y presión social de la población local en defensa de este derecho. En la mayor parte de los casos, la exclusión de la educación de jóvenes y adultos del FUNDEF creó obstáculos para la expansión de matrículas sin, a pesar de ello, interrumpir el crecimiento de la atención escolar a las personas con más de 14 años, como demuestran los censos educativos (tablas 1 y 2).

No existen investigaciones que aborden íntegramente el tema, pero estudios

¹² Si las evaluaciones revelan que numerosos programas de educación básica para adultos presentan resultados menores a los esperados, la investigación educativa nos ofrece también evidencias de que éstos pueden ser tan o más "costo-eficaces" que los programas proporcionados a los niños y adolescentes. El método economicista de análisis de costo-beneficio no es el más adecuado para informar decisiones de políticas sociales que afectan derechos universales, como es el caso de la educación básica, pues desde el punto de vista ético es inadmisibles destituir derechos fundamentales de un grupo en favor de otro. Además, la educación de ambos grupos generacionales (jóvenes y adultos; niños y adolescentes) no puede verse como paralela o concurrente, una vez que sabemos que padres y comunidades con mayor nivel educativo están más aptos para valorar y apoyar la escolarización de las nuevas generaciones.

¹³ Para una descripción y análisis de los programas federales de educación de jóvenes y adultos del período 1996-2002, se pueden consultar algunos trabajos anteriores (Di Pierro, 2001a; 2003; 2004).

de casos específicos demuestran que los estados y municipios recurrieron a dos estrategias para atender la creciente demanda, en un contexto adverso de marginación de la modalidad y escasez de recursos. El recurso más frecuente fue el falseamiento de estadísticas, declarando las matrículas de la educación de jóvenes y adultos en el censo escolar como enseñanza regular con clases aceleradas para estudiantes desfasados (entre edad y nivel educativo), modalidad ésta susceptible de captación de recursos de los Fondos. Uno de los problemas que generó la adhesión a esta estrategia fue la descaracterización de la educación de jóvenes y adultos en tanto modalidad que requiere una norma propia, un proyecto político pedagógico específico y una adecuada formación de educadores. Otra estrategia ampliamente difundida fue el establecimiento de alianzas con organizaciones sociales para la ejecución directa de los servicios educativos para jóvenes y adultos. Aunque la mayor parte de esas alianzas tuvieron su origen en movimientos políticos de voluntariado, participación y educación popular (como es el caso de los Movimentos de Alfabetização, MOVA), las motivaciones altruistas de las organizaciones sociales coincidieron con el objetivo de los gobiernos de abaratar los costos de los servicios de educación de jóvenes y adultos. Los riesgos de esa inesperada coincidencia se dieron en tres órdenes: la delegación de responsabilidades públicas a la sociedad civil organizada; la tendencia regresiva de desarticulación de los derechos educativos de los jóvenes y adultos, y su conversión en un objeto de la filantropía privada; y la institucionalización de la precariedad de instalaciones físicas y de recursos humanos y pedagógicos características de la escolarización improvisada ofrecida por las organizaciones y movimientos sociales.

El principal resultado de estos lineamientos de focalización de la inversión pública en la educación básica de niños y adolescentes es la segmentación del acceso de los jóvenes y adultos a los servicios educativos, lo que representa la ruptura del principio de universalidad y la desarticulación de un derecho duramente conquistado.

Centralización y descentralización de la responsabilidad gubernamental

Aunque en Brasil la oferta pública de la enseñanza elemental a los jóvenes y adultos siempre ha sido desconcentrada y asumida por los estados, municipios y organizaciones sociales, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la Unión desempeñó un papel de coordinación política, tomando iniciativas e induciendo el comportamiento de los demás niveles de gobierno mediante el diseño y financiamiento de, por ejemplo, campañas de alfabetización, proyectos de formación de profesores “legos”, cursos a distancia, centros de estudios o exámenes compensatorios.

Sin embargo, al inicio de la década de 1990 la Unión dio pasos atrás en esa función de coordinar las políticas y, después de la súbita desaparición de la *Fundação Educar*,¹⁴ la responsabilidad por el financiamiento y “suministro” de la alfabetización para jóvenes y adultos recayó sobre los municipios. Hasta 2004, no obstante, los estados continuaron siendo los principales financiadores de la escolarización para jóvenes y adultos, reconociendo sobre todo al alumnado de los últimos grados de la educación básica y la totalidad de la enseñanza media.

Cuando en 1996 la Presidencia de la República vetó el cómputo de las matrículas en la educación básica de jóvenes y adultos en los cálculos del FUNDEF, los estados y municipios disminuyeron su oferta de esta modalidad de enseñanza. Las estadísticas disponibles de ese periodo no son del todo confiables, pero ofrecen evidencias de que la demanda social se impuso a las condiciones adversas de financiamiento del sector público, pues la matrícula pública en la educación básica de jóvenes y adultos tuvo un aumento del 220% entre 1998 y 2004. En ese período se observó también un proceso de descentralización, por el cual los municipios incrementaron su participación en la oferta de educación primaria, absorbiendo parte de la atención anteriormente realizada por los estados, mientras éstos concentraron su participación en la educación media, etapa de la educación básica que en 2004 tuvo un incremento de matrícula del 18%.

TABLA 1
BRASIL: EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
DE JÓVENES Y ADULTOS POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA / 2000 - 2004

| Año | Total | Federal | % | Estatal | % | Municipal | % | Privada | % |
|------------|--------------|----------------|----------|----------------|----------|------------------|----------|----------------|----------|
| 2000 | 3.410.830 | 11.573 | 0,34 | 2.018.504 | 59,18 | 1.005.218 | 29,47 | 375.535 | 11,01 |
| 2001 | 3.777.989 | 5.490 | 0,15 | 2.004.321 | 53,05 | 1.416.117 | 37,48 | 352.061 | 9,32 |
| 2002 | 3.779.593 | 3.327 | 0,09 | 1.759.487 | 46,55 | 1.700.862 | 45,00 | 315.917 | 8,36 |
| 2003 | 4.403.436 | 1.284 | 0,03 | 2.166.915 | 49,21 | 1.953.280 | 44,36 | 281.957 | 6,40 |
| 2004 | 4.577.268 | 697 | 0,01 | 2.305.344 | 50,36 | 2.025.617 | 44,25 | 245.610 | 5,36 |

Fuente: MEC/INEP/SEEC

¹⁴ Creada en 1985 para continuar el legado del *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (Moblin), la Fundação Educar coordinó a nivel nacional las acciones de alfabetización para jóvenes y adultos en el período de la redemocratización. Sobre esta Fundación, consúltese Lovisolo (1988); sobre su extinción, véase Haddad y Di Pierro (2000).

TABLA 2
BRASIL: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA INICIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES
Y ADULTOS POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA / 2001 - 2004

| Año | Total | Federal | % | Estatal | % | Municipal | % | Particular | % |
|------------|--------------|----------------|----------|----------------|----------|------------------|----------|-------------------|----------|
| 2001 | 3.818.925 | 5.490 | 0,1 | 2.034.515 | 53,3 | 1.427.628 | 37,4 | 351.292 | 9,2 |
| 2002 | 2.905.592 | 2.779 | 0,1 | 1.124.711 | 38,7 | 1.674.998 | 57,6 | 103.104 | 3,5 |
| 2003 | 3.315.887 | 909 | 0,0 | 1.387.505 | 41,8 | 1.846.964 | 55,7 | 80.509 | 2,4 |
| 2004 | 3.419.675 | 381 | 0,0 | 1.354.808 | 39,6 | 1.987.723 | 58,1 | 76.736 | 2,2 |

Fuente: MEC, INEP

La descentralización es un tema controversial: los que la defienden sostienen que favorece la democratización y la calidad de la educación porque potencializa la participación social en las instancias locales de poder; los que la critican señalan el riesgo de que se profundicen las desigualdades educativas preexistentes entre las zonas geográficas del país. Todos están de acuerdo en el principio legal de la colaboración entre las esferas de gobierno, pero las propuestas para su operacionalización –como el FUNDEF– no reúnen consenso.

Los analistas más críticos ponderan que, si bien creció la inclusión de niños y adolescentes al sistema educativo, el Fondo tuvo un reducido efecto redistributivo, no obtuvo los resultados esperados en el mejoramiento de la calidad educativa, y además de no responder a la previsible expansión de la demanda por enseñanza media, dejó al descubierto el financiamiento de la educación infantil y la educación básica de jóvenes y adultos. La tentativa de sobrepasar esos obstáculos con la creación de un nuevo Fondo que abarcara toda la educación básica –el FUNDEF– colinda, por un lado, con la política macroeconómica (que continúa priorizando el equilibrio fiscal en detrimento del financiamiento de las políticas sociales) y por otro, genera conflictos de interés entre los estados y municipios respecto a la inversión en los niveles y modalidades de enseñanza de su respectiva responsabilidad, como es el caso de la enseñanza media o la educación infantil. En el estrecho espacio de maniobra y negociación que resta, existe el riesgo de que la educación de jóvenes y adultos sea, otra vez, relegada a un segundo plano.

De hecho, en las simulaciones de reglamentación del FUNDEF que apoyan las negociaciones entre representantes de los gobiernos federal, estatal y municipal, se piensa atribuir a las matrículas en educación de jóvenes y adultos valores menores que aquellos concedidos a otras modalidades, con el argumento de que un tratamiento isonómico generaría estímulos a la expansión de la matrícula en niveles que pondrían en riesgo la propia viabilidad del Fondo. Las redes que se articulan para la promoción de la educación de jóvenes y adultos rechazan enfáticamente ese tratamiento diferenciado. Una posibilidad de salida para este *impas-*

se sería la fijación de metas de expansión progresiva de la matrícula en la educación de jóvenes y adultos, lo que podría evitar el riesgo mencionado sin, a pesar de ello, generar un tratamiento diferenciado, ética y jurídicamente inaceptable.

Las políticas de la Unión para la educación de jóvenes y adultos

En la experiencia brasileña reciente en la gestión de la educación básica de jóvenes y adultos, la desconcentración del financiamiento y administración de la enseñanza viene realizándose con el apoyo de la Unión, con su histórico papel inductor que preservó un conjunto de instrumentos de regulación y control, destacando el condicionamiento de la transferencia de fondos a la adhesión a programas y proyectos previamente diseñados.

Durante los ocho años de la Presidencia de Fernando Henrique Cardoso, el gobierno federal otorgó a la educación básica de jóvenes y adultos un lugar marginal en la jerarquía de prioridades de la reforma y de la política educativa, cerrando en ese entonces el único canal de diálogo existente con la sociedad civil organizada –la Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA)– y, por medio del programa Alfabetização Solidária, remitió a la esfera de la filantropía una parte sustantiva de la responsabilidad pública del combate al analfabetismo.¹⁵

Sectores sociales políticamente influyentes –como las cámaras empresariales, las centrales sindicales y la articulación por la educación básica del campo–¹⁶ encontraron brechas en la orientación dominante y conquistaron la apertura, fuera del ámbito del Ministerio de Educación (MEC), de espacios para formación de los trabajadores rurales y urbanos en los Programas de Educación en la Reforma Agraria (vinculado al Ministerio de Desarrollo Agrario) y de Capacitación Profesional (coordinado por el Ministerio del Trabajo y Empleo).

Aunque había renunciado a la coordinación interministerial de los programas de educación de jóvenes y adultos, el MEC hizo uso de instrumentos de control y regulación nacionalmente centralizados: regularizó la recolección y divulgación

¹⁵ Creado como política gubernamental desarrollada en alianza con empresas e instituciones de enseñanza superior, el programa Alfabetização Solidária nació ligado a la iniciativa de la Comunidade Solidária da Presidência da República; posteriormente formó una sociedad civil sin fines de lucro, para “deslizarse” de la estructura administrativa del Estado a la condición de organización no gubernamental, con la cual sobrevivió al término del mandato presidencial.

¹⁶ Se trata de una articulación interinstitucional en la cual participan movimientos sociales del campo, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con el apoyo de la Conferencia Episcopal de Brasil, la UNESCO, la UNICEF y la Universidad de Brasilia, que en 1997 realizó la I Conferencia Nacional Por una Educación Básica en el Campo, donde se esbozó la propuesta del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA).

de estadísticas educativas, creó exámenes de certificación (Examen Nacional de Certificación de Competencias para Jóvenes y Adultos), instituyó referenciales curriculares, formuló programas de formación (Parâmetros em Ação) y subsidió la producción de materiales didácticos (Colección *Vivir, Aprender*). Sólo tuvieron acceso a los recursos del Fondo Nacional del Desarrollo de la Educación los estados y municipios que se adhirieron a esa propuesta político-pedagógica.

Presionado por los secretarios estatales y municipales de educación y por redes y organizaciones sociales, el MEC se situó en una cooperación financiera más importante con los gobiernos estatales en asuntos relativos a la educación de jóvenes y adultos, instituyendo en 2001 el Programa Recomeço, focalizado en los estados del Norte y Nordeste y en los municipios con bajos índices de desarrollo humano. Gracias a los recursos del Fondo de Combate a la Pobreza atribuidos a ese programa, el presupuesto federal para la educación de jóvenes y adultos se elevó sustancialmente, estableciéndose desde entonces en un nivel superior a los 340 millones de reales anuales.

Al asumir el poder en el año 2003, el Gobierno del Presidente Luís Inácio Lula da Silva operó inicialmente un cambio discursivo, en el que la alfabetización para jóvenes y adultos se consideró prioridad gubernamental, junto a programas de emergencia para el alivio a la pobreza, como el *Fome Zero*. Contando con recursos presupuestales limitados y operando con un concepto estrecho de alfabetización, la Secretaría Extraordinaria de Erradicación del Analfabetismo lanzó el programa Brasil Alfabetizado, desarrollado de modo descentralizado por los estados, municipios y organizaciones sociales que se adhirieran a él.¹⁷ Para legitimarlo, se convocó una Comisión Nacional de carácter consultivo, con la participación de representantes de la sociedad civil, reabriéndose así el diálogo interrumpido en la década anterior. Entre los aspectos polémicos del programa se destacan, en un diseño semejante a las campañas de alfabetización del pasado, la corta duración del período de enseñanza y aprendizaje, la ausencia de instrumentos de acompañamiento y evaluación, la improvisación de alfabetizadores con ninguna o escasa formación pedagógica, y la falta de mecanismos que aseguren a los alfabetizandos la continuidad de estudios y la consolidación de los aprendizajes.

¹⁷ Brasil Alfabetizado pretende alfabetizar a cerca de 8 millones de jóvenes y adultos en el periodo 2003-2007, reduciendo el 50% de analfabetismo del país. La repartición de recursos del MEC/FNDE para organismos gubernamentales y no gubernamentales para que desarrollen actividades de formación de alfabetizadores y de alfabetización para jóvenes y adultos, se otorgan mediante convenios, en periodos de seis a ocho meses. En 2004 el programa firmó 382 convenios con secretarías estatales y municipales de educación, organizaciones sociales e instituciones de enseñanza superior, destinando 167 millones de reales para que más de 84 mil educadores alfabetizasen a 1,7 millones de inscritos (Ireland, 2005).

Si el cambio del discurso tuvo una repercusión positiva en el posicionamiento de la educación de jóvenes y adultos en la agenda política y en la escena cultural, el hecho de mantener el sistema de financiamiento de la educación creado por el gobierno anterior limitó su impacto, restringido también por la disociación en el interior del propio MEC de los programas de alfabetización y la elevación de escolaridad para jóvenes y adultos.

Cuando a mediados de 2004 hubo cambio de ministros en la educación, algunas de esas limitaciones se comenzaron a superar mediante la reunión de los diferentes programas del MEC en la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), y la inclusión de la modalidad en el proyecto enviado al Congreso para el Fondo de Financiamiento de la Educación Básica (FUNDEB), sustituto del FUNDEF a partir del 2006. En 2005, la elevación del presupuesto y las alteraciones en la duración y el modelo de Brasil Alfabetizado y Fazenda Escola aumentaron la probabilidad de articulación entre ellas, al mismo tiempo que la SECAD comenzó a diseñar instrumentos de diagnóstico, acompañamiento y evaluación de esos programas. Después de crear el programa Escola de Fábrica, destinado a la capacitación profesional a nivel básico de estudiantes pobres de 16 a 24 años, la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica también instituyó un cupo para que jóvenes y adultos pudieran cursar la enseñanza media y recibir capacitación técnico-profesional en la red federal de educación tecnológica.

El MEC todavía no es capaz de recuperar la coordinación de la política interministerial de la formación para jóvenes y adultos; continúa dispersa no sólo en los Ministerios de Trabajo y Empleo (gestor del Plan Nacional de Capacitación) y de Desarrollo Agrario (que coordina el PRONERA), sino también, en la recién creada Secretaría Nacional de la Juventud, responsable del programa Pró Jovem, que por lo menos se identifica como un proyecto pertinente a la modalidad.¹⁸ Tampoco superó el patrón asimétrico adoptado en las gestiones anteriores, en el cual el gobierno federal condiciona la cooperación técnica y financiera a los estados, municipios y organizaciones sociales a la adhesión incondicional a proyectos previamente diseñados.

¹⁸ Con un presupuesto de 311 millones de reales y la meta de alcanzar a 200 mil jóvenes en 2005, el Programa Nacional de Inclusión del Joven (Pró Jovem) prevé la elevación de la tasa de escolaridad, la capacitación profesional, la formación para la ciudadanía y la distribución de becas de 100 reales por mes a jóvenes de entre 18 a 24 años que vivan en alguna capital, estén fuera del sistema educativo y del mercado de trabajo y estén dispuestos a la acción comunitaria. Desarrollado en asociación con las prefecturas, tiene 12 meses de duración y cuenta con una propuesta curricular, material didáctico y un sistema de certificación.

Los desafíos señalados desde el movimiento por la educación de jóvenes y adultos

La historia de la educación brasileña en los últimos 50 años permite reconocer la existencia de un movimiento de educación de adultos que asumió diferentes configuraciones en cada período, pero que siempre mantuvo relaciones de cooperación y conflicto con los gobiernos. Desde los años 60, su influencia y participación en la ejecución de políticas públicas fue más intensa en los periodos de vigencia del régimen democrático y junto a los gobiernos de orientación progresista.

En la segunda mitad de la década de 1990, ese movimiento se reorganizó para oponer resistencia a la desestructuración de los derechos educativos conquistados en la transición democrática. Un marco en ese proceso fue la preparación de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA, realizada en 1997 por la UNESCO en Hamburgo. El MEC, por recomendación de la Comisión Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos (CNEJA), convocó a los seminarios preparatorios para la conferencia. En ellos se acentuaron las divergencias entre los representantes de los diferentes sectores sociales y las autoridades federales, las cuales, adoptando un estilo vertical y “delegativo” de coordinación política, optaron por cerrar los canales de diálogo hasta entonces existentes.

El movimiento adoptó, desde entonces, una estrategia descentralizada de articulación intersectorial mediante la constitución de foros de educación de jóvenes y adultos en los estados, que funcionan como espacios públicos de gestión democrática y control social de las políticas educativas. Son espacios abiertos que poseen un bajo grado de institucionalidad, tienen carácter suprapartidario, reúnen una pluralidad de organismos gubernamentales y no gubernamentales y combinan actividades de información, formación, movilización e intervención.

Los foros tomaron para sí los compromisos firmados por el país en la CONFINTEA V, y en los años posteriores a la Conferencia utilizaron una estrategia de articulación en red para organizar anualmente, en colaboración con instancias de los tres niveles de gobierno, Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos, dado que lo que pretende el movimiento es influir en las políticas públicas nacionales.

La primera de las cuestiones planteadas por los foros a los dirigentes educativos, se refiere a la articulación entre los programas de alfabetización y los niveles más elevados de escolarización, para garantizar a los jóvenes y adultos la permanencia en el sistema de enseñanza y la continuidad de estudios. Por un lado, se trata de la exigencia de garantía efectiva del derecho a la educación básica

pública y gratuita, constitucionalmente reconocida, pero todavía no asegurada. Por otro lado, refleja la adhesión al paradigma de la educación continua a lo largo de la vida y a una concepción ampliada de alfabetización que, frente a la ampliación de las exigencias sociales de lectoescritura y conocimientos matemáticos, reivindica procesos de aprendizaje más ricos y amplios que, más allá de los conocimientos sobre el funcionamiento del idioma escrito y las técnicas de cálculo, aseguren la alfabetización, entendida como el desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes que favorezcan el uso de esos conocimientos en las más diversas prácticas sociales (Ribeiro, 2003b y Soares, 1999).

Una temática recurrente en los foros y encuentros fue el financiamiento de la educación pública y de las políticas de los fondos, una vez que las restricciones financieras impuestas por la lógica de focalización son el principal obstáculo para que la prioridad concedida a la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos deje de ser sólo retórica y pueda concretarse en la ampliación de oportunidades de aprendizaje con calidad.

Otra cuestión debatida en los foros, y que cuestiona las políticas públicas, es la permanente tensión entre el propósito de inserción orgánica de la educación de jóvenes y adultos en los sistemas de enseñanza, que implica el establecimiento de normas y cierto grado de institucionalización, y la necesidad de preservar una elevada flexibilidad organizacional, curricular y metodológica para que los programas respondan a las necesidades de formación de sujetos sociales muy diversos.

La formación inicial y continua de educadores es uno de los temas abordados con prioridad por los foros que, convencidos de que la educación de jóvenes y adultos guarda especificidades relacionadas con las identidades y características sociales, psicológicas y culturales de los sujetos de aprendizaje, desde hace mucho tiempo, reivindican espacios y procesos propios de formación. La capacitación de los educadores se impone también por la multiplicidad de agentes sociales involucrados en los programas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, muchos de los cuales son voluntarios o reclutados en los movimientos populares y no tienen capacitación profesional formal. Las dificultades de institución y consolidación de espacios de formación tienen que ver con múltiples factores, como la persistencia de la visión equivocada que concibe a la educación de jóvenes y adultos como territorio provisorio siempre abierto a la improvisación; la precariedad del mercado de trabajo que no proporciona la construcción de carreras profesionales; y la escasa injerencia de las instituciones de enseñanza superior en un campo educativo de poco prestigio y bajo grado de formalización.

La agenda de diálogo, reivindicación y conflicto de los foros con los gobiernos expresa así, en gran medida, los principales desafíos de las políticas de educación de jóvenes y adultos en la actualidad. ◀

Referencias bibliográficas

- Andrade, Y. R. (2004). *A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno": produzindo outsiders*. (Tesis de doctorado). Niterói: Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense.
- (1993). *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. (Disertación de maestría). Río de Janeiro: Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Fundación Getúlio Vargas.
- Andrade, M. R., et al. (organizadores) (2004). *A Educação na Reforma Agrária: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Acción Educativa, Nead, Pronera-Incra-MDA.
- Arelaro, L. R. G. y S. M. Kruppa (2002). "Educação de Jovens e Adultos". En: R. M. Oliveira, y T. Adrião (organizadores). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, pp. 89-107.
- Arroyo, M. G. (2005). "Educación de jóvenes y adultos: un campo de derechos y de responsabilidad pública". En: L. J. G., Soares; M. A. Giovanetti y N. L. Gomes. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 19-50.
- Barbosa, P. C. (1994). *Quando Maria aprende a ler maria: a fala de um grupo de mulheres do morro do Borel y da Favela de Indiana a respeito da alfabetização*. (Disertación de maestría). Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Beisiegel, C. de R. "A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil". En: *Alfabetização e Cidadania*, núm. 16, julio, 2003. São Paulo, pp. 19-27.
- Beltrão, K. y M. Novellino (2002). *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000*. Río de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas/IBGE. (Textos para discussão; 1).
- Brunel, C. T. do N. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Camargo, R. A. (1996). *A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da Prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. (Disertación de maestría). São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- Corrochano, M. C. y M. Nakano (2002). "Jovens, mundo do trabalho y escola". En: M. P. Sposito (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, pp. 95-134. (Estado do Conhecimento; 7).
- Damasceno, M. N; Beserra, B. (2004). "Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas". En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, núm. 1, vol. 30, enero- abril, pp. 73-89.
- Di Pierro, M. C. (coord.) (2003). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- (2001a). "Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos". En: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, pp. 321-338.
- (2001b). "Políticas públicas e educação de mujeres adultas en Brasil". En: N. Stromquist, y R. Cortina (organizadores). En: *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Pax, pp. 43-74.
- (2004). "Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil". En: *Alfabetização e cidadania*, vol. 17. São Paulo, pp. 11-23.
- Di Pierro, M. C. y S. Haddad (2000). "Escolarização de jovens e adultos". En: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14. São Paulo, pp.108-130.
- Freitas, J. da R. (1994). *Alunos e alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência*. (Disertación de maestría). Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur.
- Galvão, A.; Soares, L. (2004). "História da alfabetização de adultos no Brasil". En: Albuquerque y T. Leal (organizadores). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gohn, M. da G. (2004). *Movimentos sociais e educação*, 6º ed. São Paulo: Cortez.

- Haddad, S. (coord.) (2002). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC-INEP-COMPED. (Série Estado do Conhecimento; 8).
- (1987). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: REDUC, 1987.
- Haddad, S. y M. C Di Pierro (2000). “Escalarização de jovens e adultos”. En: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mayo-agosto. São Paulo, pp. 108-130.
- Henriques, R. (2001). “Educação: herança e horizontes da discriminación educacional”. En: *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA. (Textos para Discussão; 807).
- IBGE (2003). *Censo Demográfico 2000. Educação: Resultados da Amostra*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Ireland, T., M. M. Machado y J. Paiva (organizadores) (2004). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: UNESCO-MEC.
- Ireland, T. (2005). *Perfil de país para Iniciativa da Unesco para Alfabetização “Saber para poder”*. Brasília: MEC-SECAD-DEJA.
- Lovisoló, Hugo (1988). “A educação de adultos entre dois modelos”. En: *Cadernos de Pesquisa*, núm. 67. São Paulo, pp. 23-40.
- MEC, INEP (2003). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: INEP.
- Nogueira, V. L. (2002). *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca da escolarização*. (Disertación de maestría). Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais.
- Oliveira, H. S. de (2003). “Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade y escolarização”. En: L. J. G. Soares. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisa em educação de jovens y adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (1999). “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. En: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12. São Paulo, pp. 59-73.
- Passos, J. C. de los (2004). *A escola no projeto de vida dos/as jovens negros/as que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis* (informe de investigación). Florianópolis.
- Pontual, P. de C. (1995). *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP*. (Disertación de maestría). São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- Ramos, M. N., T. M. Moreira y C. A. de los Santos (coord.) (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo. caderno de subsídios*. Brasília: SEMT/GPTEC/MEC.
- Ribeiro, V. M. (2003^a). “Para ler as políticas y práticas de leitura no Brasil”. En: *Políticas e práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, pp. 12-17. (En Cuestión; 2).
- Ribeiro, V. M. (organizador) (2003b). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Rosemberg, F. (1998). “Raça y desigualdade educacional no Brasil”. En: J. G. De Aquino (coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas y práticas*. São Paulo: Summus, pp. 73-91.
- Rosemberg, F. y Y. Piza (1997). “Analfabetismo, gênero e raça no Brasil”. En: L. Bógus y Y. Paulino (organizadores). *Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociales*. São Paulo.
- Santos, M. H. de S. (1992). *Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político-pedagógico popular*. (Disertación de maestría). Recife: Universidad Federal de Pernambuco.
- Scherer-Warren, I. (1998). “Movimentos em Cena: ...e as teorias por onde andam?”. En: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 9. São Paulo, p. 21.
- Silva, C. A. (1998). *Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA)*. (Disertación de maestría). Instituto de Filosofia y Ciencias Humanas de la Universidad Estadual de Campinas.
- Silva, Y. L. da. (1998). *Gênero, alfabetização e cidadania: para além das habilidades de leitura e escrita*. (Disertación de maestría). Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa.
- Silva, S. M. C. da. (1994). *O coletivo de projetos populares de educação de jovens e adultos: a experiência de sua articulação e organização durante a gestão popular do Recife (1985-1988)* (Disertación de maes-

- tría). Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa.
- Soares, L. J. G. (2004). "O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir". En: *Alfabetização e cidadania*, núm. 17, mayo. São Paulo. pp. 25-35.
- Soares, M. B. (1999). *Letramento. um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sposito, M. P. (coord.) (2002). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC-INEP-COMPED. (Estado do Conhecimento; 7).
- Sposito, M. P. (2000). "Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação". En: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 13, enero-abril. São Paulo, pp. 73-91.
- Telles, S. A. da S. (1998). *Todo ser humano tem condiciones de construir conhecimento. uma experiência de formação de educadores em parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo: Mova-SP, 1989-1992* (Disertación de maestría). Niteroi: Universidad Federal Fluminense.
- Torres, R. M. (2003). *Aprendizagem ao longo da vida. Educação de Adultos e Desenvolvimento*, Suplemento 60. Bonn, Alemania.