



**universidad
de león**

DPTO. DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

**LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN RIO GRANDE
DO SUL (BRASIL): ANALFABETISMO Y EDUCACIÓN BÁSICA
EN LAS CIUDADES GEMELAS DE LA FRONTERA CON
URUGUAY DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO.**

**THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN
RIO GRANDE DO SUL (BRAZIL): ILLITERACY AND BASIC
EDUCATION IN THE TWIN CITIES OF THE BORDER WITH
URUGUAY FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPMENT.**

*LOURDES FRANCISCA FREITAS
LEÓN, 2012*

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN RIO GRANDE DO SUL (BRASIL): ANALFABETISMO Y EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS CIUDADES GEMELAS DE LA FRONTERA CON URUGUAY DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO.

THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN RIO GRANDE DO SUL (BRAZIL): ILLITERACY AND BASIC EDUCATION IN THE TWIN CITIES OF THE BORDER WITH URUGUAY FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPMENT.

Presentada por: Lourdes Francisca Freitas

Codirigida por: Dra. M^a Cruz Melón Arias
Dra. M^a Sagrario Flores Cortina

León, 2012

*Aos meus queridos **pais**, Guiomar e Cecília, cujas presenças constantes,
sempre cimentaram a minha vida com muito amor.*

*À minha **filha** Isadora, quero dedicar o produto de tantas horas de trabalho,
nas quais quantas vezes não pudemos ficar juntas como gostaríamos... Mas
ratifico minha filha, continuo a oferecer-te meu coração.*

AGRADECIMIENTOS

No puedo negar la alegría que siento al escribir estas líneas, pues simbolizan el final de un largo camino... Durante el viaje por la vida, ninguna etapa se hace solitaria, sin un camino a seguir, sin un propósito que conseguir y, mucho menos, sin compañeros con los cuales compartirla.

En esta etapa de mi vida hay muchas experiencias y, de modo especial, personas que me ayudaron y me acompañaron, pues nos embarcamos en proyectos imposibles de realizar sin el apoyo humano. De esta manera, he tenido la fortuna de contar con importantes apoyos académicos y personales, traducidos en una generosa aportación desinteresada de la que he logrado valerme para llevar a término esta investigación, y por eso y más, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos.

En primer lugar, quiero agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que me ha brindado la oportunidad de tener esta experiencia y de compartir conocimientos y vivencias al concederme una beca de estudios doctorales.

De manera muy especial, a las Dras. D^a. M^a. Sagrario Flores y D^a. M^a. Cruz Melón, co directoras de esta tesis, por haberme acompañado en el desarrollo de mi investigación. Les agradezco profundamente el apoyo en todo el proceso, ya que gracias a sus aportes, dedicación, entusiasmo y hasta la corrección y revisión del metalenguaje, por ser para mí una lengua extranjera, hemos logrado culminar el trabajo que aquí nos atañe. Asimismo, soy muy consciente de la importancia de las enseñanzas e inestimables consejos para llevar a cabo la presente tesis.

A mis alumnos de la EJA, que fueron los principales alentadores de que me haya encaminado en un estudio vinculado a la Educación de Jóvenes y Adultos, y contribuir así -aunque sea con un insignificante granito de arena y pese a las limitaciones que pueda tener- con esta aportación, buscando una pequeña mejora de la sociedad brasileña.

A Isadora, mi hija, por el plausible entusiasmo demostrado para que terminara la tesis en un tiempo prudencial. Ella fue siempre un hilo de aliento para seguir andando por este camino. Me ayudó a sostener mi fortaleza y reciedumbre para continuar constante en el día a día de mi trabajo doctoral.

A mi familia por estar siempre ahí, a pesar de la distancia que nos separó durante este tiempo, apoyándome, sin nunca dejar de transmitirme su afecto.

A Claudia por su inolvidable apoyo, ayuda y enseñanza de la lengua española. Quedo muy agradecida por haberla conocido en este recorrido de donde me llevo una “hermana de alma”, que seguramente caminará conmigo durante toda la vida.

A mi querido amigo Daniel que ha dedicado horas de trabajo en domingos soleados para enseñarme a manejar los desconocidos, hasta entonces para mí, recursos que la informática nos puede ofrecer.

A Maiara por confiar en mí y apoyarme en momentos difíciles. Por siempre tener una palabra de aliento. Por conducir e indicar siempre la mejor dirección en los momentos más duros de este proceso, por su contribución en la recta final del trayecto. Y junto con ella, Andrea, Laline y Julia, con las cuales conocí una nueva forma de vivir y otras culturas sin salir del hogar.

A mis grandes amigos de España: Elena, Marta, Marina, Magda, Rosa y Belén. También quiero incluir aquí a mis admirables codirectoras que, cuando no estábamos en lo académico, he podido disfrutar con ellas de una calurosa y agradable compañía amenizada con diversos coloquios sobre la vida. Cada una de ellas ha dejado una huella importante en este camino, al compartir momentos agradables, y producir siempre un alivio tras el esfuerzo del largo paseo emprendido. Siempre les tendré mucha admiración y gratitud.

A mis queridos amigos y profesores de Brasil: Sidney, Rosa Noal, Marta, Joseti y Vitor que de una forma u otra siempre estuvieron presentes en el camino, contribuyendo con sus generosas aportaciones y cuyo apoyo mutuo ha constituido un pilar fundamental.

Finalmente, a León y su provincia, a España, en general, por tener tantos caminos y rincones que descubrir; por tener tantos caminos por los que transitar; por las oportunidades y por los buenos momentos vividos; y principalmente, por permitirme descubrir que en el fondo el camino se encuentra dentro de nosotros mismos.

Quienes cruzan el mar cambian de cielo, pero no de alma

Horacio

Quando as palavras se juntam nascem novos sentidos, falam de pessoas, de lugares, de recordações, de mil partes e de muitas vidas. Falam de dor e de alegria, de horizontes e de esquinas. Falam de fronteiras e de vazios, de buscas e encontros... Às vezes tocam a alma e sempre tem forma, alguma forma...

Pela experiência vivida

Muito obrigada

Índice:

	Pág.
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	27
I.- CONTEXTO TEÓRICO.....	37
I.1.- La Ciencia Geográfica.....	39
I.2.- La Frontera.....	45
I.3.- La identidad del campo de la Educación de jóvenes y adultos.....	48
I.3.1.- Cuestiones conceptuales y terminológicas en torno al adulto y a la Educación de adultos.....	48
I.3.2.- La UNESCO y los retos de la Educación de jóvenes y adultos en la actualidad.....	61
II.- MARCO GEOGRÁFICO.....	69
II.1.- Localización y situación de Brasil.....	71
II.2.- Conjuntos espaciales en Brasil.....	73
II.2.1.- El conjunto del Espacio Natural.....	73
II.2.2.- El conjunto del Espacio Humanizado.....	87
II.2.3.- El conjunto de las regiones político administrativas.....	111
II.2.4.- El conjunto espacial: Franja de Frontera.....	116
III.- EL TERRITORIO DE RIO GRANDE DO SUL.....	121
III.1.- Localización y situación.....	123
III.2.- Aspectos históricos en la formación del estado.....	125
III.3.- Los conjuntos espaciales y el desarrollo.....	130
III.3.1.- Conjunto del Espacio Natural.....	130
III.3.2.- Conjunto del Espacio Humanizado.....	143
III.3.3.- Conjunto espacial Político Administrativo.....	153

III.3.4.- Conjunto espacial: Ciudades Gemelas.....	156
IV.- BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL.....	165
IV.1.- La Educación en la Constitución Federal.....	167
IV.2.- Modificaciones actuales a la Constitución Federal.....	173
IV.3.- Ley de Directrices y Bases (LDB) de la Educación.....	175
IV.4.- Organización del Sistema de Educación Nacional.....	178
IV.5.- Estructura del Sistema Educativo.....	184
IV.5.1.- Educación Infantil.....	187
IV.5.2.- Educación Fundamental.....	188
IV.5.3.- Enseñanza Media.....	189
IV.5.4.- Educación Superior.....	190
V.- EVOLUCIÓN Y LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. EL ANALFABETISMO.....	193
V.1.- Evolución de la Educación de jóvenes y adultos en Brasil.....	196
V.2.- Marco legal y políticas educativas.....	202
V.2.1.- Configuración legislativa.....	202
V.3.- Políticas educativas y programas federales orientados a la Educación de jóvenes y adultos.....	208
V.4.- Normativa y organización en el estado de Rio Grande do Sul.....	216
V.5.- Marco analítico de la situación del analfabetismo y de la Educación básica orientada a la población de jóvenes y adultos en Brasil.....	221
V.5.1.- Situación actual del analfabetismo.....	221
VI.- LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LAS CIUDADES GEMELAS DE LA FRONTERA SUR DE BRASIL.....	233
VI.1.- Las Ciudades Gemelas y el analfabetismo.....	236
VI.2.- Caracterización de las Ciudades Gemelas.....	237
VI.2.1.- Aceguá.....	237

VI.2.2.- Chuí.....	248
VI.2.3.- Jaguarão.....	262
VI.2.4.- Quaraí.....	277
VI.2.5.- Santana do Livramento.....	292
VI.3.- Situación de la Educación de jóvenes y adultos a través de la comparación de las dimensiones e indicadores del desarrollo humano.....	307
VI.3.1.- La población.....	309
VI.3.2.- El patrón de vida.....	312
VI.3.3.- El acceso al conocimiento.....	315
CONCLUSIONES.	325
BIBLIOGRAFÍA.	331

CUADROS.

Cuadro 1.1.- Educación Permanente.....	54
Cuadro 1.2.- Concepto de aprendizaje formal, no formal e informal según el glosario Terminología de la política europea de Educación y formación (CEDEFOP, 2008).....	58
Cuadro 1.3.- Concepto de Educación formal, Educación no formal, aprendizaje informal y aprendizaje aleatorio según el manual Classification of Learning Activities (Eurostat, 2006).....	58
Cuadro 2.1.- Características de un ambiente tropical.....	78
Cuadro 2.2.- Características de los principales ríos de las cuencas hidrográficas en Brasil.....	82
Cuadro 3.1.- Escala Geológica del tiempo y sinopsis geológica del RS.....	131
Cuadro 3.2.- Rocas y relieve del Rio Grande do Sul.....	136
Cuadro 3.3.- Regionalización geoeconómica de Rio Grande do Sul.....	154
Cuadro 4.1.- Organización y estructura del sistema educativo brasileño 2011.....	185
Cuadro 5.1.- Resumen Histórico de la EJA en Brasil.....	200
Cuadro 6.1.- Criterios de comparación de las dimensiones a partir de los indicadores.....	308

FIGURAS.

Figura 2.1.- Mapa de América del Sur.....	72
Figura 2.2.- Brasil Geología.....	74
Figura 2.3.- Hipsometría.....	76
Figura 2.4.- Relieve Brasileño.....	77
Figura 2.5.- Clima.....	79
Figura 2.6.- Cuencas Hidrográficas.....	81
Figura 2.7.- Vegetación.....	84
Figura 2.8.- Distribución de población por sexo, según grupos de edad Brasil (2000).....	93

Figura 2.9.- Distribución de población por sexo, según grupos de edad-Brasil (2010).....	93
Figura 2.10.- Densidad poblacional (2007).....	97
Figura 2.11.- Población Absoluta y su distribución–Brasil (2010).....	98
Figura 2.12.- Migraciones internas (1940-1950).....	102
Figura 2.13.- Migraciones internas (1950-1960).....	103
Figura 2.14.- Migraciones internas (1970–1990).....	104
Figura 2.15.- Tasa de urbanización en Brasil (2010).....	107
Figura 2.16.- Brasil político. Regiones.....	112
Figura 2.17.- Brasil político. Unidades de la Federación y núcleos urbanos.....	113
Figura 2.18.- Franja de Frontera en Brasil (2010).....	118
Figura 3.1.- Mapa de Brasil destacando la localización del Estado de Rio Grande do Sul.....	124
Figura 3.2.- Mapamundi y el Tratado de Tordesillas.....	126
Figura 3.3.- Brasil y el Tratado de Tordesillas.....	126
Figura 3.4.- Los Siete Pueblos de las Misiones y la Colonia de Sacramento.....	128
Figura 3.5.- Unidades Geológicas de Rio Grande do Sul.....	133
Figura 3.6.- Unidades geomorfológicas.....	134
Figura 3.7.- Hipsometría de Rio Grande do Sul.....	137
Figura 3.8.- Clima.....	138
Figura 3.9.- Hidrografía.....	139
Figura 3.10.- Cuenca hidrográfica.....	139
Figura 3.11.- Vegetación.....	139
Figura 3.12.- Rio Grande do Sul. Población Absoluta.....	145
Figura 3.13.- Pirámide de Edad (1970).....	147
Figura 3.14.- Pirámide de Edad (2010).....	147
Figura 3.15.- Densidad Demográfica (2010).....	149
Figura 3.16.- Movimientos internos (1930-1990).....	151
Figura 3.17.- Tasa de Urbanización por municipio–2010	152
Figura 3.18.- Rio Grande do Sul. División municipal con destaque a las ciudades gemelas.....	153

Figura 3.19.-	Mapa do Rio Grande do Sul. Índice de Desenvolvimento Socioeconômico.....	156
Figura 5.1.-	Órganos de coordinación regionales-Rio Grande do Sul.....	220
Figura 6.1.-	Mapa de las ciudades gemelas Brasil-Uruguay.....	236
Figura 6.2.-	Mapa de satélite de las ciudades gemelas Aceguá Brasil–Aceguá Uruguay.....	238
Figura 6.3.-	Pirámide de Edad–Aceguá (2009).....	241
Figura 6.4.-	Mapa de satélite de las ciudades gemelas Chuí Brasil–Chuy Uruguay.....	249
Figura 6.5.-	Pirámide de Edad Chuí (2009).....	253
Figura 6.6.-	Mapa de satélite de las ciudades gemelas Jaguarão Brasil–Rio Branco Uruguay.....	263
Figura 6.7.-	Pirámide de Edad Jaguarão (2009).....	267
Figura 6.8.-	Mapa de satélite de las ciudades gemelas Quaraí Brasil–Artigas Uruguay.....	278
Figura 6.9.-	Pirámide de edad Quaraí (2009).....	282
Figura 6.10.-	Mapa de satélite de las ciudades gemelas Santana do Livramento Brasil–Rivera Uruguay.....	292
Figura 6.11.-	Pirámide de edad Santana do Livramento (2009).....	296

FOTOS.

Foto 3.1.-	Cânion de Itaimbezinho.....	132
Foto 3.2.-	Cascada Del Caracol, Canel-RS.....	132
Foto 3.3.-	Coxilla gaucha.....	134
Foto 6.1.-	Marco de división de La fontera Aceguá Brasil-Aceguá Uruguay.....	238
Foto 6.2.-	Avenida Brasil a la derecha y Avenida Uruguay a la izquierda. Frontera Chuí/Chuy.....	250
Foto 6.3.-	Puente Internacional Mauá Jaguarao-rio Branco (Uruguay).....	263
Foto 6.4.-	Puente Internacional Concordia-Quaraí.....	278
Foto 6.5.-	Plaza Internacional Santana do Livramento.....	293

GRÁFICAS.

Gráfica 2.1.- Tasas brutas de mortalidad y natalidad – Brasil - Período 1840/1990 y 2000/2009.....	92
Gráfica 2.2.- Población residente, por sexo - Brasil (2010).....	94
Gráfica 3.1.- Evolución de la población del Rio Grande do Sul(1940 a 2010).....	145
Gráfica 3.2.- Población por grupos de edad en Rio Grande do Sul, 1970-2010.....	146
Gráfica 3.3.- Población urbana y rural de Rio Grande do Sul (1980-2009).....	150
Gráfica 3.4.- Área territorial de los municipios (1990).....	155
Gráfica 3.5.- Número de municipios (1990).....	155
Gráfica 5.1.- Tasa de analfabetismo en Brasil (1995-2010).....	221
Gráfica 5.2.- Comparación del cambio en la población de analfabetos y la tasa de analfabetismo (1991-2010).....	223
Gráfica 5.3.- Porcentaje de analfabetismo (1920-2010).....	223
Gráfica 5.4.- Tasa de analfabetismo en las regiones de Brasil (2009).....	224
Gráfica 5.5.- Comparación del cambio de la tasa de analfabetismo en grupos Poblacionales 15-19 y 20-24 años (%)......	225
Gráfica 5.6.- Progreso en el nivel de escolaridad (1960-2009).....	226
Gráfica 5.7.- Tasa de analfabetismo en mujeres (1999-2009).....	227
Gráfica 5.8.- Tasa de analfabetismo en hombres (1999-2009).....	228
Gráfica 5.9.- Tasa de analfabetismo proyectada a 2020 (%)......	230
Gráfica 6.1.- Composición del PIB del municipio.-Aceguá (2009).....	242
Gráfica 6.2.- Tasa de analfabetismo Aceguá (2010).....	245
Gráfica 6.3.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).....	248
Gráfica 6.4.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).....	248
Gráfica 6.5.- Población total (1991-2010).....	252
Gráfica 6.6.- Esperanza de vida al nacer (2009).....	254
Gráfica 6.7.- Composición del PIB del municipio (2009).....	256
Gráfica 6.8.- Índice Gini (1991-2003).....	258

Gráfica 6.9.- Índice de analfabetismo (1991-2010).....	258
Gráfica 6.10.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales-2005-2009.....	262
Gráfica 6.11.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales-2005-2009.....	262
Gráfica 6.12.- Población total (1991 a 2010).....	266
Gráfica 6.13.- Esperanza de vida al nacer (1991-2009).....	268
Gráfica 6.14.- Composición del PIB (2009).....	270
Gráfica 6.15.- Índice Gini (1991-2008).....	272
Gráfica 6.16.- Índice de analfabetismo (1991-2010).....	272
Gráfica 6.17.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).....	277
Gráfica 6.18.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).....	277
Gráfica 6.19.- Población total (1991 a 2010).....	281
Gráfica 6.20.- Esperanza de vida al nacer (1991-2009).....	283
Gráfica 6.21.- Composición del PIB (2009).....	285
Gráfica 6.22.- Índice Gini (1991-2008).....	287
Gráfica 6.23.- Índice de analfabetismo (1991-2010).....	287
Gráfica 6.24.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).....	291
Gráfica 6.25.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).....	291
Gráfica 6.26.- Población total (1991 a 2010).....	295
Gráfica 6.27.- Esperanza de vida - Santana do Livramento (2009).....	297
Gráfica 6.28.- Composición del PIB Santana do Livramento (2009).....	300
Gráfica 6.29.- Índice Gini (1991-2000).....	302
Gráfica 6.30.- Índice de analfabetismo (1991-2000).....	302
Gráfica 6.31.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).....	307
Gráfica 6.32.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).....	307

Gráfica 6.33.- Datos comparativos de la población absoluta (2010).....	309
Gráfica 6.34.- Predominio de las mujeres en la Población.....	311
Gráfica 6.35.- Predominio de los hombres en la Población.....	311
Gráfica 6.36.- Datos comparativos de la población y su situación por domicilio.....	311
Gráfica 6.37.- Datos comparativos de esperanza de vida (2009).....	312
Gráfica 6.38.- Datos comparativos de los sectores de la economía (2009).....	313
Gráfica 6.39.- Gráfica comparativa del PIB per cápita (2009).....	313
Gráfica 6.40.- Datos comparativos entre IDH e índice Gini (2000).....	314
Gráfica 6.41.- Índices comparativos del analfabetismo (1991 a 2010) con el país y el estado.....	316
Gráfica 6.42.- Datos comparativos del nivel educativo (1991-2010).....	318
Gráfica 6.43.- Comparación del Ideb (2009).....	321

TABLAS.

Tabla 2.1.- Población y crecimiento poblacional de Brasil –1872/2000.....	89
Tabla 2.2.- Población de Brasil, 2000 y 2010.....	91
Tabla 2.3.- Esperanza de vida al nacer.....	95
Tabla 2.4.- Población en los Censos Demográficos, por situación de domicilio - Brasil - 1950/2007.....	99
Tabla 2.5.- Población brasileña y migrantes. Período 1872 a 2000.....	101
Tabla 2.6.- Migraciones internas en Brasil, según las grandes regiones.....	105
Tabla 2.7.- Número de municipios y población en los Censos de 2000/2010.....	108
Tabla 2.8.- Mayores y menores municipios de Brasil, 2000 e 2010.....	109
Tabla 3.1.- Estados Brasileiros mais Populosos de 1940-2010.....	146
Tabla 3.2.- Mayores ciudades de Rio Grande do Sul (2010).....	153
Tabla 5.1.- Analfabetismo en Brasil entre las personas con más de 15 años (1920-2010).....	222
Tabla 5.2.- Tasa de analfabetismo de personas de 15 años o más de edad, por grupos de edad - Brasil (1995-2009).....	224

Tabla 5.3.-	Población analfabeta con 15 años o más en las diferentes etnias.....	228
Tabla 5.4.-	Personas con 15 Años o Más de edad, analfabetas, total y tasa de analfabetismo por clases de rendimientos mensual familiar, Per Cápita. 2009.....	229
Tabla 6.1.-	Población por situación de domicilio-Aceguá (1991-2010).....	241
Tabla 6.2.-	PIB per cápita de Aceguá-2001-2009.....	243
Tabla 6.3.-	Idese de Aceguá (2001-2009).....	244
Tabla 6.4.-	Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edad y etnia (2010).....	245
Tabla 6.5.-	Tasas de aprobación, abandono y reprobación (2007-2010).....	247
Tabla 6.6.-	Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).....	248
Tabla 6.7.-	Estructura de Edad (1991-2010).....	252
Tabla 6.8.-	Población por situación de domicilio (1991-2010).....	253
Tabla 6.9.-	Efectivo de rebaño (número de cabezas) en Chuí (2001-2008).....	254
Tabla 6.10.-	Producción de origen animal en Chuí (2001-2008).....	255
Tabla 6.11.-	PIB per cápita de Chuí (2001-2009).....	256
Tabla 6.12.-	Índice de Desarrollo Humano (1991-2010).....	257
Tabla 6.13.-	Idese Chuí, Rio Grande do Sul (1990-2009).....	257
Tabla 6.14.-	Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos etarios y etnia (2010).....	259
Tabla 6.15.-	Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).....	259
Tabla 6.16.-	Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición y reprobación (2007-2010).....	261
Tabla 6.17.-	Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).....	261
Tabla 6.18.-	Estructura por edad (1991-2010).....	266
Tabla 6.19.-	Población por situación de domicilio (1991-2010).....	267
Tabla 6.20.-	Cultivo del Arroz (2006 a 2010).....	268
Tabla 6.21.-	Efectivo de rebaño (numero de cabezas) en Jaguarão (2005-2010).....	269
Tabla 6.22.-	Producción de origen animal (2005-2010).....	269
Tabla 6.23.-	PIB per cápita de Jaguarão (2001-2009).....	270
Tabla 6.24.-	Índice de Desarrollo Humano (1991-2010).....	271
Tabla 6.25.-	Idese Jaguarão, Rio Grande do Sul (1991-2009).....	271

Tabla 6.26.-	Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos etarios y etnia (2010).....	273
Tabla 6.27.-	Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).....	274
Tabla 6.28.-	Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición y reprobación (2007- 2010).....	276
Tabla 6.29.-	Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).....	276
Tabla 6.30.-	Estructura por Edad (1991-2010).....	281
Tabla 6.31.-	Población por situación de domicilio (1991-2010).....	282
Tabla 6.32.-	Cultivo del Arroz (2005 a 2010).....	283
Tabla 6.33.-	Efectivo de rebaño (numero de cabezas) en Quaraí (2005-2010).....	284
Tabla 6.34.-	Producción de origen animal (2005-2010).....	284
Tabla 6.35.-	PIB per cápita de Quaraí (2001-2009).....	285
Tabla 6.36.-	Índice de Desarrollo Humano (1991-2009).....	286
Tabla 6.37.-	Idese Quaraí, Rio Grande do Sul (1991-2009).....	286
Tabla 6.38.-	Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos etarios y etnia (2010).....	288
Tabla 6.39.-	Nivel educativo de la población con 15 o más años (1991-2010).....	288
Tabla 6.40.-	Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición, reprobación y distorsión edad-curso (2010).....	290
Tabla 6.41.-	Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).....	291
Tabla 6.42.-	Estructura por edad (1991-2010).....	296
Tabla 6.43.-	Población por situación de domicilio (1991-2010).....	297
Tabla 6.44.-	Cultivo del Arroz (2005 a 2010).....	298
Tabla 6.45.-	Efectivo de rebaño (numero de cabezas) en Santana do Livramento (2005-2010).....	298
Tabla 6.46.-	Producción de origen animal (2005-2010).....	299
Tabla 6.47.-	PIB per capita de Santana do Livramento (2001-2009).....	300
Tabla 6.48.-	Índice de Desarrollo Humano (1991-2000).....	301
Tabla 6.49.-	Idese Santana do Livramento, Rio Grande do Sul (1991-2009).....	301
Tabla 6.50.-	Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edad y etnia (2010).....	303

Tabla 6.51.-	Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).....	303
Tabla 6.52.-	Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición, reprobación y distorsión edad-curso (2010).....	306
Tabla 6.53.-	Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).....	307
Tabla 6.54.-	Tabla comparativa con la oferta de escuelas y nº de matrículas (2011).	318
Tabla 6.55.-	Tabla comparativa con la oferta de escuelas que ofrece la modalidad EJA en el municipio (2010).	319
Tabla 6.56.-	Comparación entre número de analfabetos y matrículas en la EJA (2010- 2011).	320
Tabla 6.57.-	Comparación del rendimiento escolar (2007-2010).....	321

INTRODUCCIÓN GENERAL.

INTRODUCCIÓN GENERAL.

El interés por el tema de estudio que nos proponemos realizar, tiene su origen en la situación educativa brasileña actual que, en pleno S.XXI, presenta importantes índices de analfabetismo y escasas cotas de educación básica en la población de jóvenes y adultos. Ante este hecho, nos proponemos explorar y analizar el fenómeno del analfabetismo y las posibilidades de educación para el colectivo citado, desde la perspectiva del desarrollo y los condicionantes geográficos propios de los municipios de frontera con Uruguay.

Este estudio sobre personas adultas también viene justificado, por una parte, por la sensibilidad hacia el tema de quien presenta este trabajo y por su propia práctica profesional como profesora de adultos durante algún tiempo y, por otra, su formación como Licenciada en Geografía y, actualmente, profesora de dicha disciplina.

Basándonos en el concepto, de que es posible brindar un futuro de oportunidades a los ciudadanos a través de la modalidad educativa orientada a jóvenes y adultos, es por lo que ponemos en marcha la presente investigación, teniendo en cuenta los planteamientos de los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento y de las aportaciones realizadas por la UNESCO.

Como justificación más objetiva para la elección del tema, añadiremos que el analfabetismo y los bajos niveles de escolarización en Brasil, representan en la actualidad un problema a resolver, que el gobierno pretende asumir y a la vez subsanar dicha deuda social.

La sociedad del S. XXI se caracteriza, entre otros aspectos, por el progreso de la tecnología, el avance de la micro-biología y la medicina genética, de la biomedicina

y, en general, del progreso de una sociedad que valora el conocimiento y para eso, la educación y la formación de los ciudadanos de un país debe ser tomada como base y fundamento de su desarrollo social y económico. La adquisición del conocimiento forma parte de la autoestima personal y eleva el nivel de calidad de vida de una sociedad.

Brasil precisa, en palabras de la UNESCO, de una educación y una política educativa "para todos"; es decir, que se plantea la necesidad de que el nivel educativo de toda la población esté en consonancia con el nivel socio-económico alcanzado por el país en el momento actual. De este modo, entendemos que parece acertado interpretar que la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) debe considerarse en la actualidad un objetivo indispensable para el funcionamiento de la democracia y una premisa ineludible para el desarrollo de una sociedad igualitaria.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objeto de estudio de nuestro trabajo es:

La educación de jóvenes y adultos en Rio Grande do Sul (Brasil): analfabetismo y educación básica en las ciudades gemelas de la frontera con Uruguay desde la perspectiva del desarrollo.

▪ **Objetivos.**

El objetivo general de la investigación es **someter a estudio**, a través del análisis y la comparación de las variables geográficas-educativas, la situación del analfabetismo y la educación básica de jóvenes y adultos en las ciudades gemelas Brasil-Uruguay.

Como objetivos específicos nos proponemos los siguientes:

- Establecer las referencias teóricas que enmarcan el enfoque y definen las coordenadas que identifican nuestra investigación.
- Describir el marco geográfico de la Republica Federativa do Brasil como referente de las interacciones espaciales y humanas.
- Identificar el contexto del estado de Rio Grande do Sul y de la frontera Brasil-Uruguay, a fin de precisar el territorio en el que se desarrolla la presente investigación.

- Explorar el marco legal general que orienta y ordena la educación en Brasil.
- Examinar la configuración legislativa y las políticas públicas sobre Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil y Rio Grande do Sul.
- Estudiar la evolución y situación actual del analfabetismo en Brasil, como marco de referencia para la investigación del mismo en el territorio objeto de estudio.
- Analizar y comparar, en el contexto de las ciudades gemelas de frontera, la situación actual del analfabetismo y de la educación de la población de jóvenes y adultos, a través de las dimensiones e indicadores del desarrollo humano.

▪ **Metodología.**

Lo que nos lleva a concretar la elección de la vía para construir el conocimiento es la metodología, que explora los principios, los procedimientos y las estrategias de la investigación.

En el momento de definir dicha elección metodológica nos planteamos cuestiones tales como: ¿qué camino seguir? o ¿qué procedimientos a utilizar? y con esta incertidumbre, vamos trazando la ruta que pueda resolver tales interrogantes, que venía ocupando espacio y tiempo en nuestras reflexiones. Aunque la metodología no busca soluciones a los problemas, su correcta elección contribuye a lograr mejores resultados, integrando los conocimientos adquiridos (Köche, 2009).

Así pues, desarrollamos una investigación social en educación, con énfasis en la educación de adultos. A fin de lograr los objetivos expresados, utilizamos una metodología descriptiva, en su vertiente comparativa.

Actualmente el método comparativo tiene una importancia vital en las investigaciones de cuño social, tal como se puede constatar en los informes de muchos organismos internacionales, entre ellos, la UNESCO.

Siguiendo a Garrido (1996), uno de los especialistas más reconocidos en el ámbito del método comparado, su aplicación se realiza en dos fases: una primera

fase analítica o de estudio descriptivo, que tiene como objetivo la recogida, el análisis formal y material explicativo de los datos y una segunda fase, sintética o comparativa, se ocupa de la comparación propiamente dicha, a partir de los diferentes criterios establecidos. En esta fase, se realiza la selección de datos y resultados analíticos, con los que se efectúa la yuxtaposición para la obtención de las conclusiones, que han de cumplir con las condiciones de coherencia, claridad, expresividad, globalidad, y “lo más escueta y breve posible” (1996:33).

Por todo lo expuesto, entendemos que la metodología descrita se ajusta al perfil y necesidades de nuestra investigación y nos permite llegar a las conclusiones con claridad y realidad sobre el objeto de estudio: La educación de jóvenes y adultos en Rio Grande do Sul (Brasil): analfabetismo y educación básica en las ciudades gemelas de la frontera con Uruguay desde la perspectiva del desarrollo.

Con anterioridad a la realización de la investigación propiamente dicha, abordamos las bases teóricas sobre el tema objeto de estudio. En este momento, conjugamos el conocimiento que proporciona, de una parte, la Geografía y, de otra, la educación en la modalidad de jóvenes y adultos, permitiéndonos establecer las dimensiones de nuestra investigación: espacial y educativa.

La dimensión espacial, la abordamos teóricamente a partir de los planteamientos geográficos de Yves Lacoste y Milton Santos a fin de presentar los territorios en estudio. Utilizando la teoría de los conjuntos espaciales, clasificamos, describimos y analizamos, de forma escueta, el territorio brasileño y riograndense. Es importante aclarar que elaboramos una teoría menor del país, eso es evidente, pues no nos era posible elaborar un tratado exhaustivo. Así presentamos una teoría geográfica de Brasil donde el país es visto a partir de los conjuntos espaciales bajo la teoría/perspectiva de Yves Lacoste. Conjuntamente con Milton Santos, podemos definirla como una teoría más pequeña de naturaleza teórico-empírica. Es un esfuerzo analítico donde los resultados serán siempre incompletos teniendo en cuenta que no abarca todos los lugares. Por consiguiente, nuestro centro de atención para esta investigación es el estado del Rio Grande do Sul y más específicamente las cinco ciudades fronterizas Brasil–Uruguay (Aceguá, Chuy, Jaguarão, Quaraí y Santana do Livramento), por considerar relevante la localización de frontera en tiempos de globalización.

La dimensión educativa se centra en los planteamientos teóricos sobre el adulto y la Educación de Jóvenes y Adultos a través de su evolución, destacando las aportaciones de Paulo Freire, con lo que denomina educación popular, que tuvo gran impacto en Brasil. En cuanto a la perspectiva más actual de la Educación de Jóvenes y Adultos, se profundiza en el enfoque propuesto por la Unión Europea a partir de Eurostat (Base de datos estadísticos) y CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional/European Centre for the Development of Vocational Training), que la vincula a los tres ámbitos de la educación: formal, no formal e informal.

La UNESCO, por su parte, a través del movimiento de “educación para todos”, con base en el derecho a la educación recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y mediante las CONFINTEA (Conferencias Internacionales de Educación de Adultos), que se vienen celebrando desde el año 1949, hasta la última en 2009 en Belém do Pará (Brasil), incorpora nuevas perspectivas vinculadas al desarrollo humano, que nos sirven como base y orientación para nuestro estudio.

La investigación propiamente dicha, se inició en su primera fase, descriptiva, con la búsqueda y preparación de la información. Según propone Garrido (1996), para que exista progreso es esencial que en el trabajo a emprender se establezca conocimiento literario sobre lo ya realizado; para ello, el procedimiento fue el siguiente:

- Estudio bibliográfico a través de las bases de datos de la Universidad de León ERIC 2010, 2011 y bibliografía específica sobre la investigación en curso.
- Análisis documental de diferentes fuentes: geográficas, legales, informes nacionales e internacionales, entre otros, vinculados al territorio que nos ocupa, a la Educación en general y en especial a la Educación de Jóvenes y Adultos.

En base al estudio efectuado, a través de las fuentes bibliográficas y documentales, se toman decisiones sobre aspectos claves, a fin de concretar los elementos que deberían contemplarse conjuntamente y de estudiar las variables geográfico-educativas de la realidad de la enseñanza de jóvenes y adultos en Brasil y

su frontera con Uruguay, sistematizados en los referentes teóricos que dan soporte conceptual.

Posteriormente, se procedió a la búsqueda y recogida de los datos relativos a los ámbitos de estudio geográfico y educativo, a partir de:

- Los Censos realizados por el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) en los años 1990, 2000 y 2010.
- Las informaciones y estadísticas sobre la educación brasileña realizadas por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais (INEP) vinculado al Ministerio de la Educación.
- Los Censos anuales de la Secretaria de Educación del Estado del Rio Grande do Sul, donde se han utilizados los datos correspondientes a los años 1990, 2000 y 2010.
- Las informaciones recogidas en la base de datos de Eurydice (Eurybase/Eurydata 2010-2012).

Esta primera fase de la investigación, descriptiva, nos sirve para establecer la estructura que nos permite identificar los elementos a estudiar:

- La situación y descripción geográfica de Brasil, Rio Grande do Sul y las ciudades gemelas.
- El contexto legislativo, que regula y ordena la educación en general y la educación de adultos en particular.
- La descripción general de la situación del analfabetismo y la Educación de Adultos en el contexto de las ciudades gemelas de frontera.

La información recogida y los datos analizados, nos permiten abordar la segunda fase de la investigación: sintética-comparativa. En ella se confrontan los datos de la fase descriptiva, después de haber sido analizados a partir de los diferentes criterios establecidos. En nuestro caso, las dimensiones utilizadas a fin de establecer las correspondientes comparaciones entre las informaciones y datos obtenidos fueron: Población, Patrón de vida y Acceso al conocimiento, y los correspondientes indicadores de cada una de las mencionadas dimensiones. Al tratarse de una investigación basada en presupuestos teórico-empíricos, realizamos la

comparación a través de la construcción de gráficos, cuadros y tablas, que nos permiten contrastar la información de forma clara e intuitiva y obtener una visión de la realidad del territorio objeto de estudio, de la situación del analfabetismo y de la Educación de Jóvenes y Adultos en las ciudades en estudio. En la fase de comparación, se elaboran las conclusiones.

▪ **Estructura.**

El planteamiento de la investigación va de lo global –Brasil-, a lo concreto -las cinco ciudades gemelas: Aceguá, Chuí, Jaguarão, Quaraí y Santana do Livramento, situadas en la frontera Brasil / Uruguay y, en ese contexto, abordaremos la situación del analfabetismo y de la educación básica de jóvenes y adultos.

En el Capítulo I, Contexto Teórico, nos ocupamos de las coordenadas que orientan nuestra investigación. La ciencia geográfica y la frontera, por una parte y la identidad del campo de la educación de jóvenes y adultos, por otra. Profundizaremos en aspectos conceptuales sobre el tema que nos ocupa, su evolución y enfoques actuales.

En el II y III Capítulos, Marco Geográfico y Territorio de Río Grande do Sul, respectivamente, nos ocupamos de la localización y situación de Brasil y Río Grande do Sul, desde el punto de vista del medio ambiente natural y humano, a través de los conjuntos espaciales, a fin de conocer el contexto en el que se sitúa nuestra investigación.

Los Capítulos IV y V, Bases legales de la educación en Brasil y Evolución y legislación de la Educación de Jóvenes y Adultos, nos permiten conocer el marco legal general sobre el que se fundamentan todos y cada uno de los sectores de educación. Posteriormente abordamos la legislación que afecta específicamente a la población de jóvenes y adultos y los programas educativos que, a nivel oficial, se han venido desarrollando durante los últimos años. En este mismo capítulo, estudiamos situación del analfabetismo y de la educación básica para jóvenes y adultos.

Con la intención de poder concretar el proceso de la investigación, en el Capítulo VI, titulado La Educación de Jóvenes y Adultos en las Ciudades Gemelas de la Frontera Sur de Brasil, tomando como base los datos ofrecidos por la Secretaría

Estadual de Educación del Río Grande do Sul, abordamos la realidad de las ciudades gemelas objeto de estudio, mediante la caracterización del contexto geográfico desde el punto de vista natural, social y económico, a partir de las dimensiones e indicadores del desarrollo humano. Posteriormente, realizamos el análisis de los datos de los últimos censos poblacionales y escolares de estas ciudades, para ver la evolución del analfabetismo y la situación de la educación básica de jóvenes y adultos en Brasil y la franja de frontera con Uruguay, para después realizar el estudio comparativo entre las diferentes ciudades que forman parte de la mencionada franja.

Y para finalizar, presentamos las Conclusiones, donde plasmamos los resultados de nuestra investigación.

Sería nuestro deseo que, la investigación que presentamos fuera una contribución para la mejora de la calidad de la educación de jóvenes y adultos y el desarrollo en las ciudades gemelas de la franja de frontera Brasil / Uruguay.

CAPÍTULO I

CONTEXTO TEÓRICO.

I.- CONTEXTO TEÓRICO.

Nos encontramos con que allí donde la ciencia ha avanzado al máximo, la mente no ha hecho sino recuperar de la naturaleza lo que ella misma ha puesto en ella. Nos hemos encontrado con una huella extraña, en las playas de lo desconocido. Hemos inventado, una tras otra, las más profundas teorías tratando de explicar su origen. Al fin, hemos podido determinar la criatura que dejó la huella. ¡yá!: la huella es nuestra.

(Erwin Schödinger, 1993).

Todo estudio supone desmenuzar el saber y la verdad de un campo de conocimiento. Foucault (1997:28) afirma que el saber es poder y añade que: el saber “no está hecho para comprender, el está hecho para cortar”. Establecer pues la comprensión de las ciencias que están involucradas requerirá la revisión detallada de los conceptos que dan materialidad a la misma.

I.1.- La Ciencia Geográfica.

La Geografía como la conocemos hoy día tuvo sus orígenes en el siglo XIX. Moreira (1985) explica que en su proceso de desarrollo hay dos grandes fuentes: las Sociedades de Geografía y las Universidades. La Geografía que se produjo en una u otra de estas fuentes son distintas. La que se produjo en las Sociedades de Geografía posee un conocimiento de todo que se refiere a los pueblos y territorios de los distintos países del mundo, reuniendo las Sociedades: de viajeros, naturalistas y militares. La que se produjo en las Universidades tiene una vertiente específicamente científica y reúne profesores e investigadores formados y dedicados al desarrollo y actualización de las teorías y métodos científicos que van cimentar la ciencia geográfica.

De este modo, las Sociedades de Geografía, según Moreira (1985), atienden al público más amplio en su deseo del conocimiento de los pueblos y lugares, en tanto que las Universidades atienden a los propósitos de la formación académica de los que van a tener en la Geografía su área de actuación.

Las décadas finales del siglo XIX marcan la entrada del capitalismo a su fase superior: el imperialismo. Con este evento, el panorama de la política internacional cambia, y se establece una intensificación de la lucha entre las potencias imperialistas, que en algunos casos importaba mucho por la división de los continentes en zonas de interés, que no solo era por el territorio, sino por los recursos naturales. Este hecho traerá profundas transformaciones en las divisiones geográficas en el plano de la realidad, y en consecuencia, en el plano del saber.

Las Sociedades de Geografía se constituyen en instituciones, que se organizan y son marcadas por actividades de viajeros y naturalistas, se busca hacer levantamientos topográficos y cartografiar las regiones del mundo hasta entonces desconocidas. Los conocimientos acumulados tenían un formato metódico y analítico, con la nítida idea de conquista.

De este modo, estas Sociedades van respondiendo por su intensa actividad, a la que se otorga el financiamiento de viajes y divulgación de la investigación de los naturalistas en sus excursiones por el mundo. También se ofertan publicaciones, a través de revistas, donde el conocimiento se disemina. Es importante percibir que los intereses eran solamente de descubrimientos geográficos y que, en este momento también era oportuno para los comerciantes las posibilidades de ampliación del mercado. Las sociedades de Geografía van ampliando su proyección fuera del contexto europeo llegando a otros espacios como América.

Esta circunstancia coincide con el surgimiento de la Geografía universitaria. Donde se culminan, como bien dice Moreira (1985), los ensayos de transformación del saber geográfico en ciencia desarrollada por las propias Sociedades.

Será Kant, en la mitad del siglo XVIII, quien dará la base para el nacimiento de la ciencia geográfica moderna (Moraes, 2005), planteando como paradigma la noción de espacio como orden espacial, procurando, de este modo, formar un concepto crítico de la naturaleza y del hombre. Pero, Humboldt y Ritter son los que van

incorporar y sistematizar estos paradigmas, para hacer un *corpus* discursivo de la ciencia geográfica sistematizada.

Friedrich Ratzel (1844-1904), también alemán, va a revigorizar el proceso de la sistematización de la Geografía en sus dos obras fundamentales: la AntropoGeografía de 1882, y la Geografía Política de 1897, formulando una manera de ver la Geografía inspirada en la Lógica sociológica de Herbert Spencer.

Los procedimientos de análisis serían, para él, la observación y la descripción manteniendo la idea de la Geografía como ciencia empírica. Sus discípulos radicalizaron los aportes, constituyendo lo que se denomina '**Escuela Determinista**' de la Geografía.

En el siglo XX, la escuela francesa es la respuesta a las formulaciones deterministas de Ratzel y su principal formulador será Vidal de La Blache (1845-1918).

La propuesta mayor, de dicha escuela, reside en el hecho de haber traído para el debate geográfico, las temáticas políticas y económicas colocando el hombre en el centro del análisis, donde el resultado de la acción humana en el paisaje es lo más importante. Así, cumpliendo con una visión humana de la Geografía en la cual, el objeto será la relación hombre-naturaleza en la perspectiva de paisaje, colocando el hombre como un ser activo, que sufre la influencia del medio, mientras tanto, actúa sobre él pudiendo transformarlo.

Para el análisis geográfico, De La Blache (1936) propuso lo siguiente:

- Observación de campo;
- Inducción a partir del paisaje;
- Particularizar el área de enfoque;
- Comparación del áreas estudiadas y del material levantado;
- Clasificación del área y de los géneros de vida.

De la escuela francesa surge la corriente de pensamiento geográfico, el **Posibilismo** que tuvo muchos seguidores entre ellos E. Demartonne, J. Brunhes, H. Baulig, R. Blanchard y J. Sion, entre otros.

No hay duda de que se pueden añadir nuevas conquistas del saber y proseguir con orgullo los viejos senderos. En este caso, cabe ahora analizar el salto de la Geografía para los días de hoy con nuevas nociones de paradigmas.

Como bien afirma Milton Santos (1990: 175):

Un cambio en el paradigma se corresponde con un cambio completo en la visión del mundo, que el nuevo paradigma debe representar. De hecho, no es nuestra visión del mundo que cambia; lo que cambia es el propio mundo. La historia humana está marcada por saltos cuantitativos y cualitativos, lo que significa una nueva combinación de técnicas, una nueva combinación de fuerzas productivas y, en consecuencia, un nuevo marco para las relaciones sociales.

Así llegamos hoy con una Geografía que ya es una ciencia elaborada, que posee un *corpus* de conocimientos sistematizados, con relativa unidad. La Geografía dicha tradicional ha dejado los fundamentos, aunque sean criticados por esta nueva Geografía, delimitaran un campo real de investigación articulándola como una disciplina autónoma.

Entramos en una Geografía renovada que proviene de un cambio de paradigmas por parte de un considerable número de geógrafos, con relación a la perspectiva tradicional (Moraes, 2005). Lo que se pretende es tener una mayor libertad de reflexión y creación y para esto se busca nuevos caminos. Parafraseando a Milton Santos, arriba citado, no es nuestra visión del mundo que cambia sino el mundo que está cambiando.

Con la búsqueda del nuevo camino para la Geografía, muchos son los senderos encontrados. En esta nueva perspectiva de pensar en la renovación de la dicha ciencia, se originaron dos propuestas antagónicas: la crítica y la pragmática. Según Moraes (2005), la división esta centrada en la polaridad ideológica de las propuestas efectuadas. Son absolutamente claro los posicionamientos sociales y /o los encajamientos políticos de una y otra propuesta.

La propuesta de la Geografía pragmática, efectúa la crítica al insuficiente análisis de la Geografía tradicional. Dicha propuesta, no llega a los fundamentos ni a

su base social. Los autores pragmáticos van proponer una óptica prospectiva que instrumentalice la Geografía aplicada.

Uno de los primeros principios, según Moraes (2005:31), de la Geografía pragmática será “la objetivación en la Geografía cuantitativa, defendida en la obra de G. Dematteis: Revolución cuantitativa y Nueva Geografía”.

Ya la Geografía crítica, de acuerdo con Moraes (2005:37):

Tiene sus raíces en la parte más progresiva de la Geografía francesa. Ahí es que se abren las posibilidades de discusión en un análisis geográfico y donde el hombre pasa a ser un agente influenciado por la naturaleza, sin embargo, actuando y transformándolo.

La postura de los autores que defienden la Geografía crítica, es posicionarse delante de la transformación de la realidad social y para eso poniendo el saber como una herramienta fundamental.

De este modo, el contenido político del conocimiento científico pasa a ser integrante de la Geografía. El autor que más ha argumentado a favor de esta renovación de la Geografía fue, sin duda, como dice Moraes (2005), Yves Lacoste (1929).

Lacoste, argumentaba que es necesario construir una **visión integrada del espacio** y socializar este saber pues él posee fundamental valor estratégico en los embates políticos, “es necesario saber pensar el espacio, para en ello organizarse” (in Moraes, 2005:40).

Milton Santos uno de los grandes pensadores de la renovación de la Geografía, citado por Moraes (2005:42), defiende que:

Geografia de denúncia não rompia, em termos metodológicos, com a análise regional tradicional. Mantinha-se atônica descritiva e empirista, apenas passava-se a englobar no estudo, tópicos por ela não abordados.

Explicar las diferentes regiones del mundo, enseñando no solo sus formas y su funcionalidad, sino también las contradicciones sociales ahí presentes, como la subnutrición, las favelas, el analfabetismo, en fin las condiciones de vida de una parcela de la población, que nunca ha sido la protagonista en los análisis tradicionales

de la Geografía (Milton Santos, 1990). Aquí destacamos dos grandes obras: 'La Geografía del Hambre' de Josué de Castro y 'La Geografía del Mundo Subdesarrollado' de Yves Lacoste, que siguen la línea defendida por Milton Santos. Obras estas que introducen nuevas temáticas manteniendo los procedimientos generales del análisis regional, pero a la vez, no ocultando las contradicciones existentes en el espacio analizado.

Como hemos podido ver, las concepciones de la Geografía fueran cambiantes a lo largo de la historia. Este hecho nos demuestra que no es fácil dar una única definición para esta ciencia, principalmente por su carácter de la ciencia de las relaciones hombre y naturaleza. Volviendo a Milton Santos, el mundo cambia y la ciencia tiene que acompañar los cambios y esto origina variaciones en la definición del objeto o contenido de cada ciencia en particular. En el caso de las ciencias sociales esto toma una relevancia aún mayor teniendo en cuenta su objeto de estudio.

De este modo, la Geografía como una ciencia social, aunque con las variadas concepciones que hemos acompañado, existen elementos de análisis fijos que se mantienen, pese a que sean analizados de manera diferentes. Elementos estos, que consideramos la base del conocimiento geográfico: **el hombre, el medio natural y consecuentemente las relaciones surgidas entre ellos.**

La línea que vamos a seguir, en la presente investigación, con relación a la Geografía esta encuadrada en los nuevos horizontes de esta ciencia que fueron abiertas por los geógrafos que dan significado de compromiso social a Geografía. Entendemos que nuestra investigación es el reflejo de este compromiso, es decir, compromiso con la Educación que conlleva a la relación de espacio social o humano. Como muy bien argumenta Milton Santos (1990) es necesario discutir el espacio social, y ver la producción del espacio como objeto pues esta es la morada del hombre y siendo así, debe ser una categoría de comprensión de la realidad. Realidad esta que en nuestro trabajo está centrada en la EJA de las ciudades gemelas en la frontera Brasil Uruguay.

Las formas espaciales, para Milton Santos (1990) son el resultado de los procesos pasados, pero son también condiciones para procesos futuros. Dicha afirmación sitúa la presente investigación en los aspectos geográficos teniendo en cuenta que analizamos el proceso de la EJA como un estudio de proyección de cómo los elementos del espacio brasileño son determinantes en la dinámica social.

Milton Santos (1990) aun afirma que la organización del espacio esta determinada por la tecnología, por la cultura y por la organización social de la sociedad, que se compromete. De este modo, existe un continuo proceso de modernización, que no llega a todos los lugares, afirma Milton Santos citado por Moraes (2005), al mismo tiempo, que está estimulado por el Estado y obedece a la lógica del capital y no a los intereses de los hombres.

Es dentro de una Geografía más generosa y viendo el espacio como un lugar donde es posible la transformación, como entendemos que sea el objeto de preocupación de la Geografía.

Así, tomando como base la teoría de Milton Santos e Yves Lacoste, presentamos los conjuntos espaciales de Brasil como un camino para conocer la Geografía de Brasil, Rio Grande do Suly las ciudades gemelas y ser parte de este conocimiento científico de propósito social y concepción de praxis de una Geografía que delata la realidad social y espacial.

I.2.- La Frontera.

Todo poder político, civilización u hombre-habitante organiza su territorio o espacio de vida, y lo delimitan con fronteras para explotarlo con eficacia y seguridad frente a extraños. De esta forma, para hablar de la frontera es necesario empezar hablando del Estado. Desde un punto de vista geográfico, el Estado esta, ante todo, caracterizado por su territorio y, está, claramente delimitado por las fronteras que le separan completamente, o, más o menos, de los Estados vecinos (Lacoste, 1983).

La palabra frontera se origina del latín *frontaria*, significa el territorio que esta en frente (Guazzelli, 1997). El concepto de frontera, en el sentido geográfico, según Trigal (2007:290), es “una marca en el territorio, una división del espacio terrestre de origen político, producto de la evolución histórica y de la organización de las sociedades políticas”.

Padrós (1994), habla de las *fronteras vivas*, permeables, propicias a las tensiones y a la acumulación, a la acción interactiva, frecuentemente a la margen de las formalidades.

Martins (1996), clasificó las fronteras de acuerdo con sus características, así tenemos: fronteras formales que son aquellas identificables en los mapas; las fronteras históricas, las fronteras vivas y muertas que se distinguen por la densidad del poblamiento y por la relación de intercambio entre dos poblaciones limítrofes consideradas; y por último, las fronteras ‘mole’ (blanda), donde hay grande facilidad de cruzamiento y la imposibilidad de impedir cambios. Siendo las ciudades gemelas en estudio de esta investigación, consecuentemente, según dicha clasificación, definidas como frontera blanda por sus características de interacción entre sus pueblos.

Según la geógrafa brasileña, Lia Machado (1998), la palabra frontera significa estar orientado ‘hacia fuera’ (fuerza centrífugas). La autora resalta el carácter histórico del concepto que nace de un fenómeno de la vida social espontanea, indicando el margen del mundo habitado.

Resaltamos aquí que, a pesar de que muchas veces se considera como sinónimos, los términos **frontera** y **límite**, poseen diferencias esenciales. El límite internacional fue establecido como un concepto jurídico asociado al Estado territorial en el sentido de delimitar espacios y definir el perímetro máximo de controle soberano ejercido por un Estado central.

Lia Machado (1998), explica que la palabra límite designa aquello que mantiene una coherente unidad político territorial, es decir, su articulación interna. Así, para Machado (1998), en cuanto la frontera esta orientada ‘hacia fuera’, los límites están orientados ‘hacia dentro’ (fuerzas centrípetas). Para la geógrafa, el límite no tiene vida propia y ni mismo existencia material. En cuanto la frontera puede ser un factor de integración, el límite es un factor de separación, pues separa unidades políticas soberanas.

Martin (1997) haciendo un análisis de los conceptos de frontera y límites, afirma que la identificación entre ellos probablemente proviene de la movilidad e imprecisión cartográfica que en la mayor parte del tiempo viene acompañando las sociedades. Para dicho autor (1997:47):

Hoje, o limite é reconhecido como linha, e não pode, portanto ser habitada, ao contrário de fronteira que, ocupando uma faixa constitui uma zona, muitas vezes bastante povoada onde os

habitantes de Estados vizinhos podem desenvolver intenso intercâmbio, em particular sob a forma de contrabando.

Es importante destacar que, aunque, en los dos lados del límite de una región fronteriza puedan existir estilos de vida semejantes, la presencia del Estado impone distinciones muy marcadas, lo que contribuye para un choque entre el derecho de ir y venir y el intercambio con los vecinos.

En realidad el ambiente geográfico de frontera es más complejo que aquel simbolizado por el límite, pues se produce a través de los grupos humanos y de redes de circulación e intercambio, unidos por la permeabilidad de los límites estatales a través de la comunicación entre la población pertenecientes a diferentes sistemas de poder territorial.

Leenhardt (2002), destaca el concepto desarrollado por Ángel Rama¹ como uno de los conceptos más amplios para la comprensión de los espacios fronterizos en Latino América: las *comarcas*. Comarcas son las regiones dotadas de cierta homogeneidad caracterizada por el compartir modos de vida y culturas que constituyen, a su modo, un espacio diferente de aquello que los Estados intentan definir. Como ejemplo que materializa ese concepto, se puede citar los gauchos que es la denominación dada a todas las personas vinculadas a pecuaria en las regiones de campos naturales del Valle del Río de la Plata y del sur de Brasil. Dónde hay la presencia del bioma denominado Pampa. En ese sentido Lehnem (1990:56), concluye diciendo que, “la tierra de los gauchos es la tierra inexorablemente sin límites. El pampa es la extensión, la llanura el espacio sin bordes, extensión de inmensidad”.

En Brasil, el interés demostrado por la región que envuelve la frontera, condujo el país a identificarla como *franja de frontera*, y como tal, dotada de complejidad y particularidades que la hacen especial en relación al resto del país. Sarquis (1996) define zonas de frontera como franjas territoriales de un lado y, del otro, como demarcaciones geográfico-políticas, donde conviven poblaciones con particularidades propias que las diferencian de otras partes del territorio nacional.

¹ Ángel Rama, nace en Montevideo en 1926. Se entrega a la investigación y reflexión sistemática formulando una visión integradora de los procesos culturales del continente al sur de la frontera con los EUA. Su deseo era conquistar una unidad latino americana.

Para Steiman (2002:13), la franja de frontera es la “franja legalmente establecida por el Estado. En el caso brasileño, posee 150 km. de longitud”.

I.3.- La identidad del campo de la Educación de jóvenes y adultos.

Los conceptos de adulto y Educación de jóvenes y adultos han dado lugar a lo largo de la historia a multitud de diferentes interpretaciones por ser esta una realidad diversa y compleja. Desde una visión muy elemental de que con la Educación de adultos se recupera el tiempo perdido de aquellos que no aprendieron a leer y a escribir, pasando por el rescate de la deuda social, hasta llegar a la concepción del derecho a la Educación para todos y al de aprender a lo largo de toda la vida, han sido muchas y muy variadas las teorías sobre el tema.

I.3.1.- Cuestiones conceptuales y terminológicas en torno al adulto y a la Educación de adultos.

Delimitar el concepto de lo que se entiende por adulto presenta una gran dificultad, teniendo en cuenta que son muchas las definiciones propuestas y muy diferentes los puntos de vista presentados por las diferentes ciencias. Algunos autores, entre ellos Abramo (2005), habla de la dificultad en definir el término adulto y añade que existen un sinnúmero de posibilidades de abordar el tema.

Etimológicamente el término adulto proviene del latín, del verbo ‘adolescere’, cuyo participio pasado es ‘adultum’, que viene a significar que el individuo ya ha crecido, que ha terminado de crecer. Así en nuestro entorno, el adulto es aquella persona que ha terminado de crecer y se encuentra en el período intermedio entre la adolescencia y la vejez.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2012), adulto es: “**1.** adj. Llegado a su mayor crecimiento o desarrollo. Persona adulta.”

Cronológicamente, la etapa adulta comprendería, aproximadamente, cuarenta años; que estarían comprendidos entre los 20 y los 60. Estos límites no son fijos y pueden variar según las culturas.

En Brasil, el *Instituto Brasileño de Geografía y Estadística* (IBGE) (2010) trabaja con dos categorías distintas en los grupos de edad: ‘niños y adolescentes’ (de 0

a 14 años) y ‘población joven’ (de 15 a los 24 años). La categoría adulto no existe, tal vez por la complejidad de este término. De este modo, el IBGE utiliza el término ‘grupos de edad’ para presentar datos, no definiendo el adulto a partir de ciclos de edades. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define como adulto a toda persona que está entre los 24 y 60 años de edad.

Jurídicamente la adultez empieza cuando se declara al joven “mayor de edad”. En muchos países, como es el caso de Brasil y España, es declarado como adulto el individuo que tiene 18 años de edad, con lo cual se le hace sujeto de responsabilidad legal propia de adulto.

Para la **Antropología** se es adulto cuando se deja de ser joven; esto ocurre en nuestras sociedades modernas, porque en las sociedades antiguas o primitivas la juventud no existía. En las sociedades primitivas la adultez comenzaba muy pronto, de modo que no existían juventud ni adolescencia, y muchas veces ni infancia. Recordemos, que también la infancia es un concepto moderno y los derechos del niño han sido declarados años después que los del adulto y no hace todavía cien años que niños y niñas trabajaban en las fábricas, las mismas largas jornadas laborales que los adultos.

Para Ludojoski (1972), la aceptación de responsabilidades es el rasgo que caracteriza al adulto, desde el punto de vista antropológico.

Según Sanz (2000), la adultez se distingue por ser el período de la vida que reúne las siguientes características: es la época del gran rendimiento laboral; el individuo muestra una autonomía personal plena; representa al individuo pleno y formado; suele conllevar el hecho de la fundación de una familia y de la procreación; es el mayor y más productivo período de la vida; y también es el momento del ejercicio sociopolítico constante y equilibrado.

Para la **Sociología**, no existe una estructura teórica y organizada sobre el concepto de adulto (Sousa, 2007). Existe una extensa bibliografía sobre el tema de la infancia, la adolescencia y la vejez, pero eso no ocurre con el concepto de adulto.

Ante la complejidad del establecimiento del concepto de adulto dentro de la ciencia de la Sociología, se puede decir que el adulto es aquella persona que está preparada para disfrutar, con espíritu crítico, del medio en que vive. Es decir, viene a

significar la persona integrada en el medio social, que ocupa un puesto reconocido y que tiene pleno reconocimiento de sus derechos, libertades y responsabilidades

Para la **Psicología** la persona adulta es aquella que ha llegado a su desarrollo pleno y vive en él. La adultez es considerada para esta ciencia, el período de mayor plenitud de la existencia humana y el adulto se caracteriza por ser un individuo “maduro”. Muchos psicólogos han propuesto un marco de características que definen la condición de la edad adulta como personas maduras. Algunas de las características adoptadas por estos profesionales en la definición de una personalidad adulta, son: aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza; mejor percepción de la realidad y más fácil relación con ella; horizontes amplios; independencia; humor sin hostilidades; sentimiento social; espontaneidad; creatividad; concentración en los problemas; sensibilidad respecto a la cultura y al medio; flexibilidad en las situaciones; estructura democrática; seguridad ética; relaciones sociales profundas (Natale, 2003).

Para Natale (2003), los estudios de psicología subrayan la presencia de elementos dinámicos y evolutivos durante toda la vida del individuo, que superan cualquier visión estática de la vida adulta, y que demandan acciones formativas de tipo continuo. Así desde el punto de vista psicológico, el ser humano es un ser inacabado. Este concepto puede llevar a distinguir los adultos reales o “psicológicos” de los adultos meramente “cronológicos”, que son los adultos por la edad que tienen y no por los rasgos psicológicos que lo hacen un verdadero adulto.

Por todo lo dicho, desde la Psicología, adulto es el que ha alcanzado la madurez de personalidad y, por tanto, es una persona responsable, con plena capacidad, seriedad y dominio personal.

Desde el punto de vista **Pedagógico**, cuando se hace referencia a la Educación de adultos, se suele señalar como sujetos de ella a todos aquellos que, habiendo abandonado el sistema escolar, no se hallan todavía en posesión de los certificados académicos elementales previstos para el final de la misma.

Resumiendo lo expuesto hasta ahora, podemos decir que el concepto de adulto aún no está consensuado en la literatura científica. En este sentido, diferentes autores como: Maslow (1969), Allport y Erikson (1995), consideran la adultez un estado, meta o aspiración difícil de definir, pero equivalente al de una personalidad

madura. Por otra parte, Foillet (1960) determina que el adulto es aquella persona que ha dejado de crecer y ha logrado la medida normal en todos los rasgos de su ser.

Köhler (1978:12) reconoce la dificultad de describir el estado adulto, pero lo define de esta forma “heredero de su infancia, salido de su adolescencia y preparando su vejez, el adulto es un desarrollo histórico en que se prosigue, o debiera proseguirse, la individualización del ser y su personalidad.” Posteriormente el autor delimita más el concepto de adulto, aportando tres criterios determinantes para el adulto: la aceptación de responsabilidades, el predominio de la razón y el equilibrio de la persona.

El punto común entre los autores aquí presentados, aunque con diferentes matices, es considerar el desarrollo humano como un proceso evolutivo global para la conceptualización del adulto. Así, lo que podríamos apuntar después de varias reflexiones sobre la palabra adulto, es que una persona se podría considerar adulta cuando ha pasado por una serie de experiencias indispensables para ser aceptada socialmente como tal, dentro de un colectivo donde vive.

En relación al enfoque de la Educación de Adultos ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha recibido diferentes interpretaciones, siendo la primera y más generalizada la denominada “Alfabetización”, haciendo coincidir ésta, únicamente, con la Educación formal; más adelante denominaciones como “Educación popular”, “permanente”, hasta llegar en la actualidad a la ya prácticamente generalizada de “Educación a lo largo de la vida”.

▪ **Alfabetización de adultos.**

La alfabetización es el antónimo afirmativo del analfabetismo y designa la condición de aquellos que saben leer y escribir. El concepto usado por el IBGE en sus estadísticas, considera alfabetizada a la “persona capaz de leer y escribir una nota sencilla en el idioma que conoce”. Entre tanto, el desafío pendiente en el campo de la Educación hoy día, es el analfabetismo. Aunque los porcentajes del analfabetismo han disminuido a lo largo de los últimos años, sus cifras todavía siguen siendo bastante preocupantes.

En el año de 1990, en la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), se determinó como un objetivo el reducir a la mitad

el número de analfabetos durante el período comprendido entre 1990 y el año 2000. Aunque mucho más ambicioso fue el objetivo postulado en la declaración de Udaipur (India), donde la UNESCO y un gran número de países se propusieron eliminar por completo el analfabetismo antes del año 2000. En este período varias fueron las políticas y prácticas de alfabetización de jóvenes y adultos que también estaban en la creencia de que la alfabetización tenía el potencial para hacer cambios individuales y, por consiguiente, cambios en la sociedad.

A lo largo de la década de los años noventa, la concepción del analfabetismo y la alfabetización pasaron de entenderse como un fenómeno de posible solución utilizando los instrumentos adecuados, a entenderse de una forma más amplia, donde realmente es posible dar solución al fenómeno, a través de factores educativos, económicos y sociales que, aunque no pueden cambiarse de una forma radical, sí pueden realizarse a lo largo del tiempo.

- **Educación popular.**

La Educación popular, como práctica educativa y como teoría pedagógica, nació en América Latina, al calor de las luchas populares, contribuyendo a que las ideas y actividades esenciales en la Educación brasileña cambiasen y se renovasen. Fue el pedagogo brasileño Paulo Freire el mentor de la Educación popular en la década del 1960. Con una propuesta crítica de denuncia hacia los problemas sociales que afectan sobre todo a los sectores sociales más desposeídos.

Con este pensamiento, la propuesta de Freire se inserta en las corrientes de la pedagogía crítica, lo que significa, tomar como punto de partida, problematizar y transformar a la Educación en una herramienta al servicio del cambio social en Latino-América.

La Educación popular, entonces, es una Educación comprometida y participativa orientada por la perspectiva de realización de todos los derechos del pueblo. Partiendo del concepto de la palabra “popular”, la concepción más común que se observa, inclusive en los diccionarios, es de algo del pueblo, para el pueblo, que atiende a las necesidades del pueblo. La Educación popular puede enmarcarse también en el modelo de la “Educación no formal”, porque va dirigida a la

formación de sujetos con conocimiento y consciencia ciudadana y a la organización del trabajo político para la afirmación del sujeto. Es una estrategia de construcción y participación popular para el re direccionamiento de la vida social. La Educación popular puede ser aplicada en cualquier contexto, pero las aplicaciones más comunes se producen en asentamientos rurales, en instituciones socio-educativas, en aldeas indígenas y en enseñanza de jóvenes y adultos.

Podemos decir, entonces, que la Educación Popular está basada en la realidad, con metodologías incentivadoras para la participación de las personas, buscando transformaciones sociales, orientada por el deseo de libertad, justicia e igualdad.

▪ **La Educación permanente y Educación a lo largo de la vida.**

Todo ser humano vive inmerso en la Educación y no cesa de aprender, aunque sea de un modo informal, a lo largo de las edades de su vida, y eso es una evidencia inherente a la historia del pensamiento de la humanidad.

Hoy día, frente a un panorama de transformaciones en nuestra sociedad, Viladot & Romans (1988:15) nos dice que “es necesario reflexionar en la búsqueda de respuestas a la necesidad de encontrar una nueva concepción de la Educación y del hombre como sujeto de la misma”. Los mismos autores plantean las preguntas: ¿en qué consiste esta nueva visión de la Educación? ¿Cómo definir la Educación permanente?

La tradicional denominación de la Educación permanente, se replantea y da lugar a esta nueva expresión -la Educación a lo largo de la vida- (Delors, 1996:111). La Educación a lo largo de la vida progresa a partir del concepto de Educación permanente (Ortega, 2005), que hoy es concebida “como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (Delors, 1996:91).

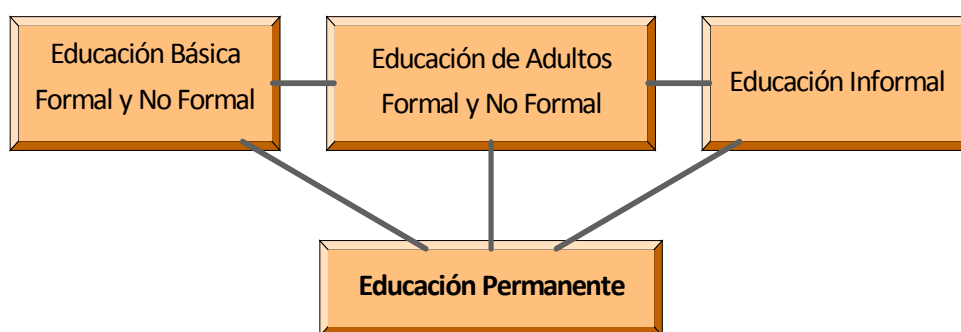
El memorando sobre Aprendizaje a lo largo de la Vida (UNESCO, 2002), contiene una definición del concepto, establecido en el contexto de la Estrategia Europea para el Empleo. La definición postula que el aprendizaje a lo largo de la vida es “toda actividad de aprendizaje en cualquier momento de la vida, en el marco de una perspectiva personal, cívica, social y(o) relacionada con el empleo” (UNESCO, 2002:48).

La amplitud de la anterior definición llama la atención, porque abarca todas las categorías de aprendizaje: formal, no formal e informal, incluyendo todas las fases de aprendizaje, desde la infancia hasta el final. Además, este concepto apenas comprende el aprendizaje de conocimientos, sino que, lo importante es lo formativo y lo educativo. Se puede entonces decir que el concepto de Educación permanente está evolucionando de acuerdo con las nuevas exigencias de una era de globalización.

Según Jabonero & al (1999), el término Educación permanente traspasa el ámbito del término Educación por sí solo, y tampoco se refiere exclusivamente a la Educación en la edad adulta.

Viladot (1998) también habla de una cierta confusión que a veces se hace al definir la Educación permanente y Educación de adultos. Como hemos podido apreciar, la Educación permanente implica proceso y globalidad del sistema educativo, incluyendo la Educación de los adultos, que es una fase temporal de aquélla (ver cuadro 1.1).

Cuadro 1.1.- Educación Permanente.



Fuente: elaboración propia.

Podemos ver la globalidad de la Educación permanente, ya que incluye el sistema educativo formal existente, además de desarrollar las posibilidades de formación fuera del sistema educativo (UNESCO, 1976). Así, siendo la Educación permanente un sistema global e integrador, trasciende el espacio escolar; el aprendizaje pasa a ser un proceso posible en distintos espacios como en el hogar, la comunidad, el barrio, etc.

González (1989:20) ratifica la globalidad de la Educación permanente cuando la define como “un sistema global e integrador de Educación, recurso inagotable,

proceso continuo que abarca todas las dimensiones de la vida, con el fin de mejorar ésta”.

La Educación permanente abarca toda la vida del individuo y no sólo es propia de la edad adulta. La Educación permanente no solo depende de la escolarización, ya que las experiencias vividas siempre aportan aprendizajes (Jabonero & tal, 1999). En realidad, la Educación permanente es una necesidad por diversas razones, entre las cuales podemos citar: la realización de la democracia, prestando los medios para su intervención; el incremento de los conocimientos cada vez más necesario en el mundo globalizado; la construcción de una sociedad más solidaria, entre otros.

Estamos ante una nueva conceptualización de la Educación, que revaloriza los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno, para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano. Todo ello, por supuesto, incluye una Educación básica y fundamental de calidad, que puede adquirirse normalmente en las instituciones educativas escolares, y que se pretende flexible, diversificada, y accesible en el tiempo y en el espacio. Se trataría de que, en el espacio y el tiempo de la vida, aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser nosotros mismos (Delors, 1996).

Otro punto relevante para la conceptualización de la Educación permanente es que ésta es distinta de escolarización permanente. La Educación permanente hace referencia no solamente al desarrollo intelectual, cognitivo, sino también al personal y social que es sumamente importante en una sociedad que quiere formar ciudadanos conscientes. La Educación de adultos estaría encuadrada en el marco de la Educación permanente, siendo la respuesta a una necesidad de autodesarrollo permanente del ser humano. Por ello, lo que se busca es brindar oportunidades que permitan un mejor desempeño de las necesidades sociales, en este caso la Educación.

Así vemos que la Educación a lo largo de la vida tiende cada vez más a materializarse, pues en un mundo cambiante, la Educación tiene que servir como una herramienta que permita a cada persona la capacidad de dirigir su destino.

En la línea de todas las conceptualizaciones expuestas, añadiremos que, aunque en Brasil la primera acepción de “Educación de adultos” es la más extendida, las últimas conferencias de la UNESCO orientan la Educación de adultos hacia concepciones más modernas, hacia Educación a lo largo de la vida.

Con el objetivo de buscar un enfoque más actual sobre la Educación de adultos, entendemos que es importante explorar las aportaciones que se han realizado desde las tres grandes áreas de incidencia educativa o sectores que constituyen la ya clásica triple distinción del universo de la Educación, que son: Educación formal, no formal e informal.

Desde la mencionada perspectiva, algunas organizaciones internacionales han elaborado importantes documentos en los que se han definido conceptos relativos a la Educación de adultos. De entre ellos destacamos las conceptualizaciones establecidas por el CEDEFOP - Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional-(CEDEFOP, 2008) y del manual Classification of Learning Activities - Clasificación de Actividades de Aprendizaje (CSA), y Eurostat (Eurostat, 2006).

Antes de abordar las conceptualizaciones sobre Educación de Adultos propuestas por las organizaciones mencionadas anteriormente, consideramos de interés recoger qué entienden dichas organizaciones por los tipos de aprendizaje formal, no formal e informal que darán lugar a las diferentes interpretaciones de Educación de adultos.

Según el CEDEFOP (2008: 85) el aprendizaje **formal** se define como:

Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (p. ej., un centro educativo o formativo, o bien en el centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). La formación o aprendizaje formal presume intencionalidad por parte del que aprende. Por regla general, siempre da lugar a una acreditación y una certificación o titulación.

El aprendizaje **no formal** se define como (*Ibidem*:134):

Aprendizaje derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del que aprende.

Aprendizaje **informal**, según CEDEFOP (2008: 93) es:

Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen, por regla general, la intencionalidad por parte del que aprende.

En el manual de Eurostat Classification of Learning Activities (CLA, 2006:13), define la **Educación formal** como:

Educación impartida en el sistema escolar y universitario y en otros centros de Educación formal. Se trata, generalmente, de una ‘escala’ educativa continua a tiempo completo para niños y jóvenes, que suele iniciarse entre los 5 y 7 años de edad y extenderse hasta los 20 o 25.

La **Educación no formal** se define como (*Ibidem*:13):

Cualquier actividad educativa organizada y continua que no se corresponde exactamente con la definición anterior de Educación formal. Por tanto, la Educación no formal puede tener lugar tanto dentro como fuera de los centros de enseñanza y estar dirigida a personas de todas las edades. Según el contexto de cada país, puede incluir programas de alfabetización de adultos, de Educación básica para menores no escolarizados, de competencias para la vida diaria, de competencias profesionales y de cultura general. Los programas de Educación no formal no siguen, necesariamente, el sistema de ‘escala’ y su duración es variable.

El aprendizaje **informal** (CLA, 2006:13):

Presupone intencionalidad, aunque está menos organizado y estructurado [...] y puede incluir, por ejemplo, situaciones (actividades) de aprendizaje que se producen en el ámbito familiar y laboral y, en la vida cotidiana de toda persona, sobre la base de una decisión personal, familiar o social.

La comparación de los dos grupos de definiciones permite observar algunas diferencias conceptuales entre el aprendizaje formal, no formal e informal (ver cuadros 1.2 y 1.3):

Cuadro 1.2.- Concepto de aprendizaje formal, no formal e informal según el glosario Terminología de la política europea de Educación y formación (CEDEFOP, 2008).

Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
Tiene lugar en un entorno organizado y estructurado se le llama explícitamente aprendizaje. Siempre da lugar a una acreditación y una certificación o titulación. Presupone intencionalidad.	Forma parte de las actividades, pero no se lo denomina explícitamente actividades de aprendizaje. Presupone intencionalidad.	No está organizado ni estructurado. Se deriva de actividades de la vida diaria. Generalmente no es intencional.

Fuente: Educación Formal de Adultos. Eurydice, 2011. Elaboración propia.

Cuadro 1.3.- Concepto de Educación formal, Educación no formal, aprendizaje informal y aprendizaje aleatorio según el manual Classification of Learning Activities (Eurostat, 2006).

Educación formal	Educación no formal	Aprendizaje informal	Aprendizaje aleatorio
Se imparte en centros oficiales de Educación formal (incluido el “sistema dual” Constituye un sistema continuo y escalonado de enseñanza presupone intencionalidad	Dentro y fuera de los centros de enseñanza Actividades organizadas y continuas No sigue necesariamente un modelo escalonado duración variable Presupone intencionalidad	Menos organizado y estructurado que la Educación no formal Presupone intencionalidad	Carece de intencionalidad Excluido de la observación estadística

Fuente: Eurydice(2011). Educación Formal de Adultos. Elaboración propia.

De acuerdo con el CEDEFOP (2008), el concepto de aprendizaje formal es relativamente amplio, pues incluye actividades que tienen lugar en un “entorno organizado y estructurado” y a las que se “denomina explícitamente formación”. Por el contrario, el aprendizaje no formal se define como aquellas actividades que están “inmersas en las actividades planificadas”, pero a las que “no se denomina explícitamente aprendizaje”. Esto quiere decir, según el concepto, el aprendizaje formal se corresponde, no solo con los programas escolares o universitarios que conducen a las principales titulaciones nacionales, sino también con distintas actividades de Educación y formación de corta duración que llevan a la obtención de

diferentes tipos de certificados y ahí centra también la Educación de adultos en nuestros tiempos.

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI – el Informe Delors, citado por Paiva (2009:53), estableció los principios básicos de la Educación, y entre ellos dice:

La Educación, **formal y no formal**, debe ser útil a la sociedad, funcionando como un instrumento para fomentar la creación, el progreso y la difusión de la ciencia, poniendo el conocimiento y la Educación al alcance de todos.

Una vez analizados los conceptos de Educación formal, no formal e informal, abordaremos la interpretación que hacen diferentes autores sobre la Educación de adultos dentro del marco de los tres tipos de Educación.

Para Viladot & al (1998:28), la inmensa mayoría de actividades formativas para adultos se sitúan dentro de la Educación no formal. También Jabonero & al (1999: 29), habla de que generalmente la Educación de adultos:

Se asocia únicamente con la Educación formal, aquella que tiene lugar en los centros para adultos y que se trata de la enseñanza de aquellas materias y niveles que van encaminadas a la obtención de una titulación básica que supuestamente les va a facilitar la incorporación al mundo laboral o mejora del empleo.

Para Ortega (2005), la Educación de adultos tiene una connotación que traspasa las definiciones de ‘no formal o informal’. Para este autor la Educación debe coincidir con el concepto griego de *paideia*, que abarca la Educación social, Educación continua y Educación escolar y en ella queda comprendido en el concepto de Educación-a-lo-largo-de-la-vida. Ortega deja claro que toda Educación es social y dice que también “la Educación, que busca la activación de las condiciones educativas de la cultura y la vida social, por un lado, y la prevención, compensación o reEducación de la dificultad y el conflicto social, por otro, dentro del marco general que configura la finalidad integradora de toda Educación” (Ortega, 2005:168).

Dentro de lo expuesto, queremos enfatizar que la Educación de adultos es una modalidad de enseñanza que, teniendo en cuenta el sujeto, quiere superar el nivel cultural correspondiente a la escuela. Por lo tanto, favorece la inclusión social,

trayendo de vuelta la escuela a los jóvenes y adultos que por diversas dificultades no pudieron permanecer en la enseñanza regular; por que el fin de la Educación es formar al hombre con todas las disciplinas apropiadas para que pueda, en buena armonía con sus semejantes, desempeñar su rol en el mundo moderno (UNESCO, 2006).

El concepto de Educación de adultos se ve bien cumplido en todos los aspectos por la interpretación que hace la UNESCO. Esta organización siempre se ha preocupado de forma importante de la Educación de jóvenes y adultos y así la definió (UNESCO, 1976:89):

La Educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de Educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la Educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollen sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

La definición citada, dada por la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, realizada en Nairobi en 1976, hoy es aceptada a escala mundial.

Anteriormente a esta definición, no había, en cierto modo, uniformidad ni concordancia en la forma en que los diversos países definían la Educación de adultos (Sarrate, 1997). A partir de la definición de la UNESCO, es importante reconocer una serie de consideraciones a cerca de la Educación de adultos. Entre las consideraciones recopilamos algunas recogidas por Sarrate (1997:30):

- Abarca un amplio conjunto de procesos educativos, lo que los dota de un carácter global;
- Supera el marco de la Educación formal;

- Favorece la democratización educativa y cultural, ya que ofrece la oportunidad para todos aquellos que no han podido adquirir o completar la formación básica, media o superior, como la actualización y adaptación al mundo en constante evolución;
- Las personas adultas consideradas como tales por la sociedad en que viven, y que son los receptores de la dicha Educación, son en la práctica, aquéllos que están en edad post-escolar y han abandonado el sistema formal;
- Su meta es la formación integral de la persona a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y a mejora de competencias técnicas y profesionales. Bien como dice la UNESCO (2006): “formar al hombre con todas las disciplinas apropiadas para que pueda, en buena armonía con sus semejantes, desempeñar su rol en el mundo moderno”. Y también “obtener para cada uno una Educación conforme a sus aptitudes y a las necesidades de la sociedad”.

En suma, la enseñanza para adultos significa un cambio educacional que busca comprender al adulto desde todos los ámbitos humanos, y comprenderlo como un ser biológico, psicológico y social, buscando promover el aprendizaje a través de la experiencia, haciendo que la vivencia estimule y transforme el contenido, impulsando la asimilación. Por ello, es imprescindible poner todos los medios para que el adulto sea capaz de aprender. Igualmente coincidimos con Sarrate (1997:31), cuando fundamenta la Educación de adultos “en el hecho de que la adultez es educable y educadora”.

I.3.2.- La UNESCO y los retos de la Educación de jóvenes y adultos en la actualidad.

En el contexto internacional surgen iniciativas, debates y acciones que buscan la mejora de la atención a la Educación del individuo adulto, no solo para el desarrollo de gran parte de la población mundial, que estaba excluida del acceso de la Educación formal, sino sobre todo, para atender demandas devenidas del nuevo escenario económico mundial. En medio de esas iniciativas, merecen destacarse a nivel mundial, las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, promovidas por la UNESCO.

El marco que propicia la atención a la Educación de adultos y las conferencias internacionales sobre la misma, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la ONU, en la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948, la cual dice en su Preámbulo:

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la Educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Dicha Declaración se torna, a lo largo de los años, una referencia para el cumplimiento del respeto de las normas internacionales de los derechos humanos. Desde esta Declaración, queda evidente la preocupación por parte de la UNESCO, no solo con la construcción de la paz en el mundo, sino también el compromiso con la Educación y la cultura, y como consecuencia, el acceso a la Ciencia por parte de la población más desfavorecida del mundo.

Nuestro propósito en este apartado del trabajo es poner de manifiesto las contribuciones de la UNESCO en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos a partir de los eventos internacionales, considerando la aportación de esta institución de gran prestigio y credibilidad en el mundo, ya que en cierta manera, ‘regula’ las políticas de la Educación de adultos, adoptadas en los diferentes continentes, pero en especial en Latino América y países asiáticos y africanos.

La UNESCO, desde su creación, según Torres (2003) y Gil (2005), asume la alfabetización de los adultos en el mundo como un reto a ser enfrentado, transformándola en una de sus principales preocupaciones. Siendo así, la UNESCO centra esfuerzos no solo presentando propuestas, sino también produciendo conocimientos, proponiendo investigaciones y dando apoyo a instituciones especializadas en el área específica de Educación de adultos.

Por ello, una de las estrategias fundamentales a favor de la lucha para la alfabetización de adultos fue la realización de grandes encuentros y conferencias, para que a través de las ideas, se puedan poner en práctica las políticas internacionales generales y específicas en cada continente. De este modo, la innegable contribución de la UNESCO se materializa a través de estas conferencias, en las que se sistematiza y avanza sobre la Educación de adultos.

La I Conferencia Internacional de Educación de Adultos (I CONFINTEA), realizada en Dinamarca en 1949, es donde todo empieza. El mundo intentaba reorganizarse en una situación de postguerra, y dentro de un contexto de reconstrucción, no solo material, sino político, educativo, social, cultural, se hicieron necesarias muchas iniciativas para encontrar alternativas viables para superar el momento. Dentro de este panorama se organiza la I CONFINTEA. En esta primera conferencia, convocada por la UNESCO, se marca históricamente la recuperación del derecho a la Educación de jóvenes y adultos.

En esta primera Conferencia fueron contrastadas las paradojas entre los países más desarrollados y aquellos menos desarrollados, en los que el analfabetismo era muy evidente. De este modo, se percibe que la cuestión de la Educación de adultos dentro de los países desarrollados, trataría de superar un analfabetismo funcional, mientras que, en los países menos desarrollados se trataría de llevar a cabo el proceso inicial de alfabetizar los adultos sin historias anteriores de escolarización, es decir, se trataría de abordar el analfabetismo absoluto.

El logro máximo de la Educación de adultos en esta I CONFINTEA, según Gil (2005), fue la comprensión de la Educación de adultos como un proceso asociado al desarrollo social y económico de un determinado país, es decir, el analfabetismo se coloca en términos de desigualdad y, la desigualdad en el acceso al saber está ligado a la desigualdad de acceso al bien estar. Gil (2005:115), sigue explicándolo:

Este primer encuentro internacional patrocinado por la UNESCO, tuvo un sentido académico y metodológico y menos político. La alfabetización se interpretaba como un dominio particular que estaba fuera de la Educación de adultos; interpretación restrictiva a la Educación de adultos y que resultaba negativa si se tiene en cuenta que en distintas regiones del mundo la mayoría de los adultos eran analfabetos.

Flecha (1990), declara que esta I Conferencia estuvo centrada en Europa Occidental, y por eso las problemáticas eran las que dominaban los países industrializados. Se reconoció, esto sí, en esta I Conferencia, que la alfabetización es parte integrante de la Educación de adultos, aunque no hay referencias sobre el concepto de Educación de adultos.

La II CONFINTEA realizada en Montreal (Canadá) en Agosto de 1960, promovió, entre otras cosas, la discusión sobre el papel y el contenido en la Educación de jóvenes y adultos. Según Paiva (2009), uno de los aspectos a ser destacados de esa Conferencia es el hecho de que la misma:

... revela la preocupación que el mundo político de 1960 presenta para la Educación de adultos: la relación entre humanismo y técnica, que a esa altura ya avanzaba entre los valores establecidos para el acto educativo, el perfeccionamiento profesional de cada uno, equiparado con valores que dignificasen la condición humana y el progreso social.

Inmersos en este contexto, los roles de la ciencia y la técnica adquirirían mayor importancia, sin, dejar de considerar las importantes diferencias de origen social y profesional, que tendrían que ser tomadas en consideración en la fundamentación de las concepciones sobre el significado e importancia de cada uno de los términos: ciencia y técnica; todo esto, teniendo en perspectiva la realización de acciones que promovieran el desarrollo de los individuos en “todo el mundo.”

De acuerdo con Gil (2005), se trataba de una concepción de Educación de adultos ‘socio-política-profesional’ y, junto a esta dimensión, se defendía una concepción de Educación de adultos más pragmática y más técnica y sobre esta concepción, Vega (2005:76) se refiere:

En cuanto al desarrollo de la conferencia de Montreal, debemos hacer referencia, en primer lugar, al tema del trabajo: Educación de adultos en un mundo en evolución. Se interpretaba que la Educación de adultos era parte integrante de los sistemas educativos nacionales y, por ello, debería contar con la atención y los recursos que le correspondían.

Fue en II CONFINTEA, cuando aparece por primera vez el concepto de Educación permanente en la literatura educacional, a partir de una comprensión más

ampliada de la Educación de adultos y de la alfabetización. Con esta interpretación, Paiva (2009), destaca que en esta conferencia la Educación de adultos pasa a formar parte del sistema educativo, dejando de ser solamente un apéndice de él.

También se pone de relieve que en esta II CONFINTEA, la necesidad de la existencia de un Comité permanente para la Educación de adultos, considerando las exigencias de un mundo en rápida transformación, y el deber de los gobernantes de apoyar la aplicación práctica de esta situación.

La III CONFINTEA, se celebró en Tokio, en el año 1972. En dicha conferencia es la primera vez que se produce la asociación de la Educación con las necesidades humanas, que más tarde serán traducidas como necesidades básicas de aprendizaje. De este modo, Paiva (2009) destaca que los obstáculos que impiden aprender a los adultos deberían ser objeto de atención, previendo varias medidas que favorezcan principalmente a los trabajadores para participar en situaciones de aprendizaje.

La Educación de adultos, más allá de ser institucional, debería ser funcional, es lo que se destaca en la III Conferencia. Es decir, ampliar esta Educación para los adultos en la sociedad, orientándola al trabajo, al ocio y a las actividades cívicas. De este modo, la Educación de adultos se podría definir como Educación funcional de adultos, fundada sobre los lazos existentes entre el hombre y el trabajo. Eso se justifica, según Paiva (2009), en que el desarrollo industrial exigiría programas de Educación de adultos, con el fin de que todos pudiesen participar de las transformaciones científicas y técnicas.

Con este objetivo -Educación funcional- la recomendación para los gobiernos consistía en considerar la Educación de adultos en primer plano de sus preocupaciones, es decir: en pie de igualdad con la Educación escolar. Con eso la Educación de adultos tiene objetivos mucho más amplios, favoreciendo un sistema funcional de Educación permanente.

Tomando como puntos fundamentales que la Educación de adultos es un proceso permanente y un agente de cambio y transformación que debe desarrollar el hombre por completo, se hacen 33 recomendaciones de las cuales se destacan las siguientes: políticas nacionales para la Educación de adultos; reconocimiento de la Educación de adultos como sector esencial del sistema de Educación y refuerzo de la

acción de la UNESCO en este campo; acción internacional de lucha contra el analfabetismo; Educación de adultos en las pautas de las conferencias generales de la UNESCO.

La IV CONFINTEA, realizada en París en 1985, se caracterizó por considerar una pluralidad de conceptos, surgiendo el concepto de Educación de Adultos, o sea, la *Andragogía*, que debería responder al conocimiento adecuado sobre las formas de enseñar y educar adultos.

En esta Conferencia, las ideas defendidas hasta el momento para la Educación de adultos, integrando un sistema de Educación permanente, están marcadas por la necesidad del vínculo entre Educación y desarrollo económico. Con esta relación entre Educación permanente y desarrollo económico, la conferencia declara el derecho de aprender como principal desafío para la humanidad, traduciéndolo como:

- Derecho a saber leer y escribir;
- Derecho a hacer preguntas y a reflexionar;
- Derecho a la imaginación y a la creación;
- Derecho a interpretar el medio en que se vive y a ser protagonista de la historia;
- Derecho a tener acceso a los recursos educativos;
- Derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas.

En 1990, con la realización de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jotien, en Tailandia, se entendió la alfabetización de jóvenes y adultos como la primera etapa de Educación básica, consagrando la idea de que la alfabetización no podía ser separada de la post-alfabetización. En esta Conferencia Internacional se inaugura la década marcada por numerosas conferencias protagonizadas por la ONU, fue el llamado ‘ciclo social’, en que todos los eventos fueron realizados con el propósito de definir acuerdos frente a la llegada del nuevo siglo. Fueron tiempos de discutir sobre el medio ambiente, poblaciones, mujeres, entre otros, y en que la acción educativa se hizo fuertemente presente en las diversas temáticas, para entenderse que los nuevos paradigmas de la vida en sociedad exigían esta acción y que, por fin, se reconociera la necesidad de proporcionar a las generaciones presentes y futuras una visión más amplia de la Educación básica y un

renovado compromiso a favor de ella, para poder enfrentar la amplitud y la complejidad del desafío.

La V CONFINTEA fue en la ciudad de Hamburgo (Alemania) en el año de 1997, marcada por la idea: “Aprendizaje de adultos, una llave para el siglo XXI”. Fue distinta de las demás Conferencias por haber obtenido una importante participación de diferentes segmentos colaboradores, tales como las empresas, la sociedad civil, y las ONGs.

La Declaración de Hamburgo prescribe que la Educación de adultos incluya todo el proceso de aprendizaje formal o informal, que el individuo tenga acceso a desarrollar sus potencialidades y habilidades en el proceso de adquisición de “conocimientos”.

Los debates mantenidos en esta V Conferencia llevan a sus participantes a reafirmar que solamente la promoción del desarrollo, centrado en los individuos y la construcción de una sociedad verdaderamente participativa, basada esencialmente en el respeto integral a los derechos humanos, conducirá a un progreso más equitativo y sostenible de la sociedad mundial. La promoción de la efectiva participación de hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, fue vista en esa Conferencia como uno de los requisitos para que la humanidad pudiera enfrentarse y sobrevivir a los diversos retos previstos para el futuro. Ese enfrentamiento y superación pasan, sin duda, por el proceso de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos.

La última Conferencia realizada en 2009, en la ciudad de Belén (Capital del Estado del Pará en Brasil), VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, tuvo como uno de sus principales objetivos realizar la revaloración de los puntos más importantes de la V Conferencia.

La VI CONFINTEA reafirmó y resaltó la necesidad de la elaboración de mecanismos de defensa y desarrollo de la Educación de adultos. Y reafirmó la imprescindible importancia de los compromisos asumidos desde la V Conferencia, que consideraban la ampliación del acceso al proceso de aprendizaje de la población adulta.

Lo que sí es cierto, es que la Educación de jóvenes y adultos surgió como instrumento primordial (o tiene la intención de serlo) del proceso de integración y

superación de las deficiencias sociales, y como medio para responder a las necesidades de la población que no ha tenido la oportunidad de estudiar en la edad adecuada. Las razones que explican esta afirmación tienen que ver, entre otras cuestiones, con el devenir de los acontecimientos políticos, económicos y sociales en los países en general.

Todas y cada una de las conferencias de la UNESCO analizadas, han pretendido ser el referente para el diseño de la Educación de jóvenes y adultos y la Educación a lo largo de vida en todo el ámbito internacional.

En el caso de Brasil, desde la primera conferencia, hasta la última celebrada en Belén en 2009, han servido unas veces en mayor, otras en menor medida, para que se hayan tomado en consideración las tesis propuestas y defendidas en estas conferencias.

Las políticas educativas adoptada por los diferentes gobiernos brasileños, se han visto afectadas por las directrices marcadas por las conferencias, como veremos más adelante; y el reconocimiento de la Educación de adultos se ha visto plasmado en los documentos legales, como analizaremos en otro apartado.

CAPÍTULO II

MARCO GEOGRÁFICO.

II.- MARCO GEOGRÁFICO.

La superficie terrestre es de 510 millones de Km², 362 millones de ellos son del conjunto de las extensiones marinas y sólo 148 millones de tierras emergidas. Cerca de 60% de los continentes está muy poco poblado (...). Por lo tanto, la casi totalidad de la humanidad ocupa sólo unos 90 millones de Km². (Lacoste, 1983:15).

Las palabras de Lacoste nos dan pie a iniciar este primer capítulo de Marco Geográfico de Brasil, planteándonos la siguiente pregunta ¿Cómo se caracteriza Brasil en medio de este contexto terrestre del que habla Lacoste? Para ello, abordamos aspectos referentes al espacio geográfico desde el punto de vista de sus conjuntos espaciales. Antes de analizarlos conviene localizar y situar geográficamente a Brasil en el espacio terráqueo, pues como bien explica Lacoste (1983:14) “la Geografía se preocupa ante todo de la localización precisa de los hechos de toda índole en la superficie del globo y la posición que estos hechos ocupan (...)”.

II.1.- Localización y situación de Brasil.

Brasil, localizado en la zona intertropical de la tierra, está enmarcado entre las coordenadas geográficas 5°16'19``de latitud Norte y 33°45'09``Sur y 34°45'54`` y 73°59'32`` de longitud Oeste.

La situación geográfica de Brasil en América del Sur, a través de distintos factores bióticos y abióticos, podemos definirla por:

- tener su litoral bañado por el océano Atlántico;
- que la selva amazónica, los ríos y los prados unen Brasil a los diferentes países de Sudamérica, permitiendo así hacer frontera con Venezuela,

Al hacer un análisis del país desde el punto de vista de su ubicación y grandeza territorial, percibimos que los mismos le proporcionan una amplia variedad en los paisajes naturales. Desde las redes de las grandes cuencas hidrográficas hasta la gigantesca Amazonía, el país tiene diferentes paisajes naturales en cada una de sus regiones.

II.2.- Conjuntos espaciales en Brasil.

Cuando nos referimos a los conjuntos espaciales, tomamos en cuenta la idea de que un conjunto espacial reúne determinados hechos que tienen lugar en partes específicas de la superficie terrestre (Lacoste, 1983). En el caso de Brasil, los conjuntos espaciales que vamos a tratar están relacionados con la naturaleza, con el espacio humanizado y con sus conjuntos de regiones políticamente delimitados. Pérez Filho (2007) resalta que los conjuntos espaciales son fruto de las relaciones entre los geo sistemas, o sea, los sistemas físico-naturales y los sistemas antrópicos. Basándonos en esto, vamos analizar los siguientes conjuntos espaciales:

1. Conjunto del Espacio Natural
2. Conjunto del Espacio Humanizado
3. Conjunto de las Regiones Político-Administrativa
4. Conjunto de los Espacios Fronterizos: Franja de Frontera

II.2.1.- El Conjunto del Espacio Natural.

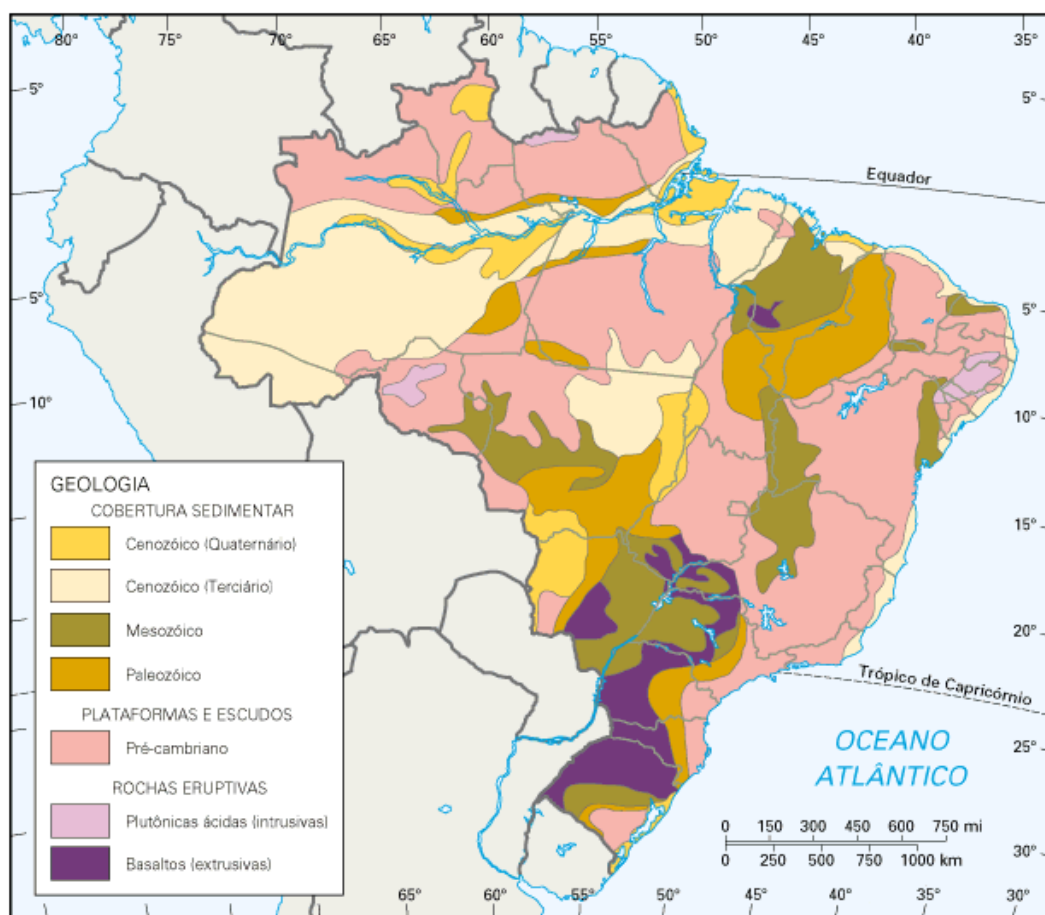
Por los hechos que se consideran, un conjunto físico natural está configurado por los siguientes elementos: la estructura geológica, el relieve, el clima, la hidrografía y la vegetación

▪ La estructura geológica.

Desde el punto de vista geológico el territorio brasileño se encuentra totalmente alojado en la Placa Sur Americana, concretamente ocupa la parte centro-oriental, cuya historia geológica se remonta a más de 2 600 millones de años (Adas, 2004).

Cuando los cratones afloran a la superficie terrestre reciben el nombre de *escudos* (Adas, 2004:331). Son ejemplos de escudos en Brasil, el escudo de las Guayanas y el escudo Brasileño. En la Figura 2.2, se puede visualizar la ubicación de estos escudos por las distintas áreas de Brasil. Mientras que cuando los cratones son recubiertos por formaciones sedimentares (rocas sedimentares) reciben el nombre de *basamento cristalino* o *plataformas cubiertas*. A su vez son ellas el sustrato de las cuencas sedimentarias (Figura 2.2).

Figura 2.2.- Brasil. Geología.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 24/05/2010:<http://www.brasil.gov.br/>.

Las cuencas sedimentarias son las formaciones geológicas que ocupan la mayor área del territorio brasileño, aproximadamente 64% (Adas, 2004). Entre las de mayores extensiones están la Cuenca de la Amazonía, Cuenca del Parnaíba y la Cuenca del Paraná, entre muchas otras de pequeña extensión como la Litorânea,

Recôncavo y Curitiba. Las cuencas están dispuestas horizontalmente por el territorio, hecho que evidencia la ausencia de importantes movimientos como los tectónicos, que es como Azevedo (1968) justifica la estabilidad geológica.

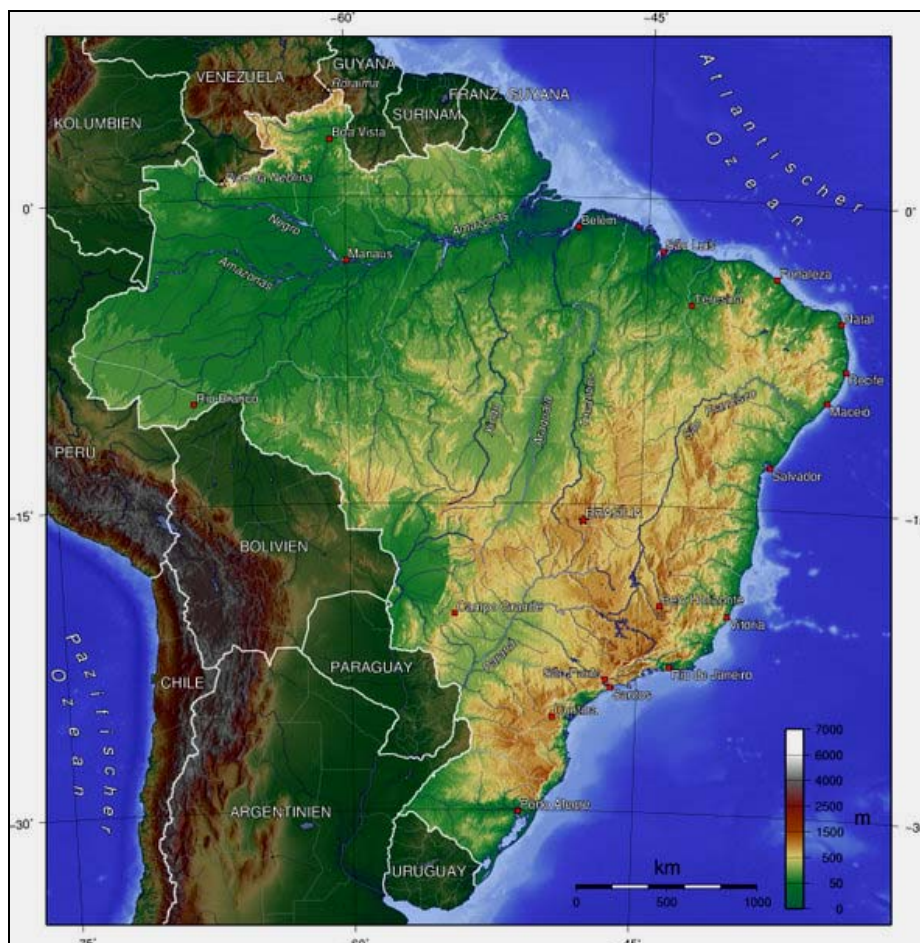
Sin embargo, a finales de la era Mesozoica, ocurrieron movimientos en la corteza de la Tierra que provocaron que se formaran las *fracturas*. Por estas fracturas ocurrió el flujo de lavas que cubrió gran extensión del sur del territorio brasileño y la región de Minas Gerais. Estas lavas, resultantes del vulcanismo, se solidificaron y dieron origen a rocas e intrusiones magmáticas de forma alargada en las capas de la corteza de la Tierra, donde se materializa. Como son formaciones muy resistentes a la erosión, han formado relieve con distintas elevaciones topográficas que permiten la existencia de varias cascadas de agua en los ríos del centro sur de Brasil, como los del Río Paraná y las cataratas de Iguazú.

De manera general y simplificada, podemos decir que las grandes estructuras, que definen los macro compartimientos del relieve encontrados en Brasil, son los cratones–escudos y plataformas, así como las cuencas sedimentares.

▪ **Relieve.**

Las formas de relieve son a la vez el resultado de dos procesos naturales. Primero, de los movimientos tectónicos –endógeno- que levantan, hundén o desplazan los diversos pedazos de la corteza terrestre. Segundo, de las fuerzas de erosión relacionadas con el clima que surcan o alisan la superficie del suelo - exógeno- (Lacoste, 1983). Conforme hemos visto en el apartado anterior, el territorio brasileño está formado por estructuras muy antiguas. Con excepción de las cuencas de sedimentación recientes, como por ejemplo el ‘Pantanal mato-grossense’, la parte oeste de la cuenca amazónica y parte de la costa norte y sur, que son del Terciario y del Cuaternario (Cenozoico), las áreas restantes tienen edades geológicas que van desde el Paleozoico hasta el Mesozoico, para las grandes cuencas sedimentares, y al Precámbrico para los terrenos cristalinos. Así, a lo largo de las eras geológicas el relieve viene sufriendo un intenso proceso erosivo, lo que le conferirá modestas altitudes.

Figura 2.3.- Hipsometría.

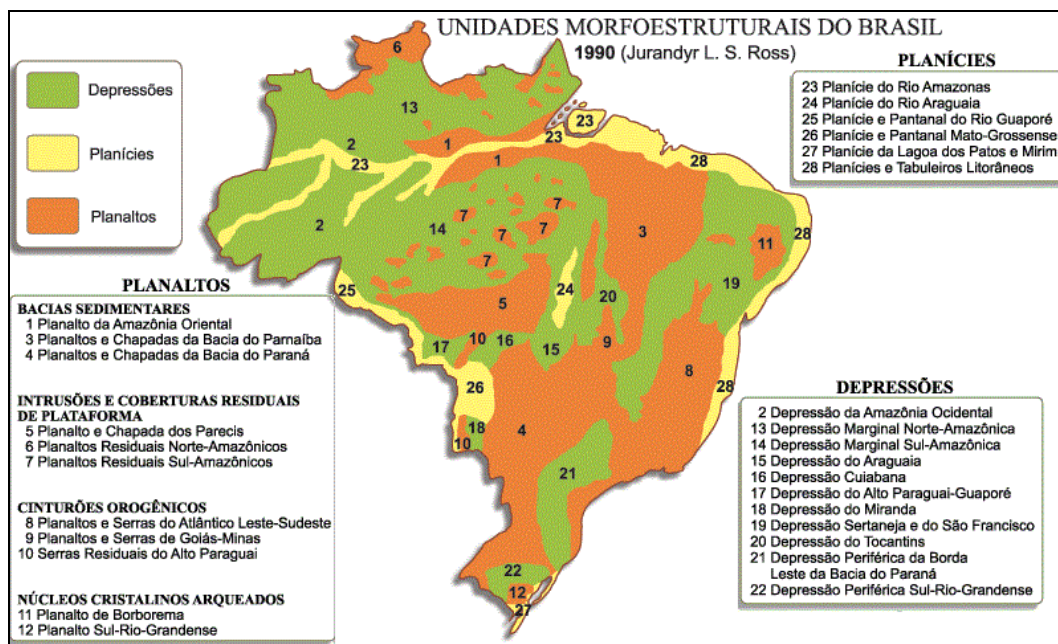


Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 10/05/2010:
<http://www.google.es/imagenes/mapa>.

La observación de la Figura 2.3 nos permite verificar que raros son los puntos donde el relieve sea superior a 2 000 metros de altura. Existe una concentración de tierras altas en el sudeste y en el sur. Las cumbres más altas se encuentran aisladas en la frontera norte de Brasil (Ab'Saber, 1967).

Tradicionalmente, el relieve brasileño está tipificado de acuerdo con la clasificación del profesor Ab'Saber, respetable geógrafo brasileño. El investigador y profesor Jurandy Ross, apoyándose en los estudios anteriores, principalmente del profesor, Ab'Saber, en informes y mapas elaborados por el Proyecto Radam-Brasil, ha propuesto una división del relieve. Para ella utilizó procedimientos de análisis geomorfológico. Tres tipos de unidades geomorfológicas, reflejan la génesis del relieve brasileño, según Ross (2008): las mesetas, las planicies y las depresiones.

Figura 2.4.- Relieve Brasileño.



Fuente: Obtenido en Google imágenes en 20/03/10.

La clasificación de Ross es compleja y detallada con 28 unidades geomorfológicas (ver Figura 2.4). Según esta clasificación, la cuenca del río Amazonas ocupa más de un tercio de la superficie del país. En ella predominan las tierras bajas, la altura raramente supera los 150m.

En el borde norte de la cuenca del Amazonas se sitúa una área montañosa, parte de la elevación conocida como macizo de las Guayanas; las cordilleras incluyen la sierra de Tumucumaque, con alturas que superan los 700m, la sierra de Acaraí (con una altura máxima de 906 m) y la sierra de Parima (con una altura máxima de 2 727m). El pico de Neblina con 3 014m, situado en la sierra de Imeri, en la frontera con Venezuela, es el punto más elevado de Brasil.

▪ Clima

En cuanto a los aspectos climáticos, considerando que Brasil se extiende desde los 5°16'19" de latitud norte hasta los 33°45'09" de latitud sur, se observa que, según afirma Ross (2008), el territorio brasileño está localizado casi integralmente en la zona de bajas latitudes del hemisferio sur.

Observando también, que los trópicos de Capricornio y Cáncer, a 23°27'33" de latitud sur y de latitud norte, respectivamente, marcan los límites sur y norte de la declinación anual del Sol, la mayor parte del territorio brasileño se encuentra en la denominada Zona Intertropical. Para Ross (2008) estos son uno de los condicionantes para el significado de su 'tropicalidade'.

Ross considera cinco características determinantes de un ambiente tropical (2008:101). En el Cuadro 2.1 las presentamos según su papel en el espacio geográfico brasileño.

Cuadro 2.1.- Características de un ambiente tropical.

<i>Características</i>	<i>Papel en el espacio brasileño</i>
1.- Temperatura medias superiores a 18°C y marcadas diferencias estacionales de régimen de lluvias.	1.- Ocurre en 95% del territorio.
2.- Amplitud térmica anual inferior a 6°C.	2.- Se registra desde el extremo norte hasta el paralelo 20° de latitud sur, aproximadamente.
3.- Circulación atmosférica controlada por la ZCIT (Zona de Convergencia Intertropical), bajas presiones ecuatoriales y altas presiones subtropicales.	3.- Afecta casi todo el espacio brasileño, excepto al sur del trópico de Capricornio donde la acción de la frente polar es más relevante.
4.- Cobertura vegetal que va desde el desierto cálido hasta la selva tropical, pasando por la sabana.	4.- Aunque los desiertos cálidos estén ausentes en el territorio, la selva tropical y las sabanas cubrían el 94% del territorio brasileño originalmente.
5.- Sistemas fluviales controlados por el comportamiento de la precipitación.	5.- Es lo que se verifica en todas cuencas hidrográficas, con excepción de la Amazonia, donde algunos de los afluentes dependen de la nieve andina.

Fuente: Adaptado de Ross, J. (2008). Geografía do Brasil. São Paulo: Moderna.

Aún con todo, las características de la 'tropicalidad' brasileña han determinado diferencias de un área a otra (Ver Figura 2.5).

Figura 2.5.- Clima.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 17/04/2010: www.portalbrasil.gov.br.

En toda la región norte y parte del centro oeste, aparece el clima ecuatorial (ver Figura 2.5), que está controlado por las oscilaciones de la ZCIT (Zona de Convergencia Intertropical) y por la acción de los vientos alisios y bajas presiones ecuatoriales continental, cálido e inestable, ejerce grande influencia en la Amazonia occidental. Las temperaturas son superiores a los 24°C y la ausencia de una estación seca en toda la Amazonía es una característica permanente. Lo que confiere a este tipo climático una alta precipitación durante todo el año, con una media de 2 000mm bien distribuidos por las diferentes estaciones.

La otra parte de la región centro oeste, el nordeste y el sudeste constituyen el dominio del clima tropical, el cual, a su vez, presenta variables conforme la actuación de diversos sistemas atmosféricos y de los factores geográficos. En la Figura 2.5 es posible visualizar que este dominio climático es el que predomina en el territorio. Las temperaturas medias anuales están por encima de 18°C y hay una alternancia entre la estación seca (invierno) y con lluvia (verano), presentando una precipitación media entre 1 000 a 1 500mm de a lo largo del año.

En parte del nordeste brasileño hay un área, dentro del dominio tropical, donde ha una escasa pluviosidad, que es llamada semiárido. Las medias pluviométricas no ultrapasan 400 mm anuales, lo que le confiere una zona seca muy demarcada y con las medias térmicas más elevadas del país – por encima de los 26°C.

El Trópico de Capricornio, línea imaginaria que marca el límite meridional de la declinación anual del sol, señala el inicio del área de clima subtropical y, en Brasil, empieza en la latitud correspondiente a la posición de los estados de São Paulo y Paraná (ver Figura 2.5). A partir de esta situación geográfica el dominio de la masa polar atlántica pasa a ser importante.

Desde el punto de vista de las medias térmicas, el sur de Brasil se caracteriza por presentar valores anuales siempre inferiores a los 18°C, con las variaciones determinadas por la altitud y distancia del mar. Las precipitaciones se distribuyen relativamente uniformes a lo largo del año con un índice entre 500 y 1 000mm al año.

▪ **Hidrografía.**

El agua cubre más del 70% de la superficie terrestre. Entretanto, apenas 3% de esta agua es dulce. Siendo el agua uno de los recursos naturales esenciales a la vida, la red hidrográfica de un país representa un elemento natural muy importante en el paisaje. En este sentido, Brasil tiene una densa red hidrográfica, así pues, los ríos destacan por su extensión, profundidad y anchura.

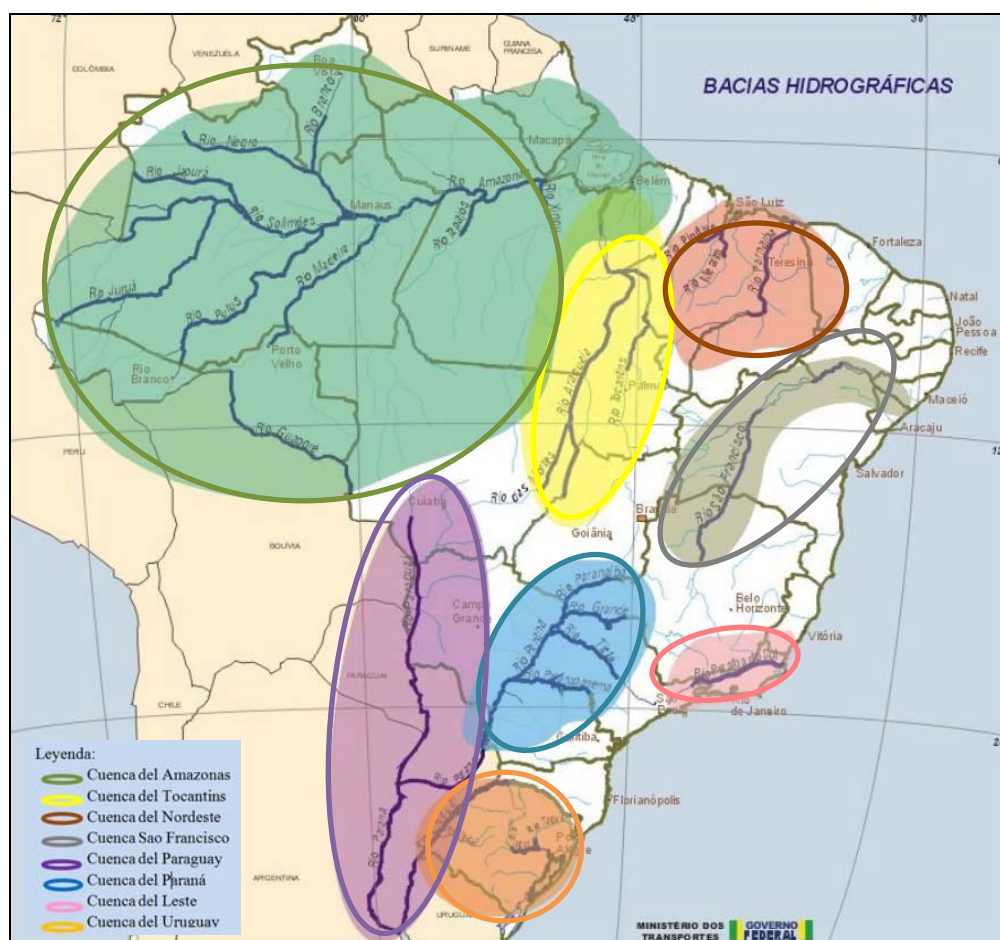
Según Toledo (2002:10):

La mayoría de los recursos de agua dulce del planeta se concentran en sólo seis países: Brasil, Rusia, Canadá, EEUU, China e India. Más del 40% de los ríos del mundo se concentra en estos países. El mayor de ellos el Amazonas, contribuye con el 16% de los montos totales descargados por los ríos del planeta. El 27% de las aguas dulces de la Tierra corresponden a los aportes de cinco grandes cuencas de agua: Amazonas, Ganges-Bramaputra, Congo, Yantzé y Orinoco.

La red hidrográfica de Brasil presenta importantes cuencas (ver Figura 2.6) no solo por su extensión sino, también, por su volumen de agua (ver Cuadro 2.2). La

cuenca del río Amazonas, de Tocantins-Araguaia, del río San Francisco, son ejemplos de las grandes cuencas así como la cuenca Platina compuesta por otras pequeñas cuencas como del Río Paraná y Uruguay y, la cuenca de Paraná.

Figura 2.6.- Cuencas Hidrográficas.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 11/04/2010: www.portalbrasil.con.br.

La expedición científica realizada en 2007 por el IBGE en conjunto con el Instituto Nacional de Pesquisas Espaciales (INPE), con la Agencia Nacional de Aguas (INA) y, con el Instituto Nacional Geográfico de Perú (IGN), reveló que el río Amazonas tiene una longitud de 6 992 km. y más de mil afluentes, por lo tanto mayor que el río Nilo con 6 852 km. de extensión. El Amazonas también es el río más caudaloso del mundo, como se ve en el Cuadro 2.2, con un volumen de agua dulce lanzada en el Atlántico cerca de 219 000 m³/s, cerca de 60 veces más grande que el Nilo.

Los ríos, al desembocar en otro río o en el mar, pueden tener dos tipos de desagüe: estuario, con uno solo canal, o en forma de delta, con múltiples canales. En Brasil, el tipo predominante de desagüe de los ríos, es del tipo estuario, con la excepción del río Amazonas, que tiene una mezcla de estuario y delta, o sea es mixto; los ríos Paranaíba, Acaraú, Pirañas y Paraíba do Sul, que tienen la boca del delta. Las áreas de estuarios, por presentar dificultades naturales para el asentamiento humano, debido a la humedad elevada, variaciones del nivel de agua, dificultades para la construcción de viviendas y de locomoción, están poco pobladas.

La mayor parte de los ríos brasileños son perennes, es decir, nunca se secan. Pero hay excepciones en la región semi-árida del Nordeste de Brasil donde muchos de los ríos se secan en una estación del año son los llamados ríos temporarios o intermitentes.

Cuadro 2.2.- Características de los principales ríos de las cuencas hidrográficas en Brasil.

Río	Cuenca	Longitud (Km)	Caudal Medio (m³/s)	Estados (Provincias) de Brasil	Desembocadura	Otros países
Amazonas	Amazónica	6400	219.000	Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Roraima, Mato Grosso	Atlántico	Perú, Colombia
São Francisco	São Francisco	3180	3 300	Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Alagoas.	Atlántico	-
Paraná	Paraná	2570	25 700	São Paulo, Minas Gerais, Paraná.	Atlántico	Argentina, Uruguay, Paraguay
Tocantins	Tocantins-Araguaia	2400	13 598	Goiás, Tocantins, Maranhão, Pará	Atlántico	-
Paraguay	Paraguay	1693	4 300	Minas Gerais, Mato Grosso do Sul.	Río Paraná	Paraguay, Argentina, Bolivia
Iguazú	Paraná	1320	1 600	Santa Catarina, Paraná	Río Paraná	Argentina Paraguai
Jacuí	Atlántico Sul	800	1 900	Rio Grande do Sul	Laguna dos Patos (Atlántico)	-

Fuente: Banco de informações e mapas dos Transportes – Ministério dos Transportes do Brasil. (<http://www.transportes.gov.br/bit/hidrovias/>). Elaboración propia.

Las zonas en que están los grandes ríos, citados en el Cuadro 2.2, genera dificultad de acceso de la población a los centros educativos, los asentamientos

humanos instalados en sus proximidades, viven dirigidos por la dinámica del ciclo hidrológico pues la cantidad de lluvia promueve la variación del volumen de agua. Por ejemplo, el río Amazonas en la época de las inundaciones, varía su nivel pudiendo llegar a 20m.

Hay muchos ríos brasileños de los que se desconoce aún su longitud exacta, además de muchos otros que aún no aparecen en la cartografía, ya que Brasil todavía no se conoce en detalle.

Los lagos también forman parte del paisaje hidrográfico brasileño aunque, en términos de cantidad, no son representativos en todo territorio y, están clasificados en:

- **Lagos de Represa**, que son el resultado de la acumulación de materiales y se subdividen en “lagunas” formadas a partir de restingas, como Laguna dos Patos y Mirim en el RS y los lagos de várzea (planicies inundadas), formados cuando las aguas de los períodos de lluvia se alojan entre las barreras de sedimentos que quedan de los ríos al volver a su cauce normal. Son comunes en la Amazonia y en el Pantanal Mato Grossense.
- **Lagos erosión**, formado por los procesos de erosión que se producen en las tierras altas de Brasil. Ejemplo Lago Azul localizado en el Parque Nacional Itatiaia en Rio de Janeiro.

▪ **Vegetación.**

Siguiendo en la biosfera, la esfera de la vida, es necesario analizar en este contexto los dominios vegetales de Brasil.

La flora de un país constituye en un rico patrimonio, no solo desde el punto de vista económico, sino también por su importancia para mantener el equilibrio entre los componentes vivos de los ecosistemas (Adas, 2004).

Ab’Saber (1993:20) comenta sobre la carga de un legado, que tiene Brasil, que va más allá de la simple percepción de belleza natural:

Pocos son los países en el mundo que poseen tanta responsabilidad con la preservación de la biodiversidad como Brasil. Por el hecho de que él heredó grandes espacios físicos y ecológicos, de máxima riqueza en el tema de la biodiversidad biológica; además del hecho de que hemos sido capaces de mantener casi intactas, hasta la década de 1960, nuestras grandes florestas tropicales húmedas del norte del país (...).

Varios factores contribuyen para justificar lo que expresa Ab'Saber. Entre ellos está la cantidad de luz, calor, humedad y el tipo de suelo que hace que la vegetación sea exuberante y exista gran variedad de especies (ver Figura 2.7), que seguidamente analizamos brevemente, teniendo en cuenta su grado de ocupación territorial.

Figura 2.7.- Vegetación.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 16/04/2010: www.portalbrasil.com.br.

La Floresta Amazônica, la selva tropical más grande del mundo, ocupa cerca de 5,5 millones kilómetros cuadrados (ver Figura 2.7). De este total, 3,3 millones están en Brasil, o sea 60% (Adas, 2004). Cubre toda la región norte y partes del centro-oeste. La biodiversidad de la Floresta Amazônica es grandiosa. Según Adas

(2004), en un área correspondiente a un hectárea existen de 100 a 300 especies de plantas. El conocimiento y la catalogación de las especies vivas (animal y vegetal) todavía no se han hecho en su totalidad.

Otra floresta tropical húmeda, también de gran importancia ambiental, es **la Mata Atlántica** que fue intensamente destruida, principalmente cuando Brasil ingresó en la economía mundial a finales del siglo XIX (Adas, 2004). Según Magnoli (1998), “la histórica devastación de la ‘Mata Atlántica’ comenzó con la llegada de los portugueses, con la derrumbada del ‘Pau-Brasil’”. Esta floresta recubría la franja del litoral brasileño, desde el Rio Grande del Norte hasta el Rio Grande del Sur. Actualmente hay cerca de 8% de la Mata Atlántica en puntos aislados de la costa brasileña (Dean, 1998).

La Mata de Araucaria, localizada en clima subtropical húmedo, ocupa parte de la región sur de Brasil. Es el tipo de bosque más homogéneo constituida básicamente por pinos y que caracteriza esta región (Ver Figura 7). Especie de conífera típicamente sur americana, la Araucaria, se destacaba por su altura y elegancia (Magnoli, 1998).

En la región centro-oeste de Brasil se presenta **el Cerrado** (ver Figura 2.7). Desde el punto de vista fisionómico, el Cerrado es una sabana tropical y desde el punto de vista de la flora es una formación típicamente brasileña, muy distinta de las sabanas africanas (Magnoli, 1998). Por mucho tiempo el Cerrado fue considerado un ambiente natural de menor importancia, teniendo en cuenta la exuberancia de la floresta de la Amazonía. Entre tanto, se sabe hoy, que el mismo posee una gran biodiversidad, rico en especies variadas y también una flora muy diversificada.

La vegetación típica del nordeste brasileño es **la ‘Caatinga’** (ver Figura 2.7), formada por plantas xerófilas, o sea, que se adaptan a lugares secos, entre ellas destacamos las cactáceas y las bromeliáceas. Este tipo de vegetación cubre el 11% del territorio nacional, correspondiendo a una formación vegetal muy peculiar. Los conocimientos botánicos sobre la ‘Caatinga’ aun son muy reducidos, pero, ya se han registrado cerca de 600 especies de árboles, de las cuales 180 son endémicas (Magnoli, 1998).

Después de la Mata Atlántica y del Cerrado, la ‘Caatinga’ es el bioma más alterado en el país. Por haber sufrido la acción antrópica, se percibe como resultado

áreas en proceso de desertificación y salinización del suelo. La irregularidad de las precipitaciones, así como también las características del suelo y de la vegetación hacen que la 'Caatinga' sea un área ecológicamente vulnerable. Debido a la minería, al pastoreo y a las prácticas agrícolas inadecuadas, extensiones inmensas de este dominio ya se encuentra en procesos de desertificación (Ministerio do Meio Ambiente, 1995).

En el sur de Brasil aparecen **los Campos** (ver Figura 2.7), que es la denominación genérica de los dominios de vegetación herbácea. Según Magnoli (1998:256):

En toda la región, los suelos presentan elevada cantidad de arena, lo que los torna bastante susceptibles a los procesos erosivos. Es posible que el proceso de 'arenização' tenga sido desencadenado en los períodos fríos y secos del Cuaternario. Así, una posible explicación para la ausencia de formaciones vegetales del tipo floresta en el sur de Brasil puede estar en su pasado climático.

Desde el siglo XVIII en la región sur, los campos son utilizados para la creación del ganado bovino y ovino en la pecuaria extensiva y, también para la monocultura mecanizada de trigo y soja, los cuales vienen contribuyendo con el aumento del proceso erosivo del suelo (Magnoli, 1998).

La cuenca del río Paraguay superior está ocupada por el complejo denominado '**Pantanal**' (ver Figura 2.7). Ocupa cerca de 110.000 Km² y corresponde a la porción brasileña del Chaco suramericano. La vegetación pantanero es extremadamente heterogénea, mezclando características de todos los dominios naturales de Brasil, lo que confiere considerarlo como un "santuario ecológico" pues, constituye un valioso banco genético. Forma un ecosistema complejo pero, frágil, pues sus relaciones o interacciones entre sus elementos son muy delicados (Adas, 2004).

A lo largo de costa brasileña existe **vegetación de playa y vegetación de ciénaga**. La vegetación de bosques de mangle se forma en los recovecos de la costa. Los manglares realizan importante función ecológica de la retención y el reciclaje de nutrientes, que funcionan como incubadoras para muchas especies de peces. Por lo tanto, son fundamentales para el mantenimiento de la fauna acuática y las poblaciones de peces.

Por último, tenemos la **‘Mata de los Cocáis’** localizada entre la selva Amazónica al oeste, la ‘Caatinga’ al este, y el ‘Cerrado’ al sur. La ‘Mata de los Cocáis’ es una área de transición entre el clima húmedo de la Amazonía y el clima semiárido del nordeste (ver Figura 2.7). Es una formación vegetal donde predominan las palmas. Algunas palmeras miden hasta 15m de altura, con hojas de 5 a 8m de anchura y llegan a producir 40 racimos con 300 cocos en cada uno (Magnoli, 1998).

La interacción entre los elementos analizados anteriormente permiten señalar que las características relacionadas de elementos nutritivos, buen drenaje, el régimen de la lluvia y la topografía forman parte de un conjunto natural que contribuye a la presencia de tipos de suelos muy fértiles como por ejemplo el *latossolo roxo* (terra roxa), que presenta una textura arcillosa, en superficies planas, están relacionados con derrames basálticos y se encuentra principalmente en las mesetas de la Cuenca de Paraná (ver Figura 2.4). En el litoral del nordeste, el *massapé* es un tipo de suelo formado a partir de la descomposición de rocas con características minerales de gnaisses de calcáreo, en el sur predominan los *planossolos*.

II.2.2.- El Conjunto del Espacio Humanizado.

En la caracterización del medio humanizado, se constata que en muchas situaciones, el medio natural influye directamente en la distribución de esta población. Y, en la visión geográfica actual se debe comprender que el medio humanizado está conjugado con un análisis de relación de interdependencia con la naturaleza. En este sentido, es importante que no se pierda la dimensión educativa del conocimiento geográfico, enfatizando, como afirma Andrade (1993:26), es necesario que el geógrafo:

Esteja atento a problemas ligados à posição geográfica, ao relevo, ao clima, à hidrografia e à vegetação, e, ao mesmo tempo, não deixe de perceber os problemas sociais e econômicos ligados à população, sua divisão em classes sociais, grupos religiosos, ideologias e sistemas políticos. Os fatos físicos-naturais e os socioeconômicos devem ser encarados de forma integrada para que não se caia em áreas de outras ciências naturais ou sociais.

Según Andrade (1993) el hombre no es habitante solamente para los geógrafos, pues en realidad tiene sus variadas dimensiones y todas ligadas al medio natural y social. Así pues, las contribuciones de lo natural y social son de relevancia para

nuestro estudio, por lo que pasamos a estudiar contenidos relacionados con la realidad poblacional de Brasil.

El conjunto del espacio humanizado presenta una diversidad muy grande en el que se consideran los hechos propios que le caracterizan tal conjunto. Para Antolín (1988:11):

El estudio de la población es una tarea compartida por numerosas ciencias (demografía, sociología, historia, economía, ecología humana, medicina...), entre las cuales se da una relativa coincidencia temática y una gran transferencia de métodos. Sin embargo, las finalidades, los enfoques y el diferente grado de interés con que cada una de ellas aborda el tratamiento de los problemas poblacionales les confieren una cierta individualidad, y es la conjugación de esas aportaciones específicas que las que permite profundizar en el conocimiento de la multiplicidad de cuestiones que afectan a la población.

La configuración de dicho conjunto del espacio humanizado de Brasil, se realiza a partir de los siguientes elementos: crecimiento de la población, estructura de la población, distribución de la población, migración y urbanización.

▪ **Crecimiento Poblacional.**

Al contrario de América Hispánica, en Brasil, hasta el período colonial, hay pocas fuentes documentales relacionadas con los datos demográficos (Marcilio, 1990 citado por Bacci, 2002). Así, se admite que en el año de 1 550 la población de Brasil, excluyendo los indígenas, era de 15 000 personas.

El primer censo realizado en el país, en 1872, reveló que la población total era de 9 930 478 habitantes (Tabla 2.1). Conforme afirma Adas (2004) “se nota que fueron necesarios 322 años para que la población brasileña llegase a la cifra de 10 millones de habitantes; eso representa una media de crecimiento decenal de 310 mil habitantes o 31 mil habitantes por año”.

Hasta el año de 1872, la fecha del primer censo poblacional, existían precarias estimaciones del total de habitantes. Algunas se basaban en observaciones de viajeros, y otras, en registros hechos en parroquias por medio de los bautizos. No había medios oficiales de registros de la población. El registro civil obligatorio en Brasil fue implantado en 1889. Solo a partir de este año los nacimientos y óbitos de la

población pasaron a ser registrados en Oficinas del Registro Civil, facilitando así la recopilación de los datos estadísticos.

Tabla 2.1.- Población y crecimiento poblacional de Brasil –1872/2000.

Año	Población	Tasa media de crecimiento (%)
1872	9.930.478	-
1890	14.333.915	2,01
1900	17.438.434	1,98
1920	30.635.605	2,91
1940	41.165.289	1,49
1950	51.941.767	2,39
1960	70.070.457	2,99
1970	93.139.037	2,89
1980	119.002.705	2.48
1991	146.825.475	1,93
2000	169.799.170	1,64
2010	190.755.799	1,17

Fuente: Recenseamento de Brasil 1872-1920, Rio de Janeiro: Directorio Geral. de Estadística, 18782-1930; e IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

La aceleración del crecimiento poblacional del país, fue más evidente y efectiva a partir de los años de 1940, manteniéndose en ritmo acelerado hasta la década de los 70, como vemos en los datos presentados en la Tabla 2.1. Las causas de este fenómeno no han sido una característica específica de Brasil, pertinente a su dinámica poblacional, más bien fue un fenómeno mundial que se produce en los países menos desarrollados (Beaujeau, 1980).

La explicación para este comportamiento del crecimiento poblacional puede estar, como dice Adas (2004), en las “elevadas tasas de natalidad y en la reducción de la mortalidad”. La reducción de la mortalidad se explica, principalmente, por factores relacionados con la expansión de la mejora de las condiciones sanitarias, el acceso al agua canalizada, el progreso de las medicinas, campañas de vacunación preventiva, mayor acceso a medicinas básicas y el desarrollo de la tecnología bioquímica.

En este contexto es oportuno destacar que ha sido entre los años 1940 a 1960 cuando se ha registrado en el país la mayor evolución de las tasas de crecimiento poblacional. Siendo este el período considerado como el de la “explosión demográfica” en Brasil y que ha marcado la primera fase de transición demográfica del país, con un registro de la tasa de crecimiento del 2,9% en 1960, o sea crecimiento de 29% al año. Pero a partir del inicio de la década de 1960, se observa el comienzo

de una continua desaceleración demográfica, marcada por la disminución de las tasas de natalidad, registrándose un crecimiento demográfico, en el año 2000, de 1,6% al año. El cambio evidenciado en el patrón de crecimiento poblacional descrito pone de manifiesto una situación típica de su segunda fase de transición demográfica, marcada, predominantemente, por la caída de su crecimiento poblacional.

Hasta los años de 1970, Brasil adoptó una política demográfica natalista. El gobierno toma esta decisión en función de la necesidad de poblar el país, posición sustentada en la proposición de promover la seguridad nacional y aprovechar sus recursos naturales. Pero en 1973, con el fin del “milagro brasileño”², la política del gobierno cambia y defiende una posición antinatalista con el rótulo de “planteamiento familiar”. En este momento histórico, el crecimiento poblacional de los países pobres aterrorizaba a los dirigentes y a las clases dominantes de los países industrializados. Según ellos, el aumento de la pobreza en el “Tercero Mundo” era causado por el crecimiento poblacional, y ese hecho amenazaba el bienestar de las sociedades del “Primer Mundo”. En este momento empiezan a surgir acciones encaminadas a la adopción de políticas antinatalistas, basadas sobretodo, en retomar las ideas difundidas en teorías poblacionales, como la propuesta por Thomas Malthus, en el siglo XVIII, defendidas y retomadas por los llamados “neomalthusianos” en este nuevo y actual contexto de la época (década de los 70). Estas ideas reafirmaban la relación directa de la pobreza existente en los países en proceso de desarrollo con sus crecimientos demográficos, argumentando que el crecimiento poblacional sería un obstáculo para el desarrollo económico a nivel mundial.

En la actualidad Brasil tiene 190.755.799 habitantes, conforme los datos oficiales del censo de 2010 realizado por el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), lo que le confiere la quinta mayor población del planeta. El crecimiento poblacional en las últimas décadas en el país ha ocurrido, sobre todo, por su crecimiento vegetativo, teniendo en consideración que los flujos migratorios se registraron mayoritaria e intensamente hasta mediados del siglo XX.

Si comparamos la población absoluta del país, vemos a través de la Tabla 2.2 que hubo un aumento poblacional en números absolutos de 20.933.524 personas,

² Milagro brasileño: fue la denominación dada a la excepcional época de crecimiento económico ocurrido en Brasil durante el período de gobierno del régimen militar. En este período de gran desarrollo económico, se ha vivido paradójicamente el aumento de la concentración de la renta y expansión de la pobreza.

aunque en términos de crecimiento, la historia de los Censos nos revela un descenso. Estos datos indican que Brasil vive en un proceso de desaceleración demográfica como Adolphe Landry (1987), denomina transición demográfica y especifica varias fases de esta transición, desde una fase inicial hasta una fase avanzada. En la fase avanzada predomina una tasa de natalidad baja concomitante con una disminución de la fecundidad. En esta fase, según Landry (1987), el país llega a un crecimiento moderado de la población, etapa en la que se encuentra actualmente Brasil.

Tabla 2.2.- Población de Brasil, 2000 y 2010.

	Población en 2000	Población en 2010	Crecimiento (%) 2000-2010
Brasil	169.799.170	190.732.694	12,33
Región Norte	12.900.704	15.865.678	22,98
Rondônia	1.379.787	1.560.501	13,10
Acre	557.526	732.793	31,44
Amazonas	2.812.557	3.480.937	23,76
Roraima	324.397	451.227	39,10
Pará	6.192.307	7.588.078	22,54
Amapá	477.032	668.689	40,18
Tocantins	1.157.098	1.383.453	19,56
Región Nordeste	47.741.711	53.078.137	11,18
Maranhão	5.651.475	6.569.683	16,25
Piauí	2.843.278	3.119.015	9,70
Ceará	7.430.661	8.448.055	13,69
Rio Grande do Norte	2.776.782	3.168.133	14,09
Paraíba	3.443.825	3.766.834	9,38
Pernambuco	7.918.344	8.796.032	11,08
Alagoas	2.822.621	3.120.922	10,57
Sergipe	1.784.475	2.068.031	15,89
Bahia	13.070.250	14.021.432	7,28
Región Sudeste	72.412.411	80.353.724	10,97
Minas Gerais	17.891.494	19.595.309	9,52
Espírito Santo	3.097.232	3.512.672	13,41
Rio de Janeiro	14.391.282	15.993.583	11,13
São Paulo	37.032.403	41.252.160	11,39
Región Sur	25.107.616	27.384.815	9,07
Paraná	9.563.458	10.439.601	9,16
Santa Catarina	5.356.360	6.249.682	16,68
Rio Grande do Sul	10.187.798	10.695.532	4,98
Región Centro-Oeste	11.636.728	14.050.340	20,74
Mato Grosso do Sul	2.078.001	2.449.341	17,87
Mato Grosso	2.504.353	3.033.991	21,15
Goiás	5.003.228	6.004.045	20,00
Distrito Federal	2.051.146	2.562.963	24,95

Fuente: IBGE. Censo Demográfico 2000 y 2010. Elaboración propia.

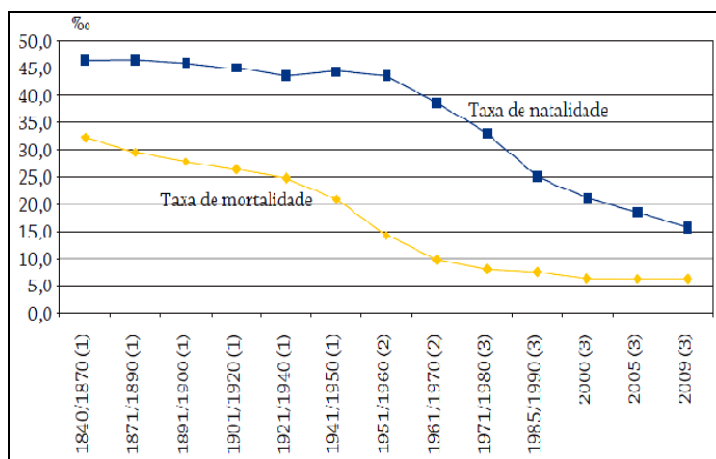
Muchos son los factores que vienen contribuyendo a la actual reducción de la tasa de crecimiento poblacional brasileño, entre ellos podemos destacar: la caída de la fecundidad, la utilización de métodos de prevención del embarazo, la creciente inserción de la mujer en el mercado laboral y la urbanización.

De acuerdo con los estudios realizados por el IBGE, en el año 2050 la población brasileña será de 215.287.463 habitantes, presentando una tasa de crecimiento vegetativo negativo de -0,291.

▪ **Estructura de la Población Brasileña.**

Los cambios ocurridos con el pasar del tiempo, descritos en el crecimiento poblacional, son consecuencias de las alteraciones en la dinámica demográfica brasileña en los últimos años, en los cuales Adas (2004:289), destaca “descenso de la natalidad, fecundidad y mortalidad en general; aumento de la población senil en el conjunto de la población” (ver Gráfica 2.1).

Gráfica 2.1.- Tasas brutas de mortalidad y natalidad – Brasil. Período 1840/1990 y 2000/2009.



Fuente: IBGE, Censo 2010.

Como resultado de este cambio en el crecimiento poblacional, hubo consecuentemente un cambio en la estructura por edades. De este modo, en las pirámides de población (ver Figuras 2.8 y 2.9), se aprecia dicho cambio, donde ha habido un estrechamiento de la base de la pirámide y un alargamiento de su vértice, que ilustra la disminución de las tasas de natalidad y fecundidad, y el aumento de la

esperanza de vida. Como consecuencia disminuye el crecimiento. Así la configuración de la pirámide de edad del 2010 (ver Figura 2.9) ya tiene el perfil de una pirámide de los llamados países desarrollados.

Figura 2.8.- Distribución de la población por sexo, según grupos de edad -Brasil (2000)..

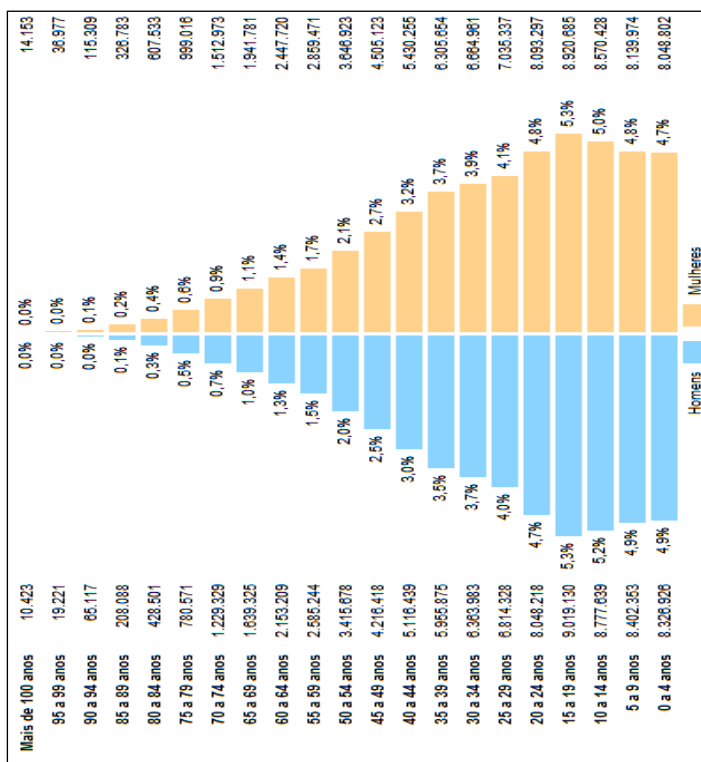
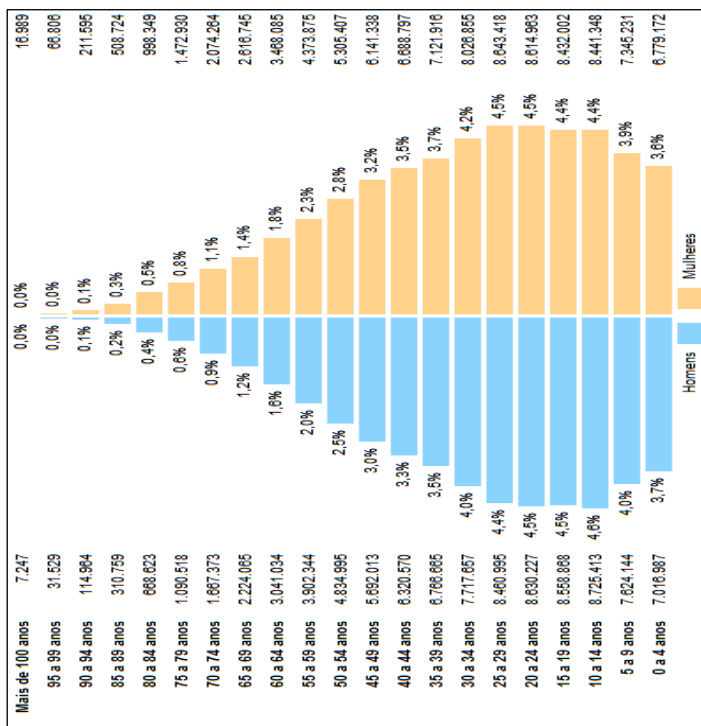


Figura 2.9.- Distribución de la población por sexo, según grupos de edad - Brasil – 2010.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 e 2010.

El país, con 511 años de historia, está envejeciendo y, como dice Patarra (1995), el envejecimiento de la población presenta nuevos desafíos para el gobierno brasileño. La población de adultos mayores está creciendo a casi el triple de la tasa de población total de Brasil, según la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilio 2009. La población de adultos mayores de Brasil alcanzó los 21 millones en el año 2009, según datos del IBGE. Entre los años 1999 y 2009, el número de habitantes del país mayores de 60 años creció de 9,1% a 11,3%.

Según los indicadores sociales del IBGE (2010), la población brasileña está compuesta, en la actualidad, por un total de 97.348.809 mujeres (51,03%) y 93.406.990 hombres (48,97%) (Ver Gráfica 2.2).

Gráfica 2.2.- Población residente, por sexo. Brasil (2010).



Fuente: IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

Los análisis de los datos demográficos del país, en los últimos años, demuestran que hubo una mejora en la esperanza de vida al nacer (ver Tabla 2.3). Mientras que en el comienzo de la década de 1990 la expectativa de vida en Brasil era de 66 años, en el año 2005 fue a 71 años (IBGE). De acuerdo con los datos del IBGE de 2009, la esperanza de vida de los brasileños ha subido a 73,1 años. Para los hombres, la esperanza de vida es de 69 años y para las mujeres, 76,5 años.

Tabla 2.3.- Esperanza de vida al nacer.

Año	Esperanza de vida
1940	41,53
1950	45,51
1960	51,64
1970	53,46
1980	62,80
1990	65,78
1996	66,79
2000	70,40
2005	71,00
2008	72,70
2009	73,10

Fuente: IBGE. Censo Demográfico, 2010. Elaboración propia.

Los números presentados de la población brasileña en forma de pirámide, gráfica y tabla, demuestran las modificaciones ocurridas en muchos elementos de su población, como: esperanza de vida, tasas de natalidad, de mortalidad y fecundidad. Según Antolín (1988:115), “eso los lleva al sentido de una evolución muy clara”, pues estamos llegando a la madurez de la población donde los jóvenes reducen su participación, los adultos aumentan y ya se nota un progresivo envejecimiento poblacional. Según el censo de 2000 realizado por el IBGE, la edad mediana de la población en Brasil (edad que separa los 50% más jóvenes de los 50% mayores) aumentó dos años y medio en nueve años, alcanzando, en 2000, 24,2 años, de estos, 23,5 años para los hombres y 24,9 años para las mujeres. La edad mediana en 1991 era 21,7 años.

Podemos decir que la caída de la fecundidad explica, a nivel del país, lo importante de este cambio en la estructura poblacional. El crecimiento de la longevidad ha contribuido a “envejecer” la pirámide de Brasil, en este caso por su parte superior. Sin embargo, el nivel de envejecimiento de la población brasileña resulta inferior al de muchas otras naciones como por ejemplo España en la que el retroceso de la fecundidad se inició mucho antes.

Además, dentro del territorio brasileño se dan acusados contrastes espaciales en la situación de la estructura por edades. La proporción de adultos varía de unos estados para otros. El estado de Río de Janeiro tiene la mayor de las edades medianas (28,1 años) y el estado de Amapá, la menor de ellas (18,3 años).

En la composición por edades, en el país como un todo, la contribución del segmento de los niños de 0 a 14 años, en el total de la población, registró una caída de 34,73% en 1991 y del 29,60%, en 2000. En el grupo de personas mayores de 65 años o más, a su vez, ha seguido una trayectoria ascendente: 4,83%, en 1991, contra 5,85%, en 2000. Brasil ya tiene 20 viejos para cada 100 niños.

Con relación al número de hijos, en la actualidad, la media de la mujer brasileña es de 2,3 hijos, media inferior a la media mundial que es de 2,6. En la década de los 60 la media de hijos de la mujer brasileña fue de 6,3.

Observando los datos actuales en relación a la población de Brasil, llegamos a lo que dice Patarra (1995:62-63):

Hoy hay una menor proporción de niños y mayor proporción de mayores de lo que había en las décadas anteriores; la estructura etaria determina un nuevo perfil de la demanda de políticas sociales. Estas características y tendencias de la dinámica demográfica configuran nuevas cuestiones poblacionales y nuevas prioridades (...).

Los cambios ocurridos en la estructura de las franjas de edades del país exige la implementación de políticas sociales condescendientes con esta nueva realidad, favorecedoras del bienestar de su población y el nivel de desarrollo alcanzado por el país en los últimos años. En un análisis más crítico de esa realidad, Patarra (1990), citado por Adas (2004:278), afirma que:

[...] O bem estar de uma população é condicionada, sobretudo, pelo estilo de desenvolvimento adotado, e não por taxas de crescimento demográfico. [...] No caso brasileiro, [...] a recente redução populacional não foi seguida de melhoria na distribuição de renda. A chamada 'dívida social' é consequência da forma excludente do processo de crescimento da economia brasileira e não do crescimento da população [...].

▪ **Distribución de la Población.**

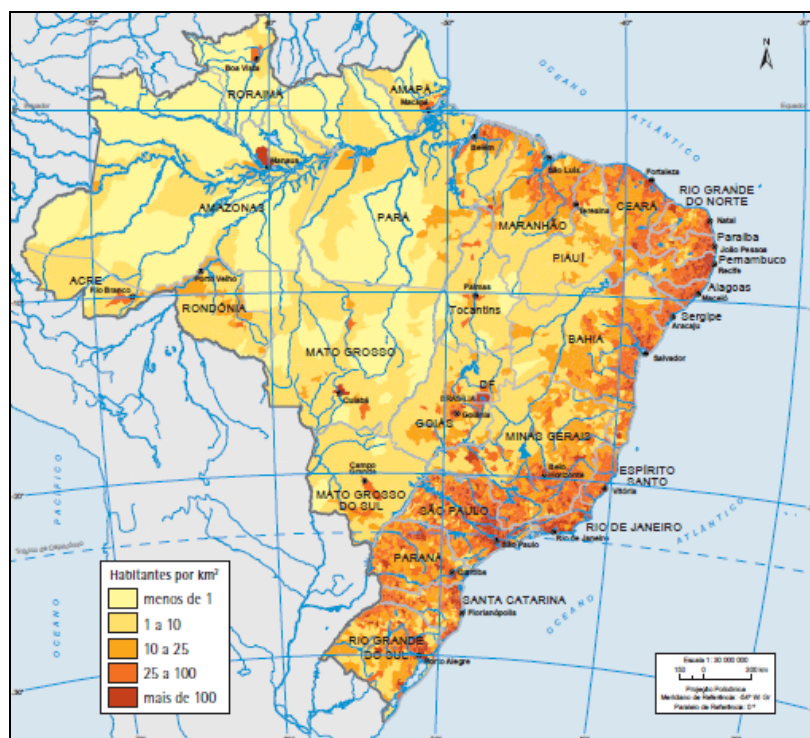
En Brasil, según los datos del censo 2010 (IBGE), la densidad demográfica media es de 22,43 habitantes por km². Como vemos en las Figuras 2.10 y 2.11, esta población está muy concentrada en las zonas costeras, especialmente en el sudeste,

noreste y en los estados sureños. Las zonas menos pobladas se encuentran en el interior, sobre todo en la región norte y centro-oeste (ver Figura 2.10).

La región norte posee 45,2% del área total del país y 8,3% de la población, presentando 4,12 habitantes por km², mientras que el sudeste con 11% del área total del país concentra más de 42,1% de la población total, siendo la región con la mayor densidad demográfica del país con 86,92 habitantes por km².

Las razones para los contrastes de la distribución de la población entre los trechos de costa y de interior, se puede explicar históricamente. Fue en la región costera del país que los colonizadores se instalaron y, consecuente, donde empezó el proceso de formación de los núcleos poblacionales. Las densidades demográficas, demostradas en el mapa (ver Figura 2.10), confirman que la distribución de espacios humanizados ha sido el resultado de una ocurrencia lógica de la historia del propio país, donde se ha determinado la ocupación de la zona costera, sobre todo debido a las facilidades de acceso, concentrando en esta parte del país sus principales actividades económicas.

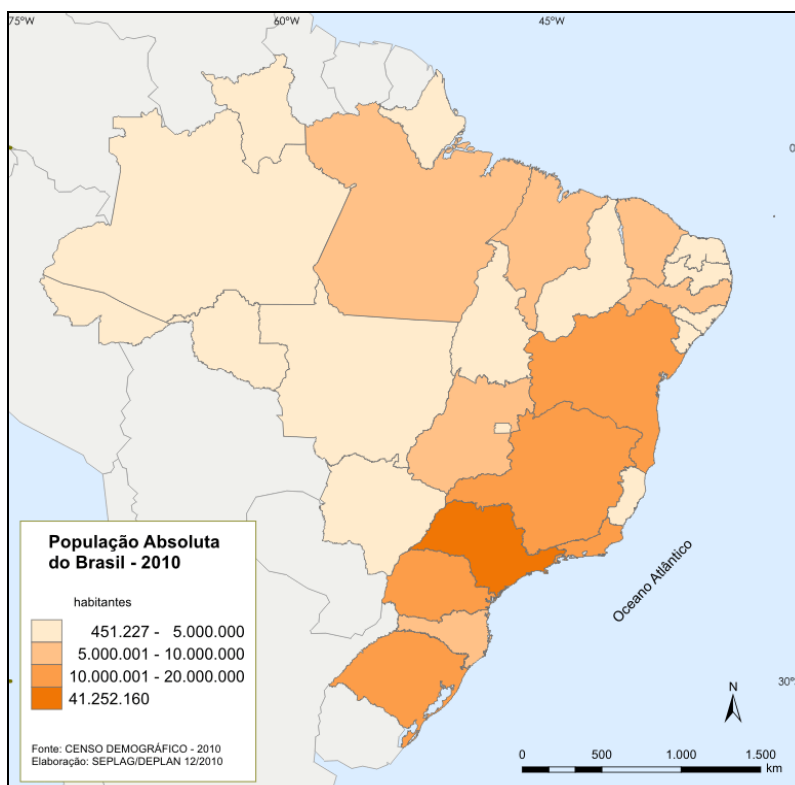
Figura 2.10.- Densidad poblacional (2007).



Fuente: Censo Demográfico 2007, IBGE.

En la actualidad la región Sureste sigue siendo la más poblada (ver Figura 2.11) con 80.353.724 habitantes, según el Censo Demográfico (IBGE, 2010). Las regiones Norte y Centro Oeste aumentaran sus porcentajes de población subiendo entre el período de 2000 a 2010 de 7,6% a 8,3% y de 6,9% a 7,4% respectivamente.

Figura 2.11.- Población Absoluta y su distribución–
Brasil (2010).



Fuente: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2010.

Entre las unidades de la federación, São Paulo, perteneciente a la región sudeste, sigue liderando el ranking de los estados más poblados con 41.252.160 personas. Por otro lado Roraima, perteneciente a la región norte, es el estado brasileño con menor número de habitantes 451.227 personas.

La distribución de la población brasileña en las zonas urbanas y rurales, está directamente relacionada con el contexto socioeconómico desarrollado en el país. Un análisis histórico, basado en los datos estadísticos de la evolución demográfica, nos revela que el aumento de la población urbana ha sido fruto de un intenso flujo

migratorio de la población campesina para los centros urbanos. Ese flujo migratorio ha sido decurrente, sobre todo por las pocas oportunidades de empleo y renta y precarias condiciones de vida ofrecidas al hombre del campo. El resultado de ese proceso migratorio ha determinado la realidad existente del país hoy, marcada por el predominio absoluto de una población urbana.

Los datos presentados en la Tabla 2.4 permiten la verificación de la evolución de las poblaciones urbana y rural de Brasil ocurridas a lo largo del tiempo. Estableciéndose una relación de estos datos con los ya mencionados anteriormente, como: esperanza de vida y tasa de fecundidad, sumados al modelo de desarrollo socio económico adoptado por el país nos revelan el principal factor del aumento de la población urbana.

Tabla 2.4.- Población en los Censos Demográficos, por situación de domicilio- Brasil - 1950/2007.

Población por situación de domicilio (1 000 000 hab.)			
Año	Total	Urbana	Rural
1950	51,9	18,8	33,2
1960	71,0	32,0	39,0
1970	94,5	52,9	41,6
1980	121,1	82,0	39,1
1991	146,9	110,9	36,0
2000	169,6	137,8	31,8
2007	189,8	158,4	31,4

Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración propia.

A diferencia de lo que ocurre en las poblaciones rurales o de zonas aisladas de los núcleos urbanos, en la medida que crece el número de habitantes en las ciudades, aumenta la esperanza de vida y disminuye la tasa de fecundidad. La asociación entre la cantidad de personas que pasó a vivir en las ciudades y los cambios positivos detectados en algunos indicadores demográficos tienen sentido cuando el acceso a la información, servicios de salud, saneamiento, Educación, entre otros, queda más accesible a la atención de un grupo mayor de personas, especialmente en las grandes concentraciones urbanas.

▪ **Movimientos Migratorios**

Lo movimientos migratorios significan, según Ross (2008:395) “la existencia de dos problemas: una ruptura del emigrante con su lugar de origen como la necesidad de reintegración social en la condición de inmigrante en su lugar de destino”. El primero marca el distanciamiento físico en las relaciones familiares y de amistad, bien como el abandono de las imágenes de los lugares que marcan el cotidiano de las personas: calles, barrios, pueblos, etc. El segundo representa la condición de forastero, de extraño, y la consecuente necesidad de integración con el nuevo espacio físico y social.

Así que, ruptura y reintegración son procesos que acompañan a los movimientos migratorios. El proceso migratorio en Brasil fue de extrema importancia para la formación de la cultura brasileña. Es el resultado de los movimientos migratorios, tanto internos como externos, determinantes de la movilidad espacial con la esperanza de conquista en relación a una nueva vida.

• **Las Migraciones Internacionales**

La historia de la migración en Brasil puede ser dividida, según Adas (2004:282) “en tres períodos: de 1808 a 1850; de 1850 a 1930; de 1930 hasta los días actuales. Esta división marca acontecimientos que individualizan estos períodos”.

Considerando los tres períodos demarcados por Adas, los factores favorables a la migración superan los desfavorables en el período de 1850 a 1930. El primero período de migración en Brasil, de 1808 a 1850, fue señalado por el estímulo dado en un Decreto de D. João, de 25 de noviembre de 1808, cuando permitía a los extranjeros ser propietario de tierras en Brasil. Con eso, afirma Leite (1996), Brasil en el siglo XIX, emerge como una nación en el contexto mundial y se lanza como un verdadero descubrimiento.

El segundo período demarcado por Adas, de 1850 a 1940, fue el período de mayor entrada de inmigrantes en el país (ver Tabla 2.5). Tal hecho se explica por la necesidad de mano de obra para el cultivo del café, pues coincide con la prohibición del tráfico de negros. Muchos extranjeros, de las más variadas procedencias llegan al país y provocan cambios significativos tanto en la vida material como en la vida social del país.

Tabla 2.5.- Población brasileña y migrantes. Período 1872 a 2000.

Censos	Total geral de população	População nascida no Brasil	População imigrante	% População Imigrante
1872	10.112.061	9.722.602	389.459	3,85%
1890	14.333.915	13.982.297	351.618	2,45%
1900	17.318.565	16.244.254	1.074.311	6,20%
1920	30.635.605	29.069.644	1.565.961	5,11%
1940	41.236.315	39.829.973	1.406.342	3,41%
1950	51.944.397	50.730.423	1.213.974	2,33%
1960	70.992.343	69.592.098	1.400.245	1,97%
1970	93.134.846	91.905.718	1.229.128	1,32%
1980	119.011.052	117.790.142	1.110.910	0,93%
1991	146.825.475	146.057.702	767.773	0,52%
2000	169.590.693	168.906.711	683.982	0,40%

Fuente: Estatísticas Históricas do Brasil. Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 1550 a 1985. V3, p.28-33. RJ. IBGE (2004) População Censo Demográfico.

El último período, de que nos habla Adas, de 1930 hasta los días de hoy, se caracteriza por un descenso gradual del flujo inmigratorio.

Este tercer período está marcado por una serie de acontecimientos que, según Adas (2004:284), frenaron la venida de los inmigrantes:

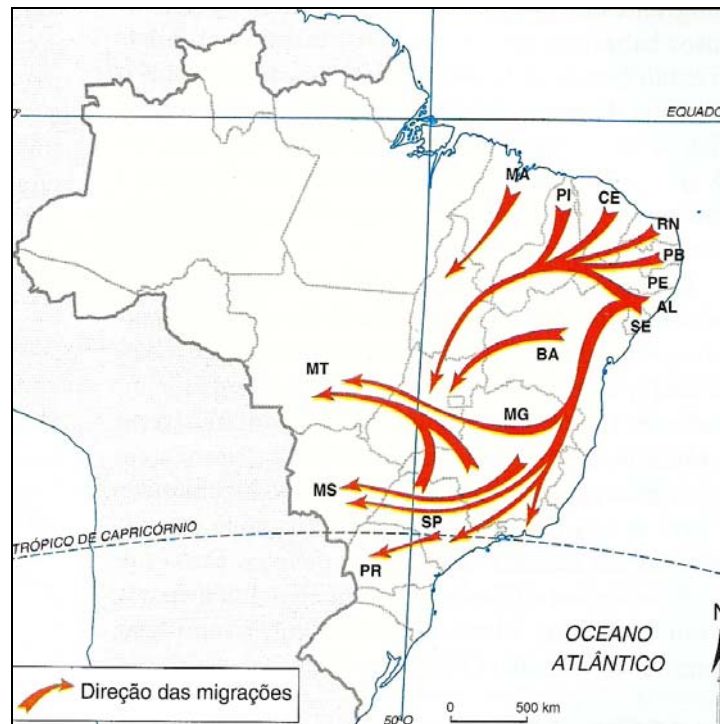
Las revoluciones de 1930 y 1932 y la inestabilidad política y económica de ellas resultantes; ley de cuotas de inmigración, establecida en la Constitución de 1937, que fijaba en un 2% el total de inmigrantes que podrían entrar en Brasil, en cada año; 80% de los inmigrantes deberían ser agricultores; el desarrollo económico de varios países europeos; el desempleo; la disminución del ritmo de las actividades económicas, etc.

Al principio de la década de 1950, Brasil, todavía, recibe muchos inmigrantes europeos que llegaban con la pretensión de nuevas oportunidades de vida, teniendo en cuenta las dificultades de Europa para recuperarse de los estragos de la guerra. Ya en 1970, el crecimiento económico en Brasil atrae las familias para inversiones y también para la mano de obra. Argentinos, uruguayos y chilenos emigraron a Brasil debido a dificultades económicas en sus países, como consecuencia de dictaduras implantadas en los mismos.

▪ **Las Migraciones Internas.**

Hasta la década de 1940, Brasil era un país de poblamiento predominantemente periférico. Tenía una organización y producción del espacio geográfico con características propias de un país de economía hacia al exterior. Fue a partir de la década de 1940 que se inició la marcha para el centro oeste de Brasil (ver Figura 2.12).

Figura 2.12.- Migraciones internas (1940-1950).

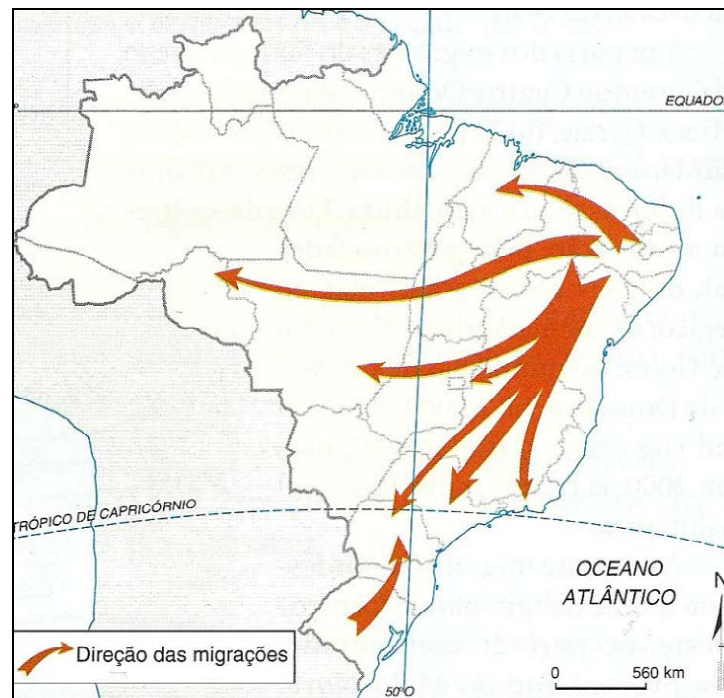


Fuente: Oliveira, A. U. (1988). Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia. São Paulo: Papirus.

Las principales regiones proveedoras de migrantes para el centro de Brasil fueron el nordeste y el sudeste. Se trasladaban en búsqueda de tierra para la agricultura y motivados por el descubrimiento de metales preciosos como los diamantes (Adas, 2004).

De 1950 a 1960 el flujo migratorio fue para el sudeste y particularmente para la ciudad de Sao Paulo. Los desplazamientos de la población brasileña en este período fueron intensos y principalmente del nordeste para el sudeste (ver Figura 2.13).

Figura 2.13.- Migraciones internas (1950 - 1960).



Fuente: Oliveira, A. U. (1988). Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia. São Paulo: Papirus.

La industrialización es la clave para la explicación de este período, pues empieza a formar parte de la economía brasileña (Ervatti, 2003). En este mismo período la atracción poblacional para el estado de Goiás fue por la construcción de Brasilia, futura nueva capital del país. Para ahí fueran millares de trabajadores principalmente para la construcción civil.

La industrialización que marca este período, ha traído muchos cambios para la sociedad, uno de ellos la destrucción del equilibrio de la sociedad rural tradicional, que provocó muchos trasvases internos de la población y sigue hasta los días de hoy. Esto ocasionó el despoblamiento del campo y, por ende, la concentración de habitantes en áreas urbanas. Uno de los principales problemas que lleva a la movilidad interna de la población en Brasil es el éxodo rural.

Según Zamberlán (2004:58-59), las razones que determinan la el éxodo rural son:

- estructura de tierra concentrada en las manos de pocos estancieros;
- el avance de la Revolución Verde que impone a la agricultura el modelo agro químico mecánico;

- venta de la propia mano de obra en períodos de cultivos agrícolas a los pequeños propietarios lo que genera las migraciones estacionales llamados de “bóia fria”

Según Becker (1990:48):

A mobilidade do trabalho atende às condições de produção nas empresas e nas fazendas, que, interessadas em se apropriar da terra com o menor investimento possível, só demandam força de trabalho para tarefas determinadas em espaços e períodos de tempo limitado.

La afirmación de Becker, nos explica que los movimientos internos de la población se producían según los puestos de trabajo, o sea, siempre estaba la situación económica como fondo.

En las últimas décadas del siglo XX, según afirman Marinucci y Milesi (2004), el fenómeno de la migración interna en Brasil continuo intensa (ver Figura 2.14), caracterizándose, segundo estos autores, como un estado crónico de movilidad poblacional.

Figura 2.14.- Migraciones internas (1970 – 1990).



Fonte: Oliveira, A. U. (1987). Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos São Paulo: Papirus.

En la misma línea, Mámora (2003), afirma que, la migración ya no es sinónimo de aporte al desarrollo y sí pasa a la categoría de ‘problema social’. Adas (2004:395) complementa:

Como a maior parte dos que migram é composta por populações de baixa renda, a condição de pobreza, e mesmo de miséria, em que vivem expressas pelas precárias condições de moradias, acaba transformando-os no símbolo da deterioração da vida social.

El flujo migratorio entre los estados, ciudades o regiones hoy en Brasil, según Diamantino (2005), sigue siendo muy significativa. Según este autor, la cantidad de brasileños viviendo fuera de sus lugares de nacimiento pasó de 3 millones en 1940, para aproximadamente 55 millones en finales del siglo XX. En el año 2002, según datos del IBGE, más de 40% de los brasileños residen en ciudades donde no han nacido.

En la Tabla 2.6, es posible verificar lo que afirma Diamantino, la intensa migración por las distintas regiones de Brasil, pudiéndose notar por los datos de dicha que en este período la región sudeste ha tenido un saldo negativo de migrantes tanto en el año de 2004 cuanto en 2009. La región nordeste continua perdiendo población, pero en una escala más pequeña que en el pasado.

Tabla 2.6.- Migraciones internas en Brasil, según las grandes regiones.

Regiones	2004		2009	
	Inmigrantes	Emigrantes	Inmigrantes	Emigrantes
Norte	330 660	266 919	184 634	219 793
Nordeste	848 002	934 589	541 733	729 602
Sudeste	844 605	1 059 913	656 386	668 801
Sur	3055 053	270 477	252 947	154 094
Centro Oeste	534 879	331 311	418 143	281 553

Fuente: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2009.

Según Diamantino (2005), este panorama se explica por la atracción ejercida por las regiones del centro oeste y por el estado de Tocantins (región norte) por el

hecho de constituir la principal zona de expansión de frontera agrícola. Todo indica que, en los próximos años, deberá ocurrir una nueva redistribución demográfica en Brasil.

▪ **Urbanización.**

El siglo XX, en Brasil, fue marcado por el crecimiento de las ciudades, tanto en términos numéricos como en términos poblacionales. Entre tanto, el crecimiento fue desigual, debido a las oscilaciones de las economías regionales o de su papel político. Las aglomeraciones urbanas vivían sobre todo del comercio, que era principalmente orientado para el extranjero. En cuanto en el período colonial la economía urbana ha sido débil, en el final del siglo XIX y en el siglo XX han sido macados por un creciente proceso urbano. Como afirma Christofoletti in Adas (2005:228):

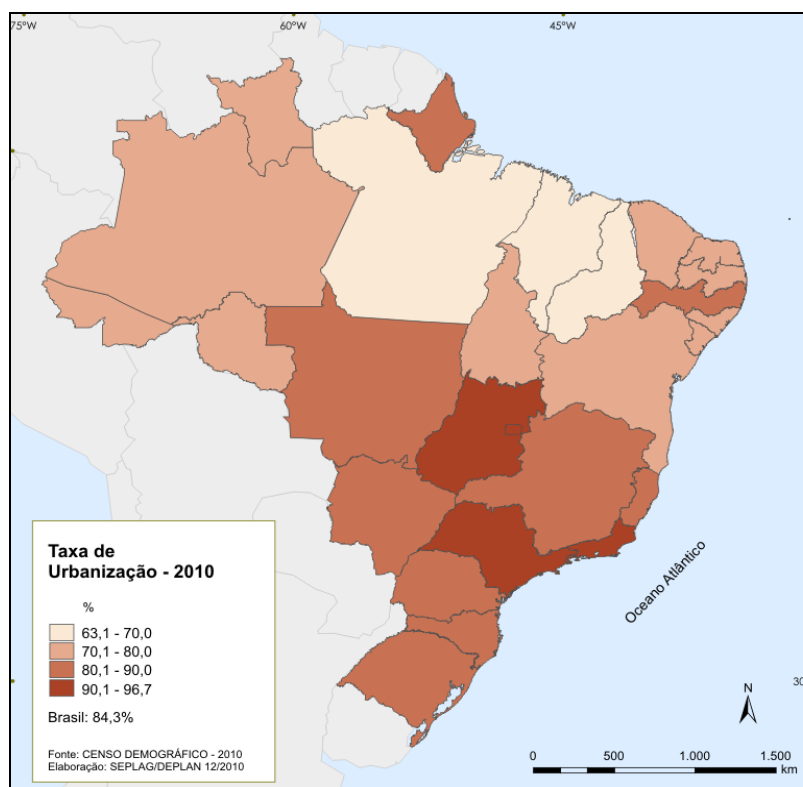
O fenômeno da urbanização na região tropical pode ser classificado como sendo espontâneo, embora haja muitos casos de implantação urbana planejada. As cidades surgem como sendo organismos permanentes de ação cumulativa, aumentando a população e ampliando a área ocupada. Esse processo intensificou o ritmo no decorrer do século XX.

En menos de un siglo, las ciudades brasileñas pasaron de tener solo el 10% de la población nacional, a alcanzar en la actualidad el 83,4%, según datos de IBGE (2010). Santos (2008:9) resalta que:

Alcançamos neste século a urbanização da sociedade e a urbanização do território, depois de longo período de urbanização social e territorialmente seletiva. Depois de ser litorânea, a urbanização brasileira tornou-se praticamente generalizada a partir do terceiro terço do século XX (...).

La afirmación de Santos (2008), es evidenciada a través de la Figura 2.15 donde apreciamos el mapa de la urbanización en Brasil en el 2010, donde observamos su tasa de urbanización. Podemos decir que en este momento el proceso de urbanización está generalizado.

Figura 2.15.- Tasa de urbanización en Brasil (2010).



Fuente: IBGE Censo, 2010.

En el siglo XX, ocurren muchos cambios en el proceso de transición del período técnico científico a un período tecno científico informacional, así que las ciudades necesitan de otras formas de infraestructura, lo que consecuentemente ha alterado el paisaje urbano (Santos, 2005). Como también afirma Silveira (2006:51), “actualmente, un nuevo conjunto de técnicas se vuelve hegemónico y constituye la base material de la vida de la sociedad. La ciencia, la técnica de información y las finanzas se revelan como un complejo de variables que comanda el desarrollo del presente período”, los flujos de información y financieros constituirán los principales motores de la globalización actual, promoviendo un desorden y una desigualdad mayor todavía, en gran parte del país. El resultado de esto para la Geografía Urbana es que se forman ciudades globales por todo el mundo y Brasil no queda fuera de este escenario, São Paulo y Rio de Janeiro son ejemplos de ello. Como también afirma Santos (1993), citado por Silveira (2006:56):

Considerando el país como un todo, el dato motor deja de ser la industria y pasa a ser la información, pero la ciudad de San Pablo continúa siendo, en este nuevo período, el polo nacional.

San Pablo mantiene su posición de comando sobre la vida económica nacional. Pierde relativamente su poder industrial pero aumenta su vigor a través de la concentración de la información, de los servicios y de la toma de decisiones. Es la conjugación de esos tres datos que permite a la metrópoli paulista renovar su fuerza en todo el territorio brasileño. De ese modo, omnipresente en el espacio nacional, por medio de una capacidad instantánea y directora, la metrópoli está en todas partes. Puede hablarse de una verdadera “disolución” de la metrópoli.

Pero el entorno urbano de Brasil, revela un diseño espacial con múltiples núcleos urbanos de tamaño y naturaleza variada, de las 5 565 ciudades brasileñas, la mayoría son pequeñas, con una población hasta 50 000 habitantes, conforme podremos verificar en la Tabla 2.7.

Tabla 2.7.- Número de municipios y población en los Censos de 2000/2010.

<i>Número de Municípios e população nos Censos Demográficos de 2000/2010, segundo as classes de tamanho da população</i>		
Brasil: classes de tamanho da população.	Número de Municípios e População nos Censos Demográficos	
	01.08.2000	01.08.2010
Número de Municípios		
Total	5.507	5.565
Hasta 10 000	2.637	2.515
De 10 001 a 50 000	2.345	2.443
De 50 001 a 100 000	301	324
De 100 001 a 500 000	193	245
De 500 001 a 1 000 000	18	23
De 1 000 001 a 2 000 000	7	9
De 2 000 001 a 5 000 000	4	4
De 5 000 001 a 10 000 000	1	1
Más de 10 000 000	1	1
População dos Municípios		
Total	169.799.170	190.732.694
Hasta 10 000	13.833.892	12.393.483
De 10 001 a 50 000	48.436.112	51.123.648
De 50 001 a 100 000	20.928.128	22.263.598
De 100 001 a 500 000	39.628.005	48.567.489
De 500 001 a 1 000 000	12.583.713	15.703.132
De 1 000 001 a 2 000 000	9.222.983	12.505.516
De 2 000 001 a 5 000 000	8.874.181	10.062.422
De 5 000 001 a 10 000 000	5.857.904	6.323.037
Más de 10 000 000	10.434.252	11.244.369

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 e 2010.

En la Tabla 2.8 se ve la existencia de grandes ciudades en Brasil, que hasta el siglo XIX estaban articuladas de forma muy particular con los flujos de comercio internacional de mercancías y en el especial por el comercio marítimo, cuyo tratamiento dado por Milton Santos a esta denominación es de *flujo material*, la ciudad de São Paulo será la principal representante.

Tabla 2.8.- Mayores y menores municipios de Brasil, 2000 e 2010.

<i>Município</i>	<i>2010</i>	<i>Município</i>	<i>2000</i>
São Paulo – SP	11.244.369	São Paulo – SP	10.434.252
Rio de Janeiro – RJ	6.323.037	Rio de Janeiro - RJ	5.857.904
Salvador BA	2.676.606	Salvador – BA	2.443.107
Brasília - DF	2.562.963	Belo Horizonte - MG	2.238.526
Fortaleza - CE	2.447.409	Fortaleza - CE	2.141.402
Belo Horizonte - MG	2.375.444	Brasília - DF	2.051.146
Manaus - AM	1.802.525	Curitiba - PR	1.587.315
Curitiba - PR	1.746.896	Recife - PE	1.422.905
Recife - PE	1.536.934	Manaus - AM	1.405.835
Porto Alegre – RS	1.409.939	Porto Alegre – RS	1.360.590
Miguel Leão - PI	1.253	Lavandeira – TO	1.209
Uru - SP	1.251	Rio da Conceição - TO	1.189
André da Rocha - RS	1.216	Tupirama – TO	1.179
Cedro do Abaeté - MG	1.212	Ipueiras – TO	1.166
Nova Castilho - SP	1.127	André da Rocha – RS	1.113
Araquainha – MT	1.095	Nova Castilho – SP	991
Oliveira de Fátima - TO	1.035	Oliveira de Fátima – TO	958
Anhanguera – GO	1.017	Anhanguera – GO	895
Serra da Saudade – MG	845	Serra da Saudade – MG	873
Borá - SP	805	Borá - SP	795

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000 e 2010.

Es posible afirmar que el proceso de urbanización en Brasil está basado en el modelo de desarrollo adoptado en el país, en gran medida, en la tendencia económica mundial vinculado a intereses políticos (Adas, 2004). Podemos así, decir que la urbanización surge dentro de un contexto de tendencia económica: la industrialización.

Una urbanización generalizada por el país, exige políticas gubernamentales que hagan las ciudades espacios más humanizados, con mayor acceso de la

población a la vivienda, el saneamiento, el transporte y la Educación. Pues como bien afirma Adas (2004:57), “la ciudad es la expresión visible de las desigualdades socio espaciales.” En este sentido, en las ciudades de todos los tamaños, la aparición de ‘favelas’ es una tendencia creciente. Las ‘favelas’ y los ‘cortiços’ son formas de la materialización en el espacio urbano de la exclusión social, la marginalización, pero también de la supervivencia de muchas personas. Como afirma Demo citado por Maricato (1996) “ser pobre no es apenas no tener, sino, y, sobretudo, ser impedido de tener, lo que apunta mucho más para una cuestión de ser que tener”.

El proceso de ‘favelamento’ tuvo mayor intensidad a partir de la década de 1950, acompañando las transformaciones económicas ocurridas en el país y marcadas principalmente por la industrialización. También se puede añadir el elevado crecimiento vegetativo de la población en la misma época, la crisis en el campo expulsando las familias trabajadoras rurales, contribuyendo así a la explosión urbana. Con todo ese panorama, la economía no era suficiente para absorber toda la mano de obra disponible, así ocurre un empobrecimiento de la gran parte de la población y un deterioro de la vida urbana. El ‘favelamento’ está directamente asociado a la baja renta de la población. Esta realidad pone de manifiesto lo que dice Geiger (1995:48):

Há algumas décadas, a pobreza no Brasil se concentrava no campo e em pequenas e médias cidades desprovidas de iniciativas empresariais. Atualmente, ela se concentra em grandes cidades, onde se acentuam os contrastes sociais. [...] é possível reconhecer no urbano brasileiro as marcas das estratégias do desenvolvimento urbano-industrial o marco das utopias urbanas, o marco da modernização e o crescimento paralelo da cidade informal³.

Las posibles soluciones a estos problemas están en el desarrollo de políticas sociales de viviendas, saneamiento ambiental, transporte y principalmente en el desarrollo de la infra estructura económica del país.

³ Ciudad informal, según Melhen Adas es la ciudad carente de todos los servicios de infraestructura, incapaz por lo tanto de atender a las necesidades mínimas de sus habitantes.

II.2.3.- El conjunto de las regiones político administrativas.

Para entender cómo está organizado administrativamente Brasil, es importante presentar la caracterización del conjunto de las regiones políticas, ya que nuestro estudio se desarrolla en una parte de una de las regiones que lo constituye.

▪ El IBGE y la organización administrativa de Brasil.

De las acciones de centralización promovidas por el Estado Brasileño a partir de la década de 1930 se encuentra la creación de una serie de órganos gestores que auxiliaran en la ejecución del plano de desarrollo brasileño teniendo como finalidad la integración nacional.

En este contexto, fue creado en 1934 el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Reuniendo investigadores de diversas áreas del conocimiento, como geógrafos, matemáticos y economistas, este órgano se tornó en el responsable para el levantamiento de datos estadísticos sobre las realidades municipales, estaduais y regionales, así como para el tratamiento y análisis de estas informaciones. Desde su creación, los levantamientos de datos son realizados por medio de los censos periódicos en todo el país.

Además, el IBGE ha creado propuestas oficiales de regionalización del espacio geográfico brasileño. En 1940, la primera propuesta de regionalización se fundamentó principalmente en los criterios de orden natural. Muchas transformaciones en la organización espacial interna del país empezaron a ocurrir desde entonces, con la formación de centros urbano industriales, la expansión de las fronteras agrícolas, la modernización de las demás actividades económicas y el crecimiento de la población nacional (Levon, 2007) lo que originó un cambio en el perfil geográfico de Brasil. Esta realidad obligó al IBGE a revisar sus criterios y establecer regionalizaciones basadas principalmente en aspectos de orden socio económico y demográfico. En todos los cambios realizados siempre han mantenido los límites estaduais para facilitar la colecta y la organización de los datos estadísticos.

▪ **División Regional.**

La actual regionalización oficial propuesta, entonces, por el IBGE, considera dos niveles de análisis para la división del territorio nacional: una en escala mayor, que propone la existencia de 360 micro regiones homogéneas y, otra en escala menor, que divide el país en cinco macro regiones: Norte, Sur, Noreste, Sudeste, Centro Oeste, Sureste (Figura 2.16). Esta es la regionalización oficial del país. Las últimas alteraciones en esta división fueran aprobadas en la Constitución Federal de 1988.

Figura 2.16.- Brasil político: Regiones.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 11.03.2011:
http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/pol_regionais.php

La organización político administrativa de la República Federativa de Brasil comprende la Unión (todo el territorio nacional), los estados, el Distrito Federal y los municipios, todos autónomos, en los términos tratados por la vigente Constitución

Federal. Políticamente integran 26 estados, 5 565 municipios y un Distrito Federal, donde se encuentra la capital del país y, donde están las sedes del Estado Brasileño y sus poderes: ejecutivo, legislativo y judicial.

Los 26 estados y el Distrito Federal, también llamados Unidades de la Federación (Ver Figura 2.17), tienen la mayor jerarquía de la organización política y administrativa del país. La capital de un estado es la sede de su gobierno. Los municipios, que tienen la más baja jerarquía en la organización política y administrativa, tienen la sede de su gobierno en el Ayuntamiento.

Figura 2.17.- Brasil político: Unidades de la Federación y núcleos urbanos.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 11.03.2011:
http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlasescolar/mapas_pdf/brasil_politico.pdf

Región Norte

La región Norte de Brasil está formada por los siguientes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins, siendo este último estado oficializado por la Constitución Federal de 1988, pues hacía parte del estado de Goiás.

Constituyendo una gran parte de la cuenca del Amazonas y la selva ecuatorial de América del Sur, el Norte se caracteriza por el debate sobre el impacto del proceso de asentamiento en el ambiente. Hoy día, se caracteriza por tener 7,95% de la población del país, baja densidad de población (3,79 habitantes/km²), proceso de urbanización creciente (69,87%) y la presencia de una gran población indígena.

La región Norte cubre 45,26% del país y cuenta con un capital invaluable natural y cultural. En ella se concentra grande parte de los intereses estratégicos que mueven la política y la economía, tales como los recursos hídricos y minerales (hierro, manganeso), así como productos y servicios relacionados con la conservación de la biodiversidad.

Toda esta riqueza natural presente en esta región no se traduce en la riqueza social. Las condiciones sociales que se encuentran en la región obligan a un replanteamiento viable de las políticas públicas para atender a la población. Además de muchas deficiencias sociales, que también aparecen en otras regiones, en concreto, en esta región hay dificultad de acceso a las escuelas en muchas áreas.

Nordeste

Incluyendo los estados de: Maranhão, Piauí, Ceará, Río Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas y Bahía, esta región posee centros estratégicos del proceso histórico de ocupación en la costa y el interior de Brasil.

El Nordeste brasileño, aunque corresponda al 18,25% del territorio nacional, cuenta con 28,01% de la población total, lo que revela una diferencia básica en relación con el Norte respecto a la densidad de población (33,16 hab/km²).

En el área social, la región es la que presenta los mayores problemas. Según el IBGE (2010), los estados que componen esta región ocupan las últimas posiciones en el ranking nacional del Índice de Desarrollo Humano (IDH).

La tasa de mortalidad infantil es la mayor del país – 33,2 óbitos a cada mil nacidos vivos. Cerca de 55% de las viviendas no poseen saneamiento ambiental. Ahí están las más bajas tasas de esperanza de vida, 60 años (2000).

Es una población que sufre por no tener acceso a un mínimo para la supervivencia y tratar la Educación con este panorama es muy difícil, pues antes de todo la persona necesita comer para después pensar. Y tratándose de la Educación de adultos, la gravedad se incrementa más aun, pues cuando el problema es la supervivencia, la Educación pasa a segundo plano.

Región Centro Oeste

La segunda mayor región, en área, del país, la Región Centro-Oeste, está constituida por los siguientes estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás y Distrito Federal. Con una superficie de más de 1,6 millones de kilómetros cuadrados representando el 18,86% del país.

Ocupado históricamente por la actividad minera y por una ganadería extensiva, la organización de esta región fue cambiada por el proceso de transferencia de la capital federal, que comenzó con la inauguración de Brasilia en 1960; es decir es un área de “ocupación periférica” reciente.

Socialmente, es una región que tiene muchas dificultades en el desarrollo. Aún sigue con una base económica basada en la actividad primaria. El intento de desarrollar la región con la construcción de la capital federal no ha aportado, hasta la fecha, el cambio esperado en la década de 1960. La esperanza de vida entre los estados que componen la región, ha pasado de 67 años en 1991 a 72 años en el 2000.

Región Sudeste

La región sudeste está constituida por los siguientes estados: Espírito Santo, Río de Janeiro, Minas Gerais y São Paulo. Tiene una superficie superior a 920000 km² (10,86% del país) y en ella se concentra no solo la mayor proporción del PIB (56,78%), sino también la mayor población –77.873.120 habitantes– que representan el 42,33% del total nacional.

Por esta región y su principal centro urbano –la capital del estado de São Paulo– pasa el proceso de integración y control de los flujos económicos y

financieros del país, con una estructura que cubre casi todos los segmentos productivos de la economía nacional.

Gran parte de la industria brasileña (industrias extractivas de petróleo y minerales, metalurgia, ingeniería, productos químicos textiles y muebles) se encuentra en el perímetro controlado por Sao Paulo, Río de Janeiro y Belo Horizonte.

La industria del alcohol de caña de azúcar, además del café y la carne, amplían el liderazgo de esta región sobre las demás, aumentando su capacidad de articular no solo en el espacio nacional sino en la iniciativa conjunta del país con el mundo: en el sureste están los principales puertos (Santos, Vitória y Tiburón) y los aeropuertos del país.

Esta región se puede decir que es el corazón económico de Brasil, es la más rica y la más industrializada, de este modo, la formación educativa ocupa una posición preeminente por la sencilla razón de la necesidad de especializar la población para el trabajo en la industria.

Región Sur

La región abarca tres estados: Paraná, Santa Catarina y Río Grande del Sul. Con una extensión de más de 575 millas cuadradas, la región sur representa el 6,77% del territorio nacional y posee una población de 26 733 595 habitantes (14,53% de los habitantes de país), esta región tiene una alta densidad de población (46,38 hab/km²) en relación con el total nacional.

Es en esta región, concretamente en el Estado del Rio Grande de Sur, que están situadas las ciudades gemelas en las cuales está focalizada nuestra investigación, siendo en el siguiente capítulo donde se tratará específicamente de este estado.

II.2.4.- Conjunto espacial: Franja de Frontera.

La frontera surge como una zona de contacto entre la soberanía de dos metrópolis (España y Portugal) que disputaban la porción sur del continente. A pesar de las disputas e indeterminaciones sobre la localización de una línea que

prácticamente no existía, el poblamiento y la ocupación se dieron en general de manera pacífica, lo que marca hasta en la actualidad el tratamiento y las relaciones entre los pueblos de la frontera.

La estructura político-administrativa de Brasil y Uruguay es diferente, el primero es un estado federado mientras que el segundo es un estado unitario. Siete pares de centros poblados, se ubican a lo largo de este límite, con diferente peso demográfico y variados niveles de interacción, que merecen investigaciones específicas en cada uno de ellos, a pesar de los elementos comunes de frontera.

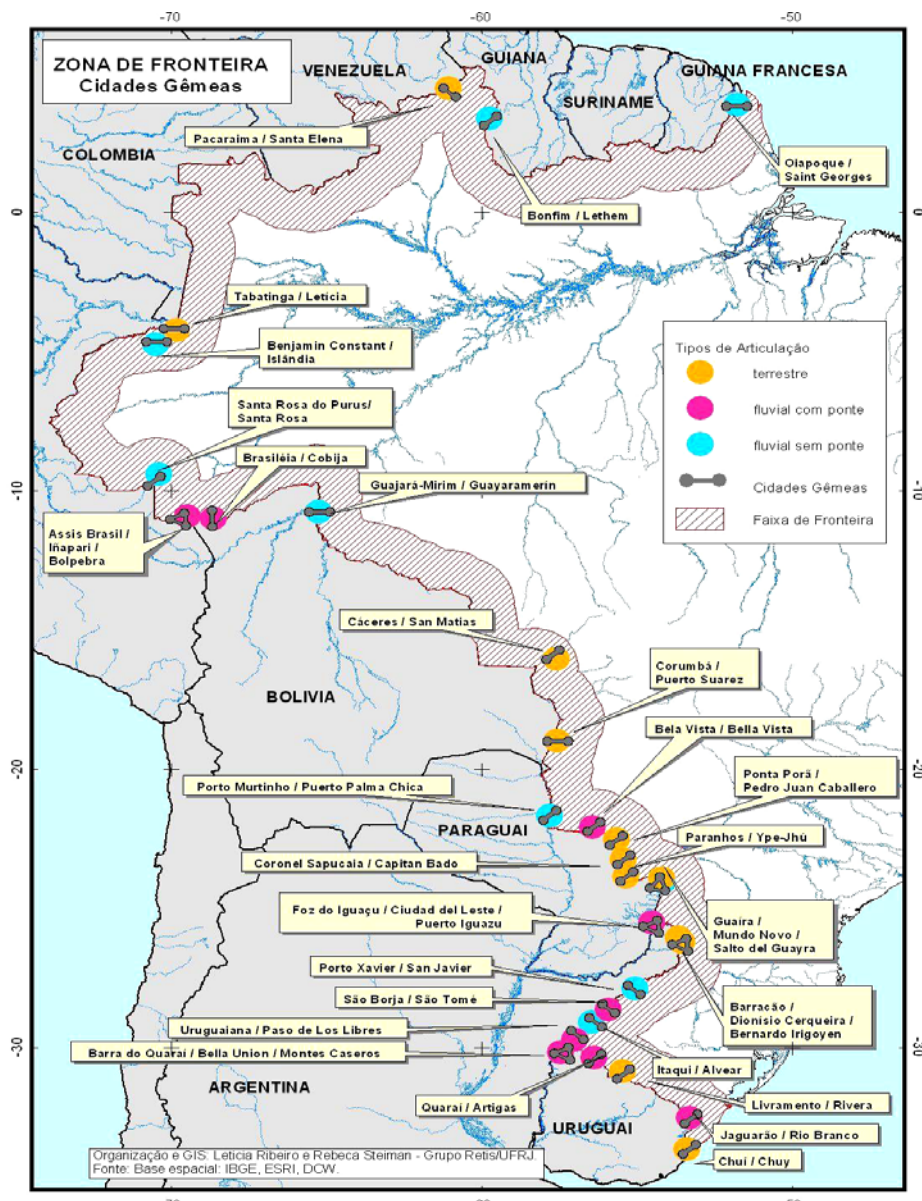
El establecimiento de las fronteras políticas internacionales, se constituye básicamente en distintas etapas, que según Steiman (2002), son las siguientes: a) delimitación, que es la sujeción de los límites a través de tratados entre los países involucrados; b) demarcación, que es la implantación física de los límites a través de la edificación de marcos en puntos específicos de dicha frontera y; c) la caracterización, etapa en que se materializa la línea divisoria mediante la inserción de nuevos marcos divisorios.

La etapa de delimitación de la frontera en Brasil, tuvo inicio en el siglo XVIII y en los primeros años del siglo XX y, una vez delimitadas, los trámites de demarcación y caracterización fueron ejecutados por las comisiones responsables por el tema de límites en el país.

La delimitación de una franja aparece en 1890 en la Ley n° 601, que reserva un ancho de 66 km. a lo largo de los límites del territorio nacional. A partir de ahí se legitima esta área, que en la Constitución de 1934, en su artículo 166, determina una franja de 100 km. paralela a las fronteras brasileñas.

Actualmente la Ley n° 6.634 de 1979, normaliza la franja de la frontera en Brasil, donde el Estado la reconoce como área estratégica y se encuentra en armonía con los ideales de justicia y desarrollo en la referida región. Esta área corresponde a 27% do territorio brasileño, con 15.719 km. de extensión, abriga cerca de 10 millones de habitantes de once estados nacionales y hace frontera con diez países de América del Sur. En esta misma legislación está establecido que la frontera interna de Brasil con los países vecinos es de 150 km. de ancho, conforme es posible visualizar en la Figura 2.18.

Figura 2.18.- Franja de Frontera en Brasil (2010).



Fuente: Grupo Retis, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obtenido en la Red Mundial en 10.03.2011:
<http://www.igeo.ufrj.br/fronteiras/mapas/map005.htm>

En el manejo de los niveles de integración en el espacio fronterizo, desde una situación de hecho, es posible identificar, en los elementos cotidianos, especificidades que han pasado por diferentes niveles de integración formal y no siempre de carácter permanente.

La realidad espacial de contacto e integración de hecho, genera un espacio fronterizo singular, son verdaderos territorios diferenciados con códigos comunes

que le dan sentido. Ese espacio fronterizo de interrelaciones de profundidad histórica, de cotidianos que construyen el presente, escapa a limitaciones políticamente impuestas, hacia construcciones comunes y específicas.

Por poseer baja densidad demográfica, provocada en gran parte por la vocación ‘atlántica’ del país, asociado a esto las grandes distancias y a las dificultades de comunicación con los principales centros decisorios, la franja de frontera vivió un relativo aislamiento que la coloca al margen de las políticas centrales de desarrollo.

Hoy día, las acciones del Gobierno Federal para esta franja establece como áreas de planeamiento **tres grandes arcos**, definidos a partir de la propuesta de reestructuración del Programa de Desarrollo de la Franja de Frontera (PDFF- 2005), basada en la Política Nacional de Desarrollo Regional (PNDR) del Ministerio de la Integración. Los tres arcos son:

- **Arco Norte**, que comprende la franja de frontera de los Estados do Amapá (8 municipios), Pará (5 municipios), Amazonas (21 municipios), Roraima (15 municipios) y Acre (22 municipios).
- **Arco Central**, comprende la franja de frontera de Rondonia (27 municipios), Mato Grosso (28 municipios) e Mato Grosso do Sul (15 municipios);
- **Arco Sur**, incluye la frontera de Paraná (139 municipios), Santa Catarina (82 municipios) y Rio Grande do Sul (197 municipios).

Aunque fuera importante hablar de los tres arcos, este trabajo se quedará con la exposición del Arco Sur, pues ahí están situadas las ciudades gemelas, en estudio, pertenecientes a la frontera Brasil-Uruguay.

▪ **El Arco Sur**

Como vimos, el arco sur comprende la Franja de Frontera de los estados de Paraná, Santa Catarina y Río Grande del Sur, estos estados están situados en el sur del país. Aunque presenten importantes diferenciaciones intra regionales, se trata de un espacio con la intensa influencia socio económica y cultural europea a lo largo de la franja y también aquella que más ha sido afectada por la dinámica transfronteriza de la integración económica promovida por el Mercosur.

Con relación a los aspectos económicos, la inmigración europea, principalmente a través de los descendientes de alemanes e italianos, es una de las marcas fundamentales de la sociedad y de la economía regional característica del Arco Sur. Estos inmigrantes, conocidos regionalmente por ‘colonos’, realizaron la ocupación de las áreas de mata subtropical en fértiles terrenos de ‘terra-roxa’, que se extienden desde el Noroeste de Rio Grande do Sul hasta el sudoeste de Paraná.

En los aspectos culturales, el Arco Sur, a pesar de haber recibido la mayor contribución de la cultura europea en la Franja de Frontera brasileña, no constituyó un espacio culturalmente homogéneo. En cuanto en los Valles Coloniales, que constituye la subregión más poblada y la más densamente poblada, existe un dominio de la cultura italiana y alemana, en la Campaña Gaucha los trazos culturales dominantes son referentes más estrictamente a la ‘cultura gaucha’ y sus raíces lusas e indígenas.

El Arco Sur tiene una de las fronteras más permeables y de integración más intensa con los países vecinos, hecho que, evidentemente, se produce a lo largo de su historia y desarrollo, pero que están siendo reestructuradas desde la creación del Mercosur. Como es previsible los lazos con los vecinos derivan de un proceso históricamente bastante antiguo, ocurrido de entre otras cosas, por la ocupación de las áreas de campo naturales por grandes estancias de ganado. Lo que enmarca también, en la actualidad, su principal actividad económica y en algunas situaciones aún de subsistencia.

CAPÍTULO III

**EL TERRITORIO DE RÍO
GRANDE DO SUL.**

III.- EL TERRITORIO DE RIO GRANDE DO SUL.

Esta Capitania é certamente uma das mais ricas de todo o Brasil e uma das mais bem aquinhoadas pela natureza. Os ventos, renovando constantemente o ar, fazem com que certas moléstias, tais como as febres intermitentes, sejam aqui inteiramente desconhecidas. As moléstias mais comuns são as doenças do peito e da garganta e os reumatismos, que provêm das contínuas mudanças de temperatura. (Saint Hilarie, 1820)

Por su viaje al Rio Grande do Sul (RS), en el siglo XIX el viajante naturalista, Saint Hilarie describe el estado destacando las características físicas que más le llamaban la atención. Justo porque era demasiado diferente del resto del país principalmente con relación al clima. Esta tal vez sea la característica más demarcada / acentuada que posee RS, uno de los veintisiete estados del país y que está situada en el extremo sur.

III.1.- Localización y situación.

El estado del Rio Grande do Sul se localiza en la zona subtropical sur de la tierra, y está encuadrado entre las siguientes coordenadas:

- Norte–27°04'49" de latitud sur, en un punto de una de las curvas del río Uruguay.
- Sur–33°44'42" de latitud sur, en un punto de una de la curvas del arroyo Chuy, que también coincide con el punto extremo sur de Brasil.

- Este-49°42'22" de longitud oeste, en un punto de la barra del río Mampituba.
- Oeste-57°38'34" de longitud oeste, en un punto de la barra del río Quaraí.

Según la clasificación de Ross (2008:100), Rio Grande do Sul, está localizado en las medias latitudes sur teniendo su territorio totalmente al sur del Trópico de Capricornio (ver Figura 3.1).

Figura 3.1.-Mapa de Brasil destacando la localización del Estado del Rio Grande do Sul.



Fuente: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.
Consultado en 28.03.11: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas>.

En cuanto a su situación geográfica en Brasil, podemos definirla por poseer los siguientes límites:

- Norte y nordeste - con el estado de Santa Catarina;

- Sur y sudoeste – con la Republica Del Uruguay;
- Este – con el océano Atlántico;
- Oeste y noroeste – con la Republica Argentina.

Con una superficie de 282.062 km² (cerca del 3% del territorio nacional, equivalente a 56% del área de España), Rio Grande do Sul es el noveno estado más grande de Brasil.

Los límites con Argentina y con Uruguay totalizan 52% de las divisorias del estado, mientras que los límites nacionales representan el 48%, por lo tanto, tiene una larga línea divisoria con otros países y, en consecuencia, posee una extensa franja de frontera.

La mayoría de los límites del estado son accidentes naturales. Por ejemplo, el río Uruguay es el límite entre el Rio Grande do Sul y la Republica Argentina; el río Quaraí (afluente del río Uruguay) y el río Jaguarão separan las tierras riograndenses del territorio uruguayo. Solamente una parte de los límites con la Republica del Uruguay, al sur del estado, es del tipo artificial, o sea, fue demarcada a través de un acuerdo entre Brasil y Uruguay.

Con esta situación geográfica, RS se reviste de gran importancia geopolítica, en razón de su extensa frontera con Uruguay y Argentina y también de su proximidad con Paraguay.

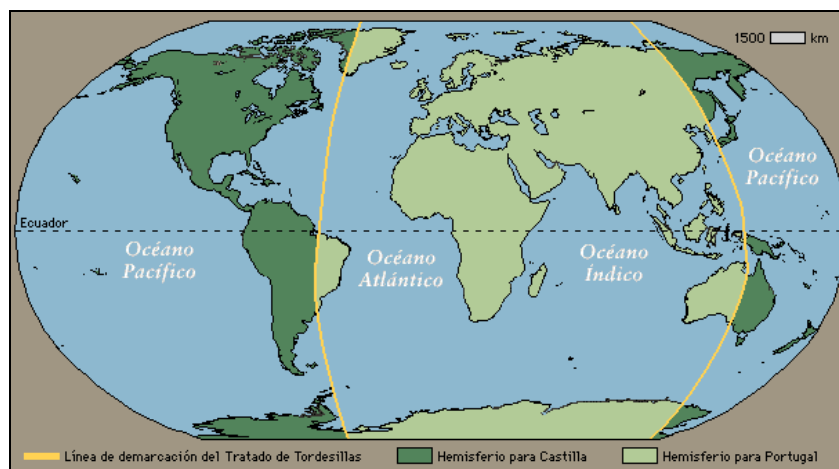
Al hacer el análisis del estado desde el punto de vista de su situación geográfica, percibimos la necesidad en empezar su presentación y análisis por sus condicionantes históricos y sociales.

III.2.- Aspectos históricos en la formación del estado.

Desde sus orígenes, Rio Grande do Sul se constituye en una formación territorial y social muy particular, dentro de Brasil, ya que fue el resultado de las disputas realizadas entre los dos Imperios de la época: Portugal y España.

En el año de 1494 fue firmado uno de los principales Tratados realizados por los dos imperios: el Tratado de Tordesillas (ver Figura 3.2).

Figura 3.2.- Mapamundi y el Tratado de Tordesillas.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 09/03/2011:
<http://catalogo.bnportugal.pt/>

Este acuerdo establecía una línea imaginaria trazada en el mapa, donde el meridiano de Tordesillas definía:

- Tierras situadas al este del meridiano pertenecían a Portugal;
- Tierras situadas al oeste del meridiano pertenecían a España.

Con este Tratado, Brasil estaba dividido, parte de las tierras pertenecía a Portugal y otra a España (ver Figura 3.3).

Figura 3.3.- Brasil y el Tratado de Tordesillas.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 09/03/2011:
<http://catalogo.bnportugal.pt/>

El territorio que estaba al oeste de la línea de Tordesillas, debería pertenecer a España, así, el actual estado del Rio Grande do Sul pertenecía a España (ver Figura 3.3). Pero, el Tratado no fue muy respetado lo que llevó a grandes disputas entre Portugal y España sobre este territorio del extremo sur de Brasil (Menegotto, 1999).

El territorio riograndense, en este período histórico de las disputas entre las metrópolis, estaba habitado primitivamente por los indígenas. Solamente, a partir del siglo XVII, empezó a ser ocupado por europeos.

Antes de la llegada de los europeos, afirma Moreira (1997:25):

Havia cerca de 300 mil índios no território rio-grandense, pertencentes a três antigas etnias, cada uma com vários grupos – ao norte, os jês; na faixa central, os tapes; no sul e no oeste os chanás (minuanos, charruas, etc.) – bem como a grande nação guarani.

Según Magnoli (2001:32), “os jesuítas foram responsáveis pelo início da ocupação europeia do Rio Grande do Sul”. En esta misma línea, Menegotto (1999:23) mantiene la idea de que los españoles “iniciaram a colonização através dos padres jesuítas, que formaram as reduções⁴”. Y que según el mismo autor, fue con el auxilio de los indígenas Tupi Guarani, como se iniciaron las primeras reducciones en el área de los ríos Piratini y Jacuí.

Menegotto (2001:24), explica que:

O contato entre os índios e os jesuítas realizou-se aos poucos. Alguns grupos ofereciam mais resistência que outros. No Rio Grande do Sul, essa aproximação começou com os índios tupi-guaranis, pois alguns de seus costumes eram parecidos com os dos jesuítas, como a prática da agricultura e a cerimônia para os mortos.

Los jesuitas enseñaban a los indígenas las técnicas de plantío, lectura y escritura y también valores cristianos. Eso provocó que con el transcurso del tiempo, estos indígenas comenzasen a ser codiciados por los ‘bandeirantes’⁵. Lo que provocó el

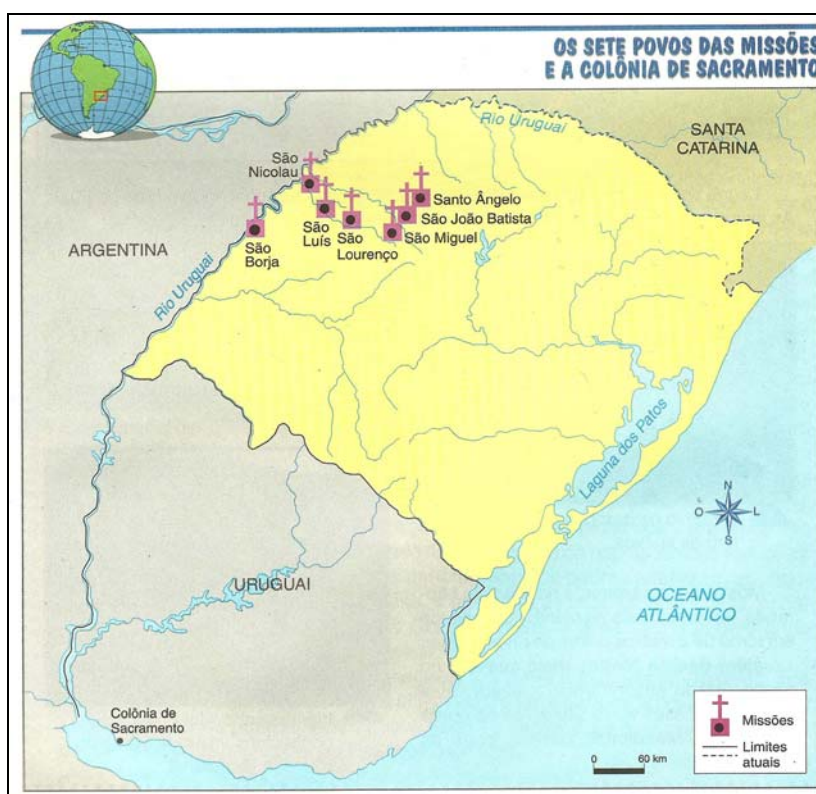
⁴ Reducciones eran las aldeas organizadas por los jesuitas para la catequización de los indios, surgirán en el siglo XVII y se difundirán por América española y en Brasil.

⁵ Nombre dado para los hombres que salían, principalmente, de São Paulo, entre los siglos XVI y XVII actuando en la captura de esclavos que huían; captura de indígenas y otras tareas

abandono, por parte de los jesuitas, de estas ‘reduções’ en 1638, pues eran constantes los ataques de los ‘bandeirantes’.

En 1682 los padres jesuitas retornan a Rio Grande do Sul para fundar las misiones. El rey de España tenía interés en controlar las tierras, para garantizar su poder y los padres, a su vez, el objetivo de catequizar los indios. Dichas misiones fueron llamadas de Siete Pueblos - San Nicolau, San Lorenzo, San Luis, Santo Angelo, San Miguel, San Borja y San Juan (ver Figura 3.4) - cada cual con sus núcleo urbano y rural.

Figura 3.4.- Los Siete Pueblos de las Misiones y la Colonia de Sacramento.



Fuente: Menegotto, R., Oliveira, G. M. (1999). Rio Grande do Sul: História e Geografia. São Paulo: Quinteto Editorial.

El regreso de los jesuitas coincide con el avance portugués por el territorio riograndense, que ya conquistaban las tierras del litoral. En 1680 fundaran la Colonia

relacionadas. También actuaran en la búsqueda de minas de piedras y metales preciosos. Los ‘bandeirantes’ fuera los responsables por el desbravando del interior del país. Así expandiendo el territorio más allá de los límites determinado por el Tratado de Tordesillas.

do Sacramento, en el actual Uruguay, en tierras que supuestamente pertenencia a los españoles.

La constante disputa por esta tierra riograndense entre portugueses y españoles lleva a cabo, en 1750, a un nuevo acuerdo, llamado Tratado de Madrid, que consistió en una permuta entre la Colonia do Sacramento y los Siete Pueblos de las Misiones. Entregando la colonia fortificada, un enclave aislado en medio de un área poblada por españoles, Portugal comenzaba a desistir de su proyecto de controlar la margen izquierda del río del Plata. España a su vez, renunciando a la región de los Siete Pueblos, desistía de una vez del Meridiano de Tordesillas y aceptaba el concepto de fronteras naturales (Magnoli, 2001). Así el río Uruguay se convierte en la base de los límites establecidos.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, los jesuitas y los indios, tenían que salir de los Siete Pueblos y migrar para el otro lado del río Uruguay. Este hecho, condujo a la rebelión entre los indios que no aceptaban el dominio portugués y tampoco aceptaban abandonar sus tierras. El resultado fue el comienzo de las Guerras Guaraníticas, que finalizaron en 1756, con la derrota de los indígenas por los pueblos españoles y portugueses que habían hecho un frente común para cumplir con el Tratado (Magnoli, 2001).

Con el fin de la guerra, la mayoría de los indios abandonaron los Siete Pueblos y, en 1768 los jesuitas fueron expulsados de Brasil debido a la política administrativa de Portugal. Estos acontecimientos llevaron, con el pasar del tiempo, a la decadencia de los Siete Pueblos. Pero, las disputas por esta región no cesaron, volvieron a reactivarse, provocando nuevos conflictos y negociaciones diplomáticas, que dieron lugar a dos nuevos Tratados: Tratado de San Idelfonso, en 1777 y el Tratado de Badajoz en 1801.

Los siete pueblos de las Misiones han tenido gran importancia para la ocupación del actual estado riograndense. Por su localización y estructura, fue un área disputada, pues su control facilitaba el dominio de toda la región. Las misiones también fueron el palco de las primeras guerras en el territorio sur riograndense, que marcaron la lucha por el actual territorio riograndense.

Los antiguos Estados ‘del Plata’, que fueron constituidos a lo largo de las citadas disputas entre los pueblos, y resueltas a través de distintas soluciones para su creación, constituyen actualmente los países de: Argentina, Uruguay, Paraguay y Rio Grande do Sul– Brasil.

III.3.- Los conjuntos espaciales y el desarrollo.

En cada punto del globo las condiciones de vida son el resultado de una interacción de los distintos fenómenos – relieve, clima, vegetación, población, actividades económicas, etc. La combinación de estos fenómenos resultan una gran variedad de formas o de aspectos en el paisaje. Dentro de esta diversidad, que ya hemos visto en el capítulo anterior, presentamos las complejidades de Rio Grande do Sul, con un interés prioritario por identificar al espacio como producto social, que refleja las desigualdades internas existentes, siguiendo la perspectiva de los conjuntos espaciales (espacio natural, espacio humanizado, político-administrativo y espacios fronterizos: ciudades gemelas), y los elementos que caracterizan a cada uno de ellos con la finalidad de poner de manifiesto su desarrollo.

III.3.1.- Conjunto del Espacio Natural.

Siguiendo el modelo establecido a continuación analizamos brevemente los elementos que los constituyen.

- **La estructura geológica.**

Según Kaul (1990), el estado de Rio Grande do Sul se compone de un terreno rocoso, cuyos orígenes se remontan a los distintos períodos de la historia de la corteza terrestre (ver cuadro 3.1). Su estructura es el resultado de un proceso de transformaciones geológicas iniciadas en el período paleozoico. Para dicho autor, el panorama actual geológico del estado es una región que abarca tres áreas principales: Terrenos geológicos pre-Cámbricos, Cuenca del Paraná del Silúrico y Cobertura de sedimentos cenozoicos.

Cuadro 3.1.- Escala Geológica del tiempo y sinopsis geológica del RS.

Eras	Límite aprox. de años/periodo	Acontecimiento en el planeta	Acontecimientos en el RS
CENOZOICA	Cuaternario (1 millón)	Intensas glaciaciones en el hemisferio norte. Definición de los dominios morfo climáticos actuales. Aparición del hombre.	Formación de la planicie costera debido a las sucesivas trasgresiones y regresiones marinas.
CENOZOICA	Terciario (65 millones)	Doblamientos modernos, formación de las principales cadenas de montañas: Alpes, Atlas, Himalaya, Rocosas y Andes. Desarrollo de los mamíferos.	Formaciones sedimentares en la Depresión Central.
MESOZOICA	220 millones	Rompimiento entre África y América.	Ocurrencia de los derrames de lavas, basalto y yemas la meseta meridional; Depresión Central y cuesta de Haedo.
PALEOZOICA	600 millones	La tierra poseía un gran continente llamado Pangea. Formación de los grandes depósitos de carbón en el hemisferio norte	Formación de las rocas areniscas Escudo Uruguayo riograndense.
PRE CAMBRIANA	4,5 billones	Resfriamiento de la superficie terrestre y surgimiento de las primeras formas de vida.	Formación de las rocas graníticas del Escudo Sur riograndense.

Fuente: Magnoli, D., Oliveira, G. & Menegotto, R. (2001). Cenário Gaúcho: representações históricas e geográficas. São Paulo: Moderna.

▪ Terrenos Geológicos Pre-Cámbricos.

La superficie de estos terrenos se caracteriza por abarcar una amplia variedad de tipos de roca, formada desde hace unos 3.000 millones de años hasta 500 millones de años.

Se trata de rocas ortometamórficas (rocas metamórficas de origen ígneo) y parametamórficas (rocas metamórficas de origen sedimentario) de alto, medio o bajo grado de metamorfismo de composición química muy diversa y rocas ígneas granitoides (Kaul, 1990).

Este dominio puede ser subdividido en cratones y cinturones móviles como:

- a) Cratón Río de La Plata, correspondiente a la región occidental de la Meseta Sul-Río-Grandense.
- b) Cinturón móvil Dom Feliciano, que es la porción oriental de la meseta.

▪ **Cuenca del Paraná.**

El área de la Cuenca del Paraná es la de mayor dominio geológico del sur de Brasil, perteneciente a la gran estructura de dimensiones continentales que se extiende a otros países, implementado en terrenos pre-cámbricos del Silúrico Inferior.

Paladino (1994:20), denomina esta región “derrames fissurais basálticos”, y lo define como “el resultado de las grandes acumulaciones de sedimentos en el interior del cratón del Paraná, que junto a las presiones internas, se abrió una gran grieta por donde corre hoy el rio Paraná.”

Según Paladino, estos derrames representan la mayor actividad volcánica de la historia geológica de nuestro planeta, que ocurrió durante el período mesozoico. Este período coincide con la fragmentación del continente gondwanico.

Los testigos de esta fragmentación en el estado son: *canyon* Itaimbezinho (ver Foto 3.1), el mayor de Sur América y la cascada Caracol, en la ciudad de Canela (ver Foto 3.2).

Foto 3.1.- Cânion de Itaimbezinho.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial. En 12/09/2011: http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2nion_do_Itaimbezinho

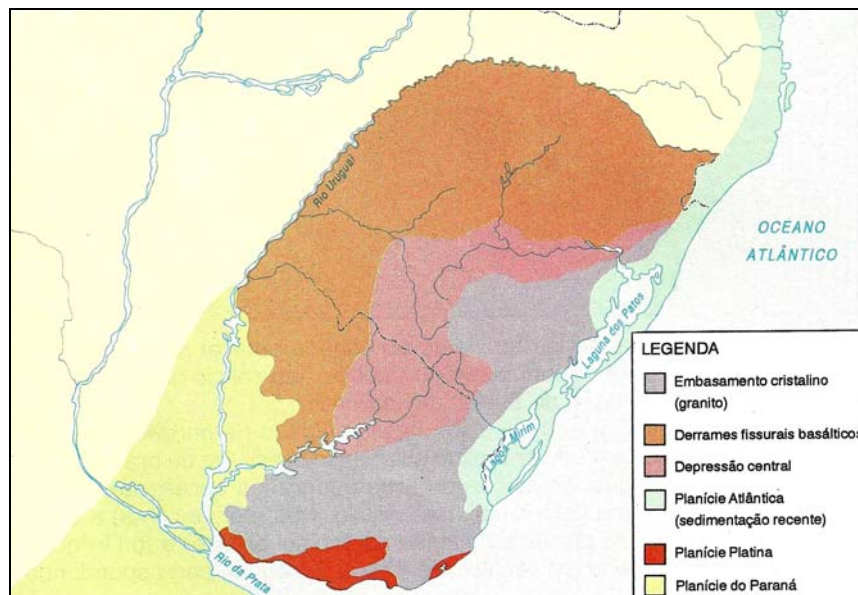
Foto 3.2.- Cascada del Caracol,Canel –RS.



Fuente: Obtenido en la Red Mundial. En 12/09/2011: <http://www.flickr.com/photos/90586945@N00/71152094>

Estos derrames se extendieron por una larga porción de la cuenca Platina. La lava solidificada ha formado el basalto, que *cubre la mitad norte del estado* (ver Figura 3.5).

Figura 3.5.- Unidades Geológicas de Rio Grande do Sul.



Fuente: Paladino, F. R. (1994). O espaço Rio Grandense na Bacia do Prata. São Paulo: FTD

▪ Cobertura de sedimentos cenozoicos.

El área de cobertura de los sedimentos del Cenozoico corresponde a la edad de los sedimentos predominantemente del Holoceno, que se centró en las diferentes áreas del estado, especialmente en la zona costera. Ahí se encuentran las dos mayores restingas⁶ del estado riograndense, que a su vez forman un importante sistema lagunar (Paladino, 1994).

Esta formación de sedimentación reciente cubre un área que se extiende de Florianópolis, en Santa Catarina, hasta la Coronilla, cerca de Chuy en el Uruguay (ver Figura 3.6). Las restingas están separadas del mar por el brazo de tierra de Rio Grande.

⁶ En Brasil, se refiere a un área cercana al mar de suelos arenosos, ácidos y pobres en nutrientes que está cubierta por una vegetación de plantas herbáceas características.

Figura 3.6.- Unidades geomorfológicas.



Fuente: CEPSRM/UFRGS, 2001.

▪ **Relieve.**

El actual relieve riograndense es el resultado de la estructura geológica asociada a los elementos externos, lo que le confiere diferentes unidades, cada cual con sus altitudes y formas predominantes.

Las coxillas, son las formas más conocidas y destacadas del relieve, en general, redondeadas en el escudo (granito) y aplanadas en el volcánico basáltico (basalto) de la meseta (ver Foto 3.3). Esto ocurre, según Paladino (1994:23), “por la acción del desgaste sobre el granito y el basalto”.

Foto 3.3.- Coxilla gaucha.



Fuente: Acervo propio, en 20/04/2011.

Para Paladino (1994), las principales unidades del relieve riograndense, son (ver Figura 3.7): Meseta Meridional, Escudo sur riograndense, Depresión central, al centro, Cuesta de Haedo y Planicie costera.

1.- Escudo Sur Riograndense.

En el centro sur del estado encontramos un área de rocas muy antiguas, se trata del escudo cristalino que se constituye en el escudo sur riograndense. Por ser muy antigua, las rocas de la meseta han sufrido un fuerte proceso erosivo. Por este motivo, los paisajes generalmente presentan morros redondeados y solamente en algunos lugares las altitudes sobrepasan 300m.

En las partes más elevadas, los morros son más salientes y aparecen agrupados, formando sierras (las sierras Sur Riograndense).

2.- Depresión Central.

Separando las tierras altas de la meseta meridional de los terrenos menos elevados del escudo sur riograndense, existe una franja de tierras relativamente bajas, planas o levemente onduladas, que constituye la depresión central (Moreira, 1997). Está formada por rocas sedimentares antiguas, entre las cuales se encuentran: piedra caliza, pizarra y yacimiento del carbón.

La topografía suave y la pequeña altitud en relación al nivel del mar (menos de cien metros), permiten clasificar la depresión central como una planicie suavemente ondulada.

3.- Cuesta De Haedo.

La región oeste y sudoeste de Rio Grande do Sul tiene un área morfológicamente constituida una baja meseta y se extiende desde Uruguaiana y Alegrete hasta Santana do Livramento, en la frontera con la Republica Oriental del Uruguay.

La altitud media es de 100 m, aunque puede llegar a los 300m en algunas áreas aisladas, cómo el Cerro do Jarau, en Quaraí, y en los morros que constituyen los

bordes orientales de la cuesta, cómo el Cerro Palomas en Santana do Livramento. En su composición rocosa presenta resquicios de la meseta basáltica.

4.- Planicie Costera.

Toda la fachada del este del estado esta ocupada por la planicie costera que está formada por sedimentos, depositados sobretudo por el trabajo del mar. En el litoral norte, la planicie es estrecha, ya que los escarpes de la meseta meridional están a pocos kilómetros de distancia del océano.

En esta zona aparecen junto al mar elevaciones rocosas que son bloques formados en los grandes ‘falhamentos’ sufridos en el pasado geológico.

La superficie que ocupa es de aproximadamente 30000 Km², que corresponde al 9,5% del área total del estado, estando más de la mitad de su área representados por ambientes lacustres. Ahí están localizados los mayores lagos de Brasil: Lago de los Patos, Lago Merin, Lago Mangueira.

A continuación presentamos un cuadro comparativo (Cuadro 3.2) de las rocas y el relieve del Rio Grande do Sul, según Paladino (1994).

Cuadro 3.2.- Rocas y relieve del Rio Grande do Sul.

Rocas	Relieve
Embasamiento cristalino	Escudo
Secuencia sedimentaria	Depresión central
Derrames ‘fissurais’ basálticos	Meseta y cuesta de Haedo
Sedimentación reciente	Planicie costera

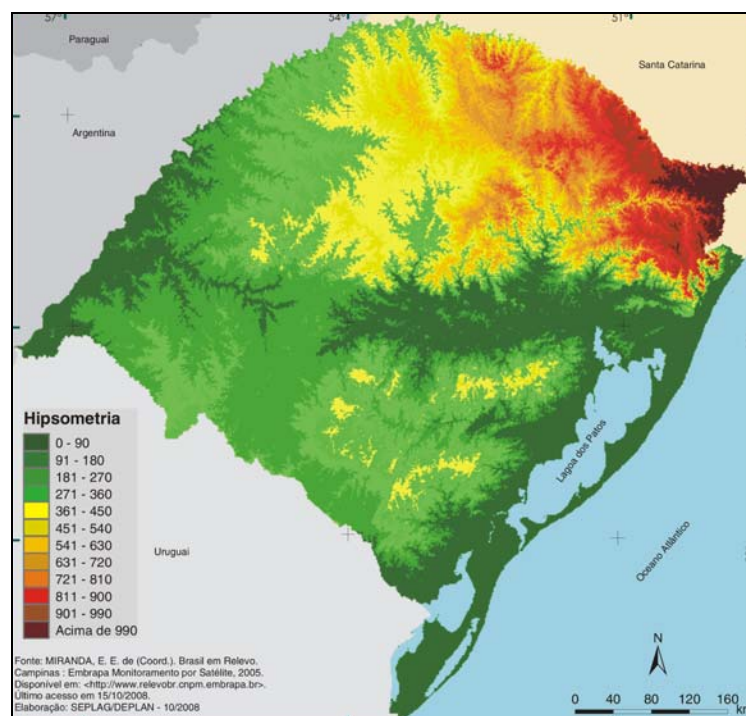
Fuente: Paladino, F. R. (1994). O espaço rio grandense na bacia do Prata. São Paulo: FTD.

La parte norte del estado no es más que, la continuidad de la meseta meridional de Brasil, por lo que, su relieve presenta altitudes muy modestas (Moreira, 1997). Setenta por ciento del territorio, está por debajo de los 300m. La porción más elevada, con más de 600m está en el nordeste, que junto al litoral, alcanzan su mayor elevación, entre 1.000 y 1.400m y corresponde a apenas 11% de la superficie total (ver Figura 3.7).

Es en esta parte donde se encuentra el punto más elevado del territorio riograndense: monte Negro, con 1 398 metros y está situado en el municipio de Sao José dos Ausente, próximo al límite con Santa Catarina.

La superficie de la meseta presenta una inclinación general de este a oeste. En su parte este y sudeste, y termina de forma brusca, es decir, una pendiente. La pendiente en la parte meridional, de la meseta, tiene el nombre de sierra General (Moreira, 1994). Ella presenta el relieve más accidentado del estado.

Figura 3.7.- Hipsometria del Rio Grande do Sul.



Fuente: Miranda, E. E. de (Coord.) (2005). Brasil em Relevo. Campinas: Embrapa Monitoramento por Satélite.

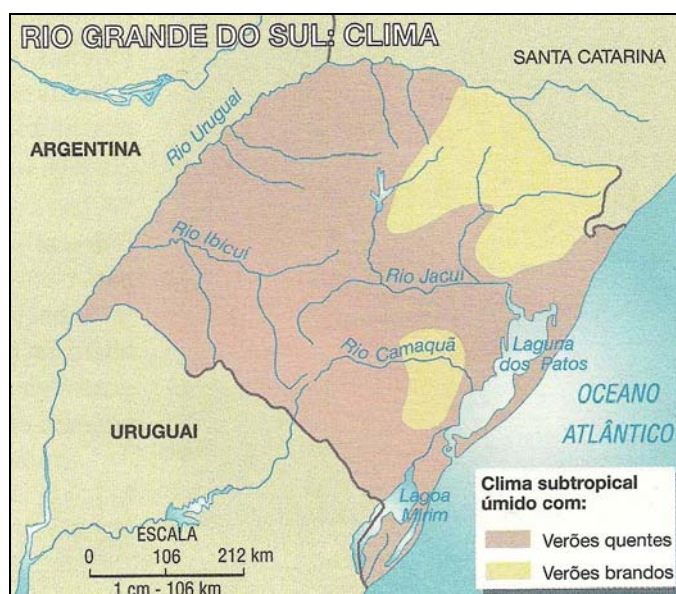
▪ **Clima.**

Como describe Saint Hilarie al comienzo de este capítulo, la situación latitudinal (inserta en el contexto de las latitudes medias del sur), del estado, le confiere características peculiares diferentes del clima del resto del país.

La latitud y la dinámica de las masas de aire determinan un tipo de clima entre el tropical y el templado, llamado subtropical húmedo (ver Figura 3.8). Constituido

por cuatro estaciones razonablemente bien definidas, con inviernos fríos y veranos muy cálidos separados por estaciones intermediarias con aproximadamente tres meses de duración y lluvias bien distribuidas durante el año.

Figura 3.8.- Clima.



Fuente: Moreira, I. (1997). O Espaço Rio Grandense. São Paulo: Ática

La proximidad con el océano Atlántico, también tiene una influencia muy marcada para el clima del estado, por que la mayor parte de las masas de aire que llegan en el territorio son de origen marítimas.

Las temperaturas del estado están entre las más bajas del invierno brasileño, llegando a -6°C en las ciudades Bom Jesus, São José dos Ausentes y Vacaria (al nordeste) con escarchas frecuentes y ocasionalmente precipitaciones de nieve.

De los vientos que soplan, dos tienen denominaciones locales: el pampeiro, viento fuerte, procedente de los pampas argentinos; y el minuano, viento frío y seco, originario de la cordillera de los Andes.

▪ Hidrografía.

Gracias a una pluviosidad intensa y bien distribuida a lo largo del año, Rio Grande do Sul tiene una abundante red hidrográfica. Es uno de los estados mejor

1.- Cuenca de Uruguay.

Está formada por el río Uruguay y sus afluentes. El río Uruguay es el más extenso del estado. Está formado por la unión de los ríos Pelotas y Canoas, y su curso sirve de límite con el estado de Santa Catarina y, con Argentina. Después, separa Argentina de Uruguay y, por fin, desemboca en el estuario del Plata, cuyas aguas van para el océano Atlántico.

Los afluentes más importantes del río Uruguay, en territorio riograndense, son: río Ibicuí con 450 Km, río Santa María con 240 km. y río Ijuí con 220 km. que, es navegable a partir de Sao Borja. El alto Uruguay presenta muchas cascadas provocadas por los desniveles de los derrames basálticos.

2.- Cuenca Atlántica.

La cuenca Atlántica es un conjunto de cuencas hidrográficas que tienen en común el hecho de que sus aguas corren directamente en dirección al océano Atlántico.

El río más importante de esta cuenca es el Jacuí que también es el más importante del estado. Su nacimiento situado en la meseta Meridional, con dirección sur desciende por la pendiente (río de meseta) dirigiéndose para el este atravesando la depresión Central (río de planicie). Sus principales afluentes son: río Pardo y el río Taquari, que también descienden la meseta en dirección a la depresión Central. El río Jacuí desagua en el lago Guaíba, al igual que los ríos: Caí, Sinos y Gravataí.

Otros ríos que merecen destacarse en esta cuenca son los ríos Jaguarão y Camaqua. El río Camaqua viene del Escudo Sur Riograndense y desagua directamente en la laguna dos Patos. El río Jaguarão desagua en el lago Merin.

En esta cuenca también es importante destacar la presencia de lagos y lagunas. Como hemos visto, en la planicie costera existen muchos lagos. Por haber comunicación directa con el océano, algunas de ellas tienen el nombre de *lagunas*, en lugar de lagos. Este es el caso de la laguna de los Patos, la mayor de Brasil, que se comunica con el lago Merin a través del canal de Sao Gonçalo, y con el océano Atlántico a través de lo canal de Rio Grande.

Además de los dos grandes lagos citados, existe otros, más pequeños en la planicie costera, entre ellos: Itapeva, Quadros, Peixe y lago Mangueira.

- **Vegetación.**

En Rio Grande do Sul, las condiciones de clima y suelo favorecen tanto a la formación de matas (Atlántica y Araucaria) como de campos (herbácea), los dos tipos de cobertura vegetal que predominan en el estado (ver Figura 3.11)

Hay dos tipos de **campos**: las *campinas* y los *campos de la meseta*.

Las campinas son campos limpios que aparecen en la mitad sur y oeste del estado. La formación de las campinas esta asociada a la existencia de suelos rasos y la acción del viento frío del invierno – el minuano, que dificulta el desarrollo de una vegetación de gran porte.

El paisaje natural de las campinas es diferente en las proximidades del lecho de los ríos; ahí generalmente aparecen las llamadas matas galerías.

“Las campinas representan la mayor área continua de campos en Brasil” (Moreira: 1997:20). Ellas son la continuación de los campos de Argentina y Uruguay, cuyo conjunto es llamado de *pampa*.

Los campos de la meseta por poseer muchos arbustos misturados a las gramíneas son llamados campos sucios. Estos campos aparecen en suelos relativamente pobres si los comparamos a los suelos de origen volcánico de las campinas.

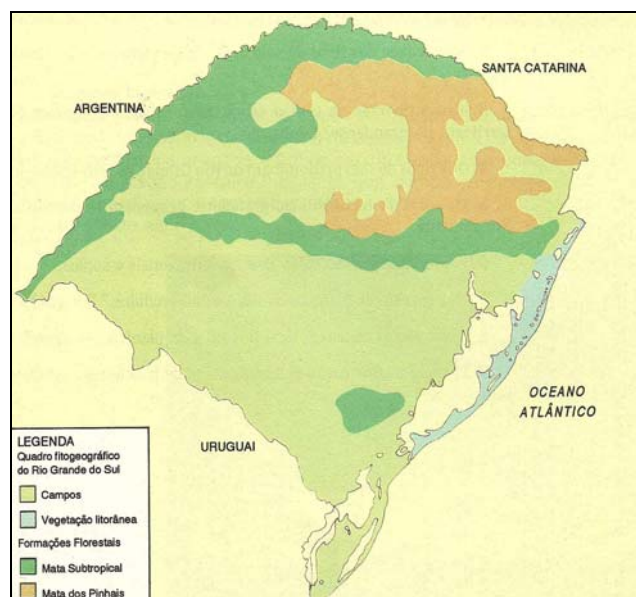
Existe dos tipos de **formaciones forestales**: la *mata subtropical* y la *mata de los pinhais*.

La mata subtropical es parecida a las florestas tropicales: posee gran variedad de arboles, de hojas anchas y muchas son perenes. Sin embargo, los arboles son más pequeños que de los de las florestas tropicales, y algunas de ellas pierden las hojas en el invierno. Por eso es del tipo subtropical.

En la parte nordeste del estado, la mata subtropical es la continuación de la mata Atlántica, ya citada en el capítulo de Brasil, que antiguamente cubría la costa brasileña desde Rio Grande do Norte hasta RS, en el municipio de Osorio.

La mata de los pinhais es formada por el pinheiro-do-pará, cuyo nombre científico es *Araucaria angustifolia*. Los pinheiros son arboles que prefieren las temperaturas bajas, por este motivo su área de ocupación es en la meseta meridional.

Figura 3.11.- Vegetación.



Fuente: Paladino, F. R. (1994). O Espaço rio grandense na bacia do prata. São Paulo: FTD.

Las características del conjunto físico-natural son primordiales para conocer las condiciones territoriales que resultan favorables (o no) para impulsar el desarrollo económico y, consecuentemente, social del espacio en que vive la población riograndense. El conocimiento de dichas características del conjunto, han sido justificadas por Ab'Saber (1998:34), como sigue:

A produção de um espaço humanizado não é feita no ar. Muito ao contrário, campos cultivados, cidades e metrópoles, estabelecimentos industriais, rodovias e caminhos são implantados sobre um suporte territorial, ou seja, sobre um suporte físico e ecológico que possui uma compartimentação topográfica, projetando-se por um chão dotado de rochas alteradas, formações superficiais e um mosaico de solos.

Todo territorio sirve de soporte al funcionamiento de un sistema productivo, como afirma Mendéz (1997), cuya estructura, potencial y dinamismo de evolución están asociados estrechamente a la cantidad y calidad de una serie de recursos existentes en él.

En el caso de Rio Grande do Sul, las explotaciones minerales (carbón en Hulha Negra, Charqueadas y otros, piedras preciosas en Quaraí, Santana do Livramento e otros, petróleo en la Cuenca de Pelotas, etc.), la riqueza de los suelos,

la red hidrográfica, el clima, la vegetación herbácea y arbustiva, le confieren la posibilidad de poseer una grandiosa riqueza natural.

El caso del clima, lejos de ser sólo un factor físico que caracteriza una región, juega un papel muy importante en la vida de los riograndenses. La gran extensión del territorio con un clima subtropical que, juntamente con las temperaturas, las bien distribuidas precipitaciones a lo largo del año aliadas a un suelo fértil, apropiados para el desarrollo de las actividades agrícolas en el estado, permiten el cultivo de múltiples productos, como el arroz, la soya, el crecimiento de un bioma de pradera de gran valor forrajero que es la base del desarrollo de la ganadería, actividad económica tradicional desde la época colonial hasta la actualidad.

Otra ventaja que le ofrece el clima riograndense, como forma de recurso tiene que ver con el turismo, una de las actividades que más ha crecido en los últimos años y que aporta ingresos significativos. El invierno es una estación, que por sus bajas temperaturas, es ideal para aprovechar la montaña que posee la región.

La gigantesca red hidrográfica, podría ser un elemento facilitador para locomoción, sin embargo, no son ríos navegables porque faltan dragados, y esclusas. Las extensiones de los ríos separan muchas poblaciones entre si y dificultan el acceso a los servicios necesarios para la supervivencia.

En Rio Grande do Sul el limitado acceso a las infraestructuras viales, de saneamiento y comunicación están condicionadas, en cierta medida por los elementos naturales citados, que dificulta la llegada de las acciones y políticas educativas a todos los lugares del estado uniformemente. Entre los aspectos que podemos destacar en este sentido, están la dificultad de acceder a los centros educativos, sobre todo de la población que vive en el campo. Hecho que contribuye a la concentración del acceso al conocimiento en los lugares de más fácil acceso, lo que mantiene el nivel educativo muy desigual en los diferentes municipios.

III.3.2.- El Conjunto del Espacio Humanizado.

En Rio Grande do Sul, existieron tres grandes grupos indígenas: guaraní, pampeanos y ges.

Los guaraní ocupaban las márgenes del Lago de los Patos, el litoral norte del estado, las cuencas de los ríos Jacuí e Ibicuí, incluyendo la región de los Siete Pueblos

de las Misiones. Los pampeanos habitaban el sur del estado, justo a las fronteras con Uruguay y Argentina y los ges, que entraron en el Rio Grande do Sul mediados del siglo XVII, oriundos del norte que ocuparon las matas del rio Uruguay.

Antes de la llegada de los europeos, había cerca de 300 000 indios en el territorio riograndense. Actualmente, los indios viven en áreas especiales, oficialmente denominadas *tierras indígenas*, que en Rio Grande do Sul son en número de veinte.

La ocupación del territorio empezó en el siglo XVII con la entrada de los bandeirantes paulistas en la búsqueda de los indígenas en las *reduções jesuíticas* en virtud de la poca mano de obra que había en el nordeste brasileño. De este modo podemos decir que el poblamiento en el estado es nuevo y, en este caso, según Paladino (1994), las primeras ocupaciones, están sujetas a:

- La transmisión de costumbres, valores, hábitos de trabajo;
- Al tipo de formación socio económica que va integrar;
- La relaciones con el nuevo sistema espacial.

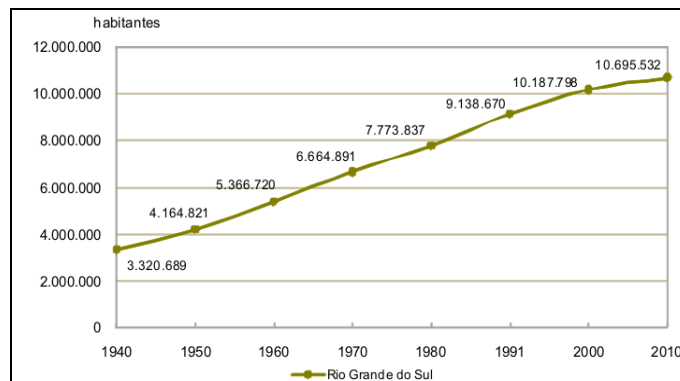
Estos aspectos fueron comunes en el proceso de poblamiento del RS y su dinámica poblacional posterior. Teniendo en cuenta que este estado ha sufrido todo un proceso de ‘conquista’ como hemos desarrollado en el comienzo del capítulo.

▪ **Crecimiento Poblacional.**

Los datos de la Gráfica 3.1 muestran cómo era la reducida población en el siglo XIX y el gran crecimiento que presentó a partir del siglo XX. Este crecimiento es resultado de las elevadas tasas de natalidad y de los grandes flujos migratorios. Se observa que a partir de 1960 “hubo una caída del crecimiento vegetativo” según Paladino (1994:62).

También este período coincide con la restricción de la inmigración. Así, la población crece según tasas menores que las verificadas en la población brasileña. Esto se debe fundamentalmente a la existencia de tasas de natalidad inferiores como consecuencia de un nivel de vida más elevado de la población rio grandense en relación con la población total del país.

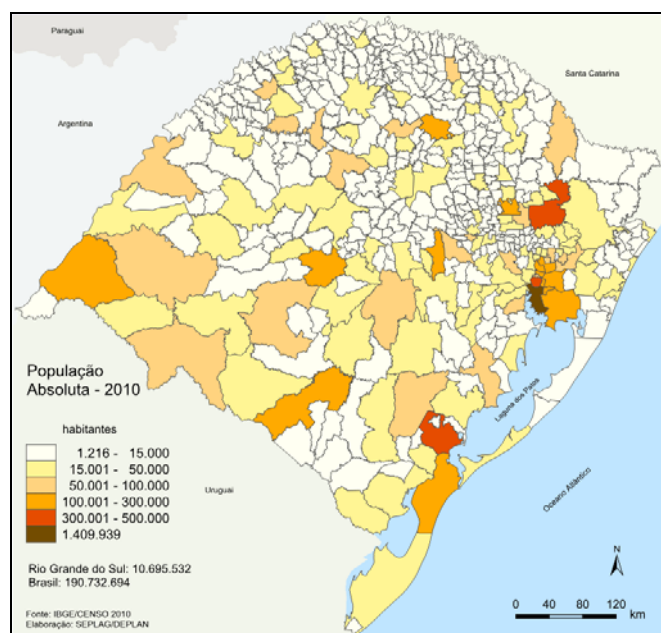
Gráfica 3.1.- Evolución de la población del Rio Grande do Sul(1940 a 2010).



Fuente: Datos do Censo IBGE, 2010.

Como en todo Brasil, el crecimiento poblacional del estado, en las últimas décadas, está asociado a la urbanización, es decir, al traspaso de la población activa dedicada a las actividades agrarias para las actividades urbanas.

Figura 3.12.- Rio Grande do Sul: Población Absoluta.



Fuente: Datos do Censo IBGE, 2010.

Río Grande del Sur, de acuerdo con el Censo Demográfico 2010, presentó una población de 10.695.532 habitantes. Ocupando el quinto lugar entre los estados brasileños (Ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1.- Estados Brasileiros mais Populosos de 1940–2010.

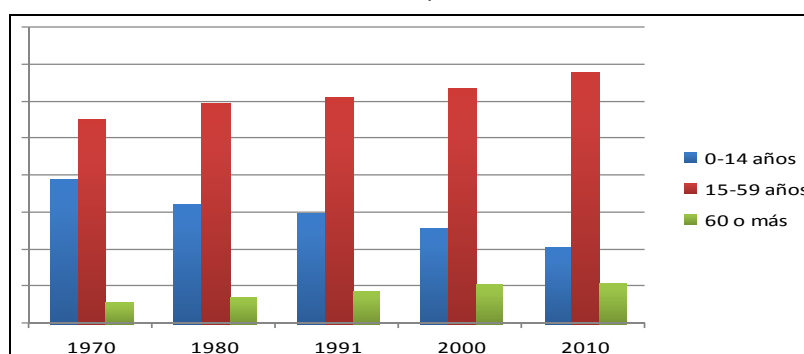
Estados	Años							
	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Brasil	41.236.315	51.944.397	70.992.343	94.508.583	121.150.573	146.917.459	169.799.170	190.732.694
São Paulo	7.180.316	9.134.423	12.974.699	17.958.693	25.375.199	31.546.473	37.032.403	41.252.160
Minas Gerais	6.763.368	7.782.188	9.960.040	11.645.095	13.651.852	15.731.961	17.891.494	19.595.309
Rio de Janeiro	3.611.998	4.674.645	6.709.891	9.110.324	11.489.797	12.783.761	14.391.282	15.993.583
Bahia	3.918.112	4.834.575	5.990.605	7.583.140	9.597.393	11.855.157	13.070.250	14.021.432
Rio Grande do Sul	3.320.689	4.164.821	5.448.823	6.755.458	7.942.722	9.135.479	10.187.798	10.695.532
Paraná	1.236.276	2.115.547	4.296.375	6.997.682	7.749.752	8.443.299	9.563.458	10.439.601
Pernambuco	2.688.240	3.395.766	4.138.289	5.253.901	6.244.275	7.122.548	7.918.344	8.796.032
Ceará	2.091.032	2.695.450	3.337.856	4.491.590	5.380.432	6.362.620	7.430.661	8.448.055
Pará	944.644	1.123.273	1.550.935	2.197.072	3.507.312	5.181.570	6.192.307	7.588.078
Maranhão	1.235.169	1.583.248	2.492.139	3.037.135	4.097.231	4.929.029	5.651.475	6.569.683

Fuente: IBGE - Censo Demográfico 2010.

▪ **Estructura de la población del Rio Grande do Sul.**

La distribución de edad viene presentando cambios significativos, empezando por la reducción de los niveles de fecundidad, donde se refleja en la notoria disminución en la franja de edad de los de 0 al 14 desde 1970 (ver Tabla 3.2). Como consecuencia, en contraposición, la franja de edad de 15 a 59 años viene creciendo, hecho resultado del pasado, cuando había altas tasas de fecundidad y altas tasas de natalidad. La franja de edad que se destaca por su considerable aumento es los de 60 años o más que, conforme se aprecia en la Gráfica 3.2, a partir de 1980 registra su constante aumento.

Gráfica 3.2.- Población por grupos de edad en Rio Grande do Sul, 1970-2010.



Fuente: Censo Demográfico IBGE, 2010. Elaboración propia.

Estos cambios en la estructura quedan muy claros en las representaciones de las pirámides de edad. En la década de los 70, había una distribución de edad con un 39% de la población en la franja de cero a 14 años, un 57% en la franja de 15 a 64 años y solamente un 3,7% de los de 65 o más años (ver Figura 3.13). Actualmente los de 65 años o más, representan el 9,3% de la población (ver Figura 3.14).

Figura 3.13.- Pirâmide de Edad (1970).

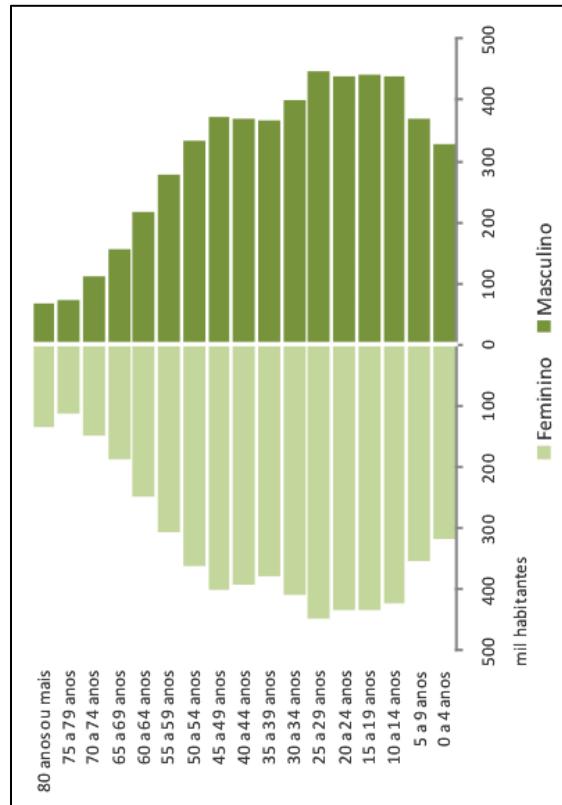
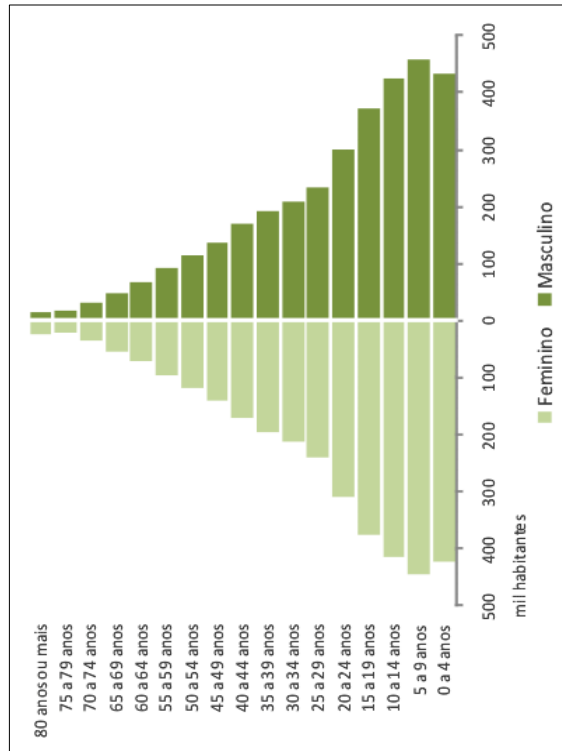


Figura 3.14.- Pirâmide de edad (2010).



Fuente: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2010.

El índice de envejecimiento para Rio Grande do Sul en 1970 era de 9,4, es decir, por cada cien habitantes con edad inferior a los 14 años, había 9,4 habitantes con 65 años o más de edad, mientras que actualmente este valor ha pasado a ser de un 44,6.

Así, en relación al comportamiento por grupos de edad, podemos constatar que en RS, no es distinto de lo que hemos visto en el caso general en Brasil, o sea, una población marcadamente adulta y en proceso de envejecimiento.

En el estado, como en el país, las mujeres forman la mayoría de la población. El censo de 2010 indica la predominancia femenina en la composición por sexo. Los grandes centros urbanos como Porto Alegre, Pelotas y Santa Maria tienen proporcionalmente los mayores contingentes del sexo femenino. En los pequeños municipios donde la población rural es la mayoría, predomina el sexo masculino como es el caso de Aceguá.

La esperanza de vida en Rio Grande do Sul pasó de 52,74 años en 1903 a 75 en 2007, según la síntesis de los indicadores sociales de IBGE. En cuanto al género, las mujeres tienen mayor esperanza de vida, con una diferencia de ocho años respecto de los hombres, por lo que el resultado del número de mujeres es superior principalmente en las franjas de edades más avanzadas.

▪ **Distribución de la Población.**

La densidad demográfica de Rio Grande do Sul pasó de 36 hab/km², en 2000, a 40 hab/km² en 2010. Representa la densidad más baja de la región sur, pero está por encima de la brasileña, que es de 22,43 hab/Km². Podemos decir que el estado está relativamente bien poblado. Su distribución por el territorio es irregular pues como se ve en la Figura 3.15, la densidad demográfica varía de una región para otra. Esto se explica por la dependencia que hay entre los factores naturales, históricos y sobre todo las estructuras económicas.

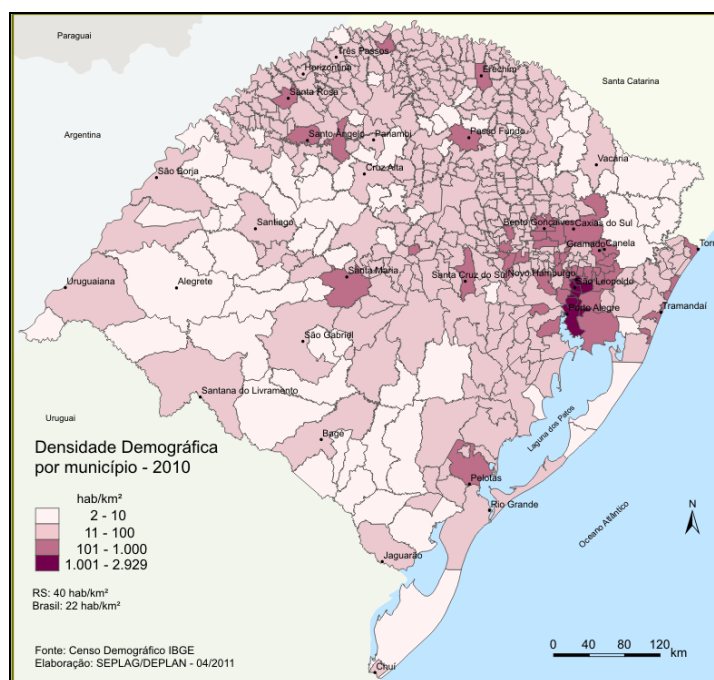
En el norte de Rio Grande do Sul las regiones fronterizas del noroeste (el norte y curso mediano alto del río Uruguay) presentan densidades demográficas superiores a la media estadual. En dichas regiones predomina la estructura de propiedad de la tierra en minifundios, mientras que, en la zona sur fronteriza del estado, donde la propiedad de la tierra está centrada en los latifundios las densidades demográficas están por debajo de la media estadual.

La distribución de la población por el territorio riograndense es irregular. Las áreas menos pobladas son el litoral sur y mediano, donde coincide con la escasa ocupación productiva del suelo, y las áreas originalmente cubiertas por campos, donde se ha creado una formación socio-espacial con base en la explotación ganadera. O sea, las densidades más bajas coinciden con las áreas de actividad económica primaria: la pecuaria. Áreas poco dinámicas y estructuradas en función de las grandes propiedades: el latifundio (Paladino, 1994).

El eje de ocupación más densa se localiza en las áreas que presentan mayor desarrollo de las actividades productivas del sector secundario y terciario. En este sentido, el eje que comunica Porto Alegre a Caxias do Sul es un ejemplo, ya que constituye un área densamente poblada por las actividades económicas desarrolladas principalmente en el sector secundario.

La zona de la frontera con Uruguay y Argentina está poco poblada, exceptuando las ciudades Uruguaiana (frontera con Argentina) y Santana do Livramento (frontera con Uruguay). El hecho que justifica esta baja concentración poblacional está en la economía predominantemente agraria desarrollada en los latifundios y realizada de forma mecanizada originando consecuentemente una disminución de mano de obra.

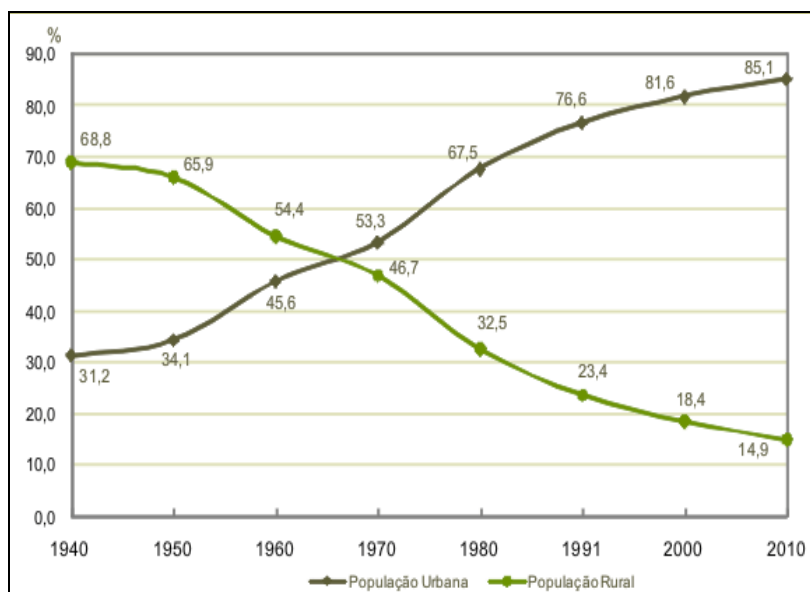
Figura 3.15.- Densidad Demográfica -2010.



Fuente: Censo Demográfico IBGE, 2010.

En la distribución de la población por domicilio, el censo de 2010 demostró la continuidad del proceso de disminución del volumen de la población rural que, en el estado, empezó a partir de la década de 70 (ver Gráfica 3.3).

Gráfica 3.3.- Población urbana y rural de Rio Grande do Sul (1980–2009).



Fuente: FEE, IBGE, 2010.

▪ Movimientos Migratorios.

1.- Las Migraciones Internacionales.

Los principales inmigrantes para el RS fueron los portugueses, seguidos de los italianos y alemanes, sumándose a los amerindios y esclavos africanos. Entre los grupos de inmigrantes minoritarios están: españoles, poloneses, rusos, judíos, árabes, japoneses, argentinos y uruguayos entre otros.

El incentivo a la inmigración pretendía atender el mercado de mano de obra y ocupar espacios vacíos de la meseta riograndense y su entorno. El gobierno ofrecía varios beneficios, como por ejemplo: pasajes pagado, concesiones de lotes de tierras, abastecimiento de las primeras necesidades, materiales de trabajo y animales, exención de los impuestos por algunos años (Muller, 1999).

2.- Migraciones Internas.

El estado sufre hoy una corriente emigratoria de la población económicamente activa. Buscan nuevas oportunidades de trabajo y mejores condiciones de vida en otros estados. Los desplazamientos se producen, especialmente, hacia al centro y al norte de Brasil (ver Figura 3.16). Para algunos autores como Moreira (1997), hace muchos años que el estado contribuye al poblamiento de regiones deshabitadas en el interior del país, sin embargo, esta emigración también puede ser perjudicial, pues el estado pierde recursos humanos generalmente cualificados para la práctica agrícola, pero a la vez también tiene sus aspectos positivos, entre ellos:

- la disminución de la presión demográfica en áreas donde no hay más tierras para explotar y
- la ampliación del espacio agrario del país, por la incorporación de nuevas áreas productivas al mercado nacional.

Figura 3.16.- Movimientos internos (1930-1990).



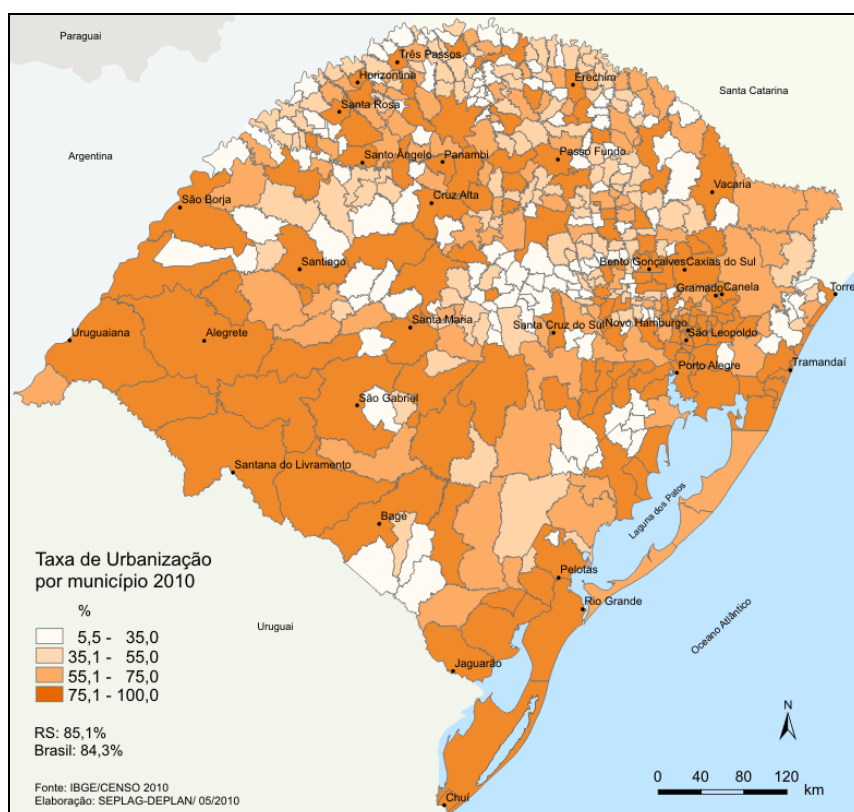
Fuente: Moreira, I. (1997). O espaço rio-grandense. São Paulo: Ática.

▪ Urbanización.

Como en todo Brasil, el crecimiento poblacional del estado, en las últimas décadas, esta asociado a la urbanización, es decir, el paso de las actividades agrarias a

actividades urbanas. Fue, entonces, a partir de la década de 1970 cuando la población urbana es superior a la rural y, a partir de dicho año, la población rural entra en un rápido declive pasando de 31,14% en 1950 a 85,1% en 2010 (ver Figura 3.17). Esto significa que las ciudades recibieron millares de habitantes.

Figura 3.17.- Tasa de Urbanización por municipio–2010.



Fuente: IBGE/ Censo, 2010.

Sin embargo el desarrollo urbano no se ha concretado de manera uniforme en las ciudades, como ejemplo es mucho más intenso en entre Porto Alegre y Novo Hamburgo, estructurado por las vías regionales de circulación, como también en Caxias do Sul, Passo Fundo, Santa María y Santa Cruz do Sul, mientras que en las ciudades medianas de la Campaña el crecimiento urbano fue menos intenso, justificado por el estancamiento de la economía vinculada a los grandes latifundios.

En el último Censo Demográfico (2010), de las veinte mayores ciudades de Rio Grande do Sul, seis de ellas están localizadas en la región metropolitana de Porto Alegre – Canoas, Gravataí, Viamão, Novo Hamburgo, São Leopoldo y Alvorada (ver Tabla 3.3), justo en estas ciudades está concentrada la mayor parte de la población riograndense.

Tabla 3.2.- Mayores ciudades de Rio Grande do Sul (2010).

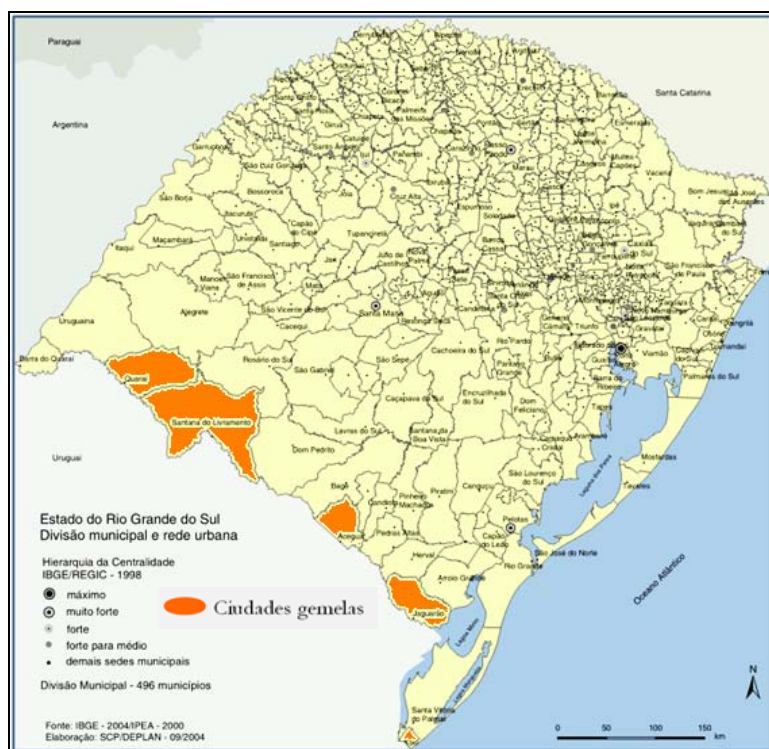
	<i>Ciudad</i>	<i>Población</i>		<i>Ciudad</i>	<i>Población</i>
1	Porto Alegre	1413094	11	Alvorada	196571
2	Caxias do Sul	441332	12	Passo Fundo	186082
3	Pelotas	328864	13	Sapucaia do Sul	131587
4	Canoas	325188	14	Uruguaiana	125320
5	Santa Maria	262368	15	Santa Cruz	119199
6	Gravataí	257428	16	Cachoeirinha	119100
7	Viamão	240302	17	Bagé	116944
8	Novo Hamburgo	239151	18	Bento Gonçalves	108490
9	São Leopoldo	215664	19	Erechim	96756
10	Rio Grande	198048	20	Guaíba	95273

Fuente: IBGE Censo, 2010.

III.3.3.- Conjunto Espacial Político Administrativo.

El estado está constituido por 496 municipios (ver Figura 3.18) y, según Mesquita (1984), puede dividirse administrativamente a través de varias categorías como: fines administrativos y estadísticos, ocupación del territorio y región natural entre otras.

Figura 3.18.- Rio Grande do Sul - división municipal.



Fuente: IBGE, 2004/IPEA.

En lo que se refiere a fines administrativos y estadísticos, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, así como regionalizó Brasil, hizo lo mismo con el estado y lo divide en pequeñas unidades territoriales, identificadas según criterios de homogeneidad física, humana o económica. Dichas unidades son llamadas de *microrregiones geográficas*, que en el estado suman un total de 35. Cada una está constituida por un conjunto de municipios. Las *microrregiones* están agrupadas en áreas de tamaño mediano llamadas de *meso regiones*, y se trata de un procedimiento esencialmente **administrativo**, adoptado sobre todo para **fines estadísticos** con el fin de hacer el planteamiento de inversiones orientadas al desarrollo de cada *meso región*.

La división desarrollada principalmente en el medio académico, divide el estado en dos regiones muy distintas: norte ‘rico’ y sur ‘pobre’ y se trata de un procedimiento basado en la **formación socio espacial** del estado. De modo general, esta división se ha producido en dos procesos histórico-sociales diferentes traducidos sobre todo en la economía, en la urbanización y en las condiciones de vida de la población. Aunque distintos, estos procesos históricos están interconectados, siendo más importantes en algunas regiones que otras, por ejemplo, la modernización de la agricultura ocurrió en todo Rio Grande do Sul, pero ha tenido mayor repercusión en el norte del estado.

Relacionando esta división con los paisajes naturales (ver Cuadro 3.2), podemos observar que en el norte del estado, por tener una estructura económica basada en pequeñas y medias propiedades, contribuye para que haya un mayor número de municipios, en cambio en el sur, predominan las grandes propiedades que en cierto modo favorecen a que exista un número menor de municipios, que sin embargo, son de mayor extensión que los del norte (ver Figura 3.18).

Cuadro 3.3.- Regionalización geoeconômica de Rio Grande do Sul.

Regiones	Estructura Económica	Paisaje Natural
Norte	Pequeñas y medias propiedades rurales, con predominio del cultivo de la soya y del trigo; grande industrialización.	Meseta y parte de la Depresión Central.
Sur	Grandes propiedades rurales y pecuaria extensiva.	Litoral, Depresión Central y Campaña.

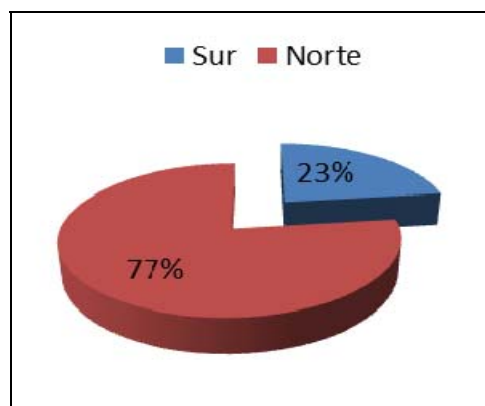
Fuente: Adaptado de Magnoli, D., Oliveira, G & Menegotto, R. (2001). *Cenário Gaucho Representações históricas e geográficas*. São Paulo: Moderna.

A partir de las dos regiones anteriormente citadas, Menegotto (1999) plantea la distribución del área territorial y número de municipios, representada en las Gráficas 3.4 y 3.5:

Gráfica 3.4.- Área territorial de los municipios (1990).



Gráfica 3.5.- Número de municipios (1990).



Fuente: Menegotto, R (1999). Rio Grande do Sul História e Geografia. São Paulo: Quinteto Editorial.

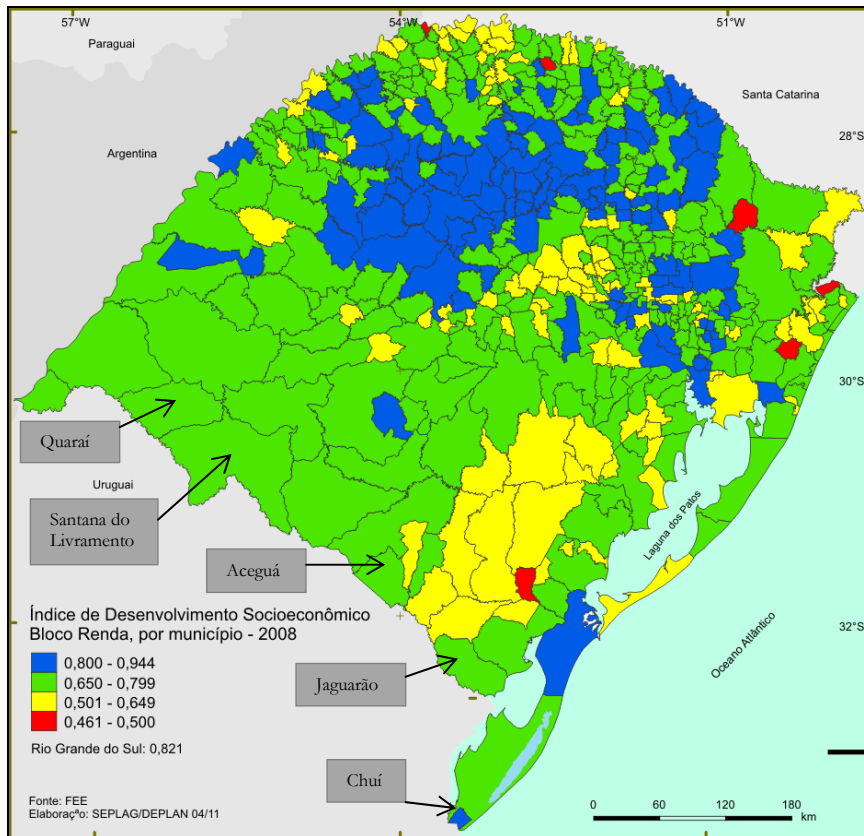
El Informe sobre el desarrollo humano de Brasil, publicado por la ONU y por el Instituto de Pesquisa Económica y Aplicada (2008), señala Rio Grande do Sul como el estado con el mayor índice entre todas las unidades federativas del país, cuyo valor fue 0,871, mientras que, Brasil obtuvo 0,797.

Dicho índice considerado de elevado desarrollo humano, como cualquier indicador, omite diferencias existentes en el mismo. A través de la Figura 3.19, podemos observar que los municipios que registran un valor de IDH superior a 0,800, están situados en la parte norte, que son los que registran el mayor desarrollo económico, siendo los que concentran el parque industrial del estado y donde se desarrolla en mayor medida la agropecuaria en pequeñas propiedades, representando, de esta forma, una diversidad económica.

Los municipios con valores medios de desarrollo socioeconómico, son la gran mayoría y coinciden con el centro del estado y con la región de la frontera. En dichos municipios su desarrollo económico está basado, en gran parte, por la agropecuaria de los grandes latifundios (cultivo del arroz, principalmente). Este modelo económico no ha facilitado, a lo largo del tiempo, una diversificación de la economía, hecho, que para Magnoli (2001), justifica que sea una región estancada

económicamente lo que, en consecuencia, dificulta el cambio socioeconómico. Este panorama aliado a las políticas de desarrollo social en el país, demarca la gran desigualdad entre los municipios riograndenses.

Figura 3.19.- Mapa do Rio Grande do Sul – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico.



Fuente: FEE. Elaboración SEPLAG/DEPLAN 04/11.

III.3.4.- Conjunto Espacial: Ciudades Gemelas.

Considerando la división administrativa del estado en norte y sur, nos centramos en la región sur, pues es donde se ubican las ciudades gemelas de frontera de las cuales nos ocupamos en esta investigación.

Una característica muy particular en la franja de frontera, citada en el capítulo anterior, es la existencia de las ciudades gemelas. En Brasil, se reconoce la posición geográfica de las ciudades localizadas en la línea y en la franja de frontera considerándolas como ciudades de frontera (Machado, 2006). En dichas ciudades se

encuadran las citadas ciudades gemelas, lugares propicios para llevar a cabo el deseado proceso de integración y favorecimiento de las relaciones entre los países.

De los 15.719 kilómetros de frontera en Brasil con los países vecinos, hay pocas ciudades gemelas. Los estados de Mato Grosso (frontera con Paraguay) y, principalmente, Rio Grande do Sul (frontera con Argentina y Uruguay) concentran el mayor número de ellas.

El número reducido de ciudades gemelas, según el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (2010), se manifiesta en la situación de marginalidad de la zona de frontera en relación a los principales movimientos de asentamiento poblacional de América del Sur, concentradas en la orla Atlántica y en los altiplanos andinos.

La República Federativa de Brasil tiene con la República Oriental de Uruguay 1.068 km. de frontera, de ellos 320 km. son de fronteras secas y 748 km. de ríos, lagos y canales. Las ciudades gemelas, situadas en este espacio, fueron constituidas en el período colonial desarrollando una misma actividad productiva: la pecuaria extensiva.

Es importante señalar que el concepto de ciudad gemela tiene una correlación directa con el concepto de zona de frontera. La zona de frontera está compuesta por las franjas territoriales de cada lado de los límites internacionales, caracterizadas por las interacciones que forman un medio geográfico propio de la frontera, siendo visible a escala local y/o regional. El medio geográfico que mejor caracteriza una zona de frontera es el formado por ciudades gemelas. Estas concentraciones de poblaciones cortadas por la línea de frontera (fluvial o seca), presentan grande potencial de integración económica y cultural así como pone de manifiesto los problemas característicos de la frontera.

Las ciudades gemelas han emergido, según Steinman (2005), debido tanto a la existencia de un límite fronterizo como de una ciudad 'par' al otro lado de la frontera, denominadas ciudades gemelas por presentar flujos transfronterizo.

El concepto ciudad gemela que defendemos hace referencia a su área urbana y rural, tal como plantea Machado (2006:66):

A denominação 'cidades-gêmeas' é aplicada aqui de maneira bastante livre, uma vez que no caso da fronteira internacional

brasileira compõem arranjos espaciais bastante diversificados. Dificilmente apresentam tamanhos urbanos similares, inclusive em alguns casos um dos núcleos na divisa não chega a ser uma ‘cidade’, não estão necessariamente em fronteiras secas ou formam uma conurbação; podem não ocupar posições simétricas em relação à divisa.

En la Segunda Comisión Brasileña Demarcadora de Límites⁷ (1970), dicha frontera está descripta como sigue:

- La línea divisoria entre la República Federativa del Brasil y la República Oriental del Uruguay tiene su inicio en la Barra del Arroyo Chuy (Uruguay), fijada por los muelles de contención construidos en la línea de la divisoria lateral marítima (Acimut 128), a una distancia aproximada de 750 metros al Este-Noreste del Marco Principal (de referencia) 1-P localizado en territorio brasileño - y sigue por el álveo del citado arroyo, a una distancia aproximada de 13 km, hasta un punto inmediatamente al Sur del Marco Principal 2-P, en la región del antiguo Paso General del Chuy (SCDL, 2010).
- En este punto la línea divisoria abandona el arroyo, pasa por el marco 2-P y se dirige hasta el antiguo Paso General del Arroyo San Miguel, siguiendo una recta de aproximadamente 8,7 km. en sentido aproximado Este-Oeste. Este sector está caracterizado por los siguientes marcos, además del 2-P citado arriba: 5 (cinco) marcos intermedios (no. 1-I hasta el 5-I); los Marcos Principales 3-P/A y 3-P (este último anulado), ambos en la margen derecha del Arroyo San Miguel; y finalmente el Marco Principal (de referencia) 3-P/B, en la margen izquierda (uruguaya) del mismo arroyo. El marco 3-P fue anulado como consecuencia de la Convención del 7 de mayo de 1913, siendo sustituido en 1916 por los marcos 3-P/A y 3-P/B mencionados arriba, pero permanece en su posición original, por disposición expresa de los dos Gobiernos.

⁷ La Segunda Comisión Brasileña Demarcadora de Límites (SCDL), órgano integrante del Ministerio de las Relaciones Exteriores, sediada en el Río de Janeiro, es la encargada de las actividades en las fronteras de Brasil con el Uruguay, Argentina, Paraguay y Bolivia.

- Del punto medio del Arroyo San Miguel, entre los marcos 3-P/A y 3-P/B citados arriba, la línea divisoria desciende por la media distancia entre las márgenes del arroyo hasta su desembocadura en la Laguna Merín, en el paralelo del Marco Principal (de referencia) 4-P, localizado en territorio brasileño, a una distancia aproximada de 13,0 km. A pesar de ser definida la línea divisoria como la media distancia de las márgenes, los dos países tienen jurisdicción común sobre las aguas del Arroyo San Miguel, según lo establece la Convención de 1913.
- De la desembocadura del Arroyo San Miguel, sigue la línea divisoria sucesivamente, por los siguientes trechos (o subsectores) de la Laguna Merín:
 - 1.- Primer Subsector (Línea de Medias Distancias): Una serie de 9 rectas de diferentes rumbos, trazadas entre puntos equidistantes de las márgenes, hasta la altura de la Punta de Rabotieso, en una extensión de 86,8 km.;
 - 2- Segundo Subsector (Línea Convencional Quebrada): Una secuencia de 3 rectas, pasando junto a la Isla Tacuarí, hasta alcanzar, a la altura de la Punta Parobé (margen uruguayo), la línea del talweg de la laguna, en una extensión de 20,6 km.;
 - 3- Tercer Subsector (Línea de Talweg): Tramo del talweg del canal de la laguna, hasta interceptar la línea transversal que une el punto más al Este de la Punta Muniz (margen uruguayo) al extremo Nordeste de la Punta de los Latinos o de Fanfa (margen brasileña), en una extensión de 19,0 km.
 - 4- Cuarto Subsector (Línea Recta Convencional): De la intersección mencionada arriba, una línea recta hasta la boca del Río Yaguarón, en una extensión de 13,7 km.
- La línea divisoria a través de la Laguna Merín, descrita arriba, en una extensión total de 140,1 km., deja para la soberanía brasileña la Isla Grande de Tacuarí, y para la soberanía uruguayo la isla de la Barra del Cebollati y las denominadas Confraternidad y Zanjón, y se encuentra

minuciosamente representada en Cartas de la Frontera firmadas por los Delegados de ambos países en 1916.

- En la boca del Río Yaguarón existen 4 (cuatro) marcos, dos en la margen izquierda: los Marcos Principales (de referencia) 5-P/A (Brasil) y 5-P (este último anulado); y dos en la margen derecha: el Marco Principal (de referencia) 5-P/A (Uruguay) y el marco intermedio 6-I (anulado). El Marco Principal 5-P y el marco intermedio 6-I fueron anulados como consecuencia del Tratado del 30 de octubre de 1909 y sustituidos por los Marcos Principales 5-P/A (Brasil) y 5-P/A (Uruguay), mencionados arriba.
- A partir de la boca del Río Yaguarón, la línea divisoria sube por su talweg, en una distancia aproximada de 32,4 km., hasta la confluencia del Arroyo Lagunones, señalada por los marcos intermedios (de referencia) 6-I/A (Brasil), en la margen brasileña, y 6-I/A (Uruguay) en la margen uruguaya. En este sector quedan sucesivamente, para la soberanía de uno y otro país las islas que siguen a continuación: da Barra, das Ovelhas, da Areia y do Braulio (Brasil), Denis (Uruguay), Santa Rita o Charqueada (Brasil), Jacinto (Uruguay), do Braz (Brasil), Socorro (Uruguay) y do Moinho (Brasil).
- Prosigue la línea divisoria por el Río Yaguarón aguas arriba, cerca de 120,0 km. en régimen de media distancia entre las márgenes, hasta la desembocadura del Río Yaguarón Chico o Guaviyú, señalada en una y otra margen por los Marcos Principales 6-P (Brasil) y 6-P (Uruguay).
- Abandonando el Río Yaguarón, sigue la línea divisoria, por la media distancia entre las márgenes del Río Yaguarón Chico o Guaviyú, cerca de 18,5 km., hasta la desembocadura del Arroyo de la Mina, señalada por los Marcos Principales (de referencia) 7-P (Brasil) y 7-P (Uruguay).
- Continúa la línea divisoria por el álveo del Arroyo de la Mina, en una distancia aproximada de 20,4 km. hasta sus vertientes en el Cerro de Aceguá. A lo largo de este trecho se encuentran los marcos intermedios (de referencia) 7-I (Brasil) y 7-I (Uruguay), en el Paso del Arroyo de la Mina; 8-I (Brasil) y 8-I (Uruguay), junto a la confluencia del Arroyo Concordia; así como 8 marcos reducidos en la región de la naciente del

Arroyo de la Mina: 8-I/A (Brasil), 8-I/A (Uruguay), 8-I/B (Brasil), 8-I/B (Uruguay), 8-I/C, 8-I/D, 8-I/E y 8-I/F; y también el Marco Monumental Río Branco y el Marco Principal 8-P, éstos ya en el Cerro de Aceguá.

- A partir del Marco Principal 8-P, prosigue la línea divisoria, por una línea recta de aproximadamente 37,2 km., hasta la confluencia del Arroyo San Luis con el Río Negro. En este trecho se encuentran 16 marcos, además de los extremos (8-P y 10-P), a saber: los marcos intermedios 9-I, 9-I/A, 10-I, 10-I/A, 11-I hasta el 16-I, 16-I/A, 17-I hasta el 19-I; el Marco Principal 9-P (Paso de Carpintería) y el marco intermedio 20-I, en la margen izquierda del Río Negro. En la misma línea, ya en la margen del Arroyo San Luis, en Territorio uruguayo, está el Marco Principal (de referencia) 10-P.
- Sigue a continuación la línea divisoria cerca de 25,5 km. por el álveo del Arroyo San Luis hasta el marco intermedio 20-I/C, lugar donde el arroyo se descaracteriza, convirtiéndose en bañado (el llamado "Bañado de los Tres Marcos"). En este trecho se encuentran, además de sus extremos (10-P y 20-I/C), otros 4 marcos intermedios (de referencia): 20-I/A (Brasil) y 20-I/A (Uruguay), en la región del Paso del Layado y 20-I/B (Brasil), 20-I/B (Uruguay), en la región del Paso Real del Arroyo San Luis.
- A la altura del Marco 20-I/C la línea divisoria abandona en ángulo recto el lecho del arroyo y sigue por el "Bañado de los 3 Marcos", por 1,3 km., en línea recta materializada por los marcos intermedios 20-I/C, 20-I/D y 20-I/E.
- A partir del marco 20-I/E la línea divisoria recorre una pequeña zanja y regresa al lecho del Arroyo San Luis, siguiendo por el álveo del mismo, en una distancia aproximada de 4,5 km., hasta la confluencia de los gajos Norte y Sur del arroyo, junto al marco intermedio (de referencia) 20-I/G (en la margen uruguayo). En este trecho, además de los marcos extremos (20-I/E y 20-I/G), sólo se encuentran los marcos (de referencia) 20-I/F (Brasil) y 20-I/F (Uruguay), localizados en una y otra margen del arroyo, cerca de 300 m. antes de la citada confluencia.

- A partir de la confluencia, la línea divisoria sigue por el álveo del ramal Norte del arroyo, por 160 metros más, hasta el par de marcos 21-I (Uruguay y Brasil), donde tiene inicio un nuevo bañado (conocido en la Comisión Mixta por "Bañado de los 5 Marcos"). En este pequeño trecho, son encontrados los siguientes pares de marcos, todos de referencia: 20-I/H (Uruguay y Brasil); 20-I/I (Uruguay y Brasil) y 21-I (Uruguay y Brasil), estos últimos ya citados.
- A la altura del par de marcos 21-I (Uruguay y Brasil, lugar donde tiene inicio el "Bañado de los 5 Marcos", la línea divisoria abandona el arroyo y sigue una línea recta de 1,2 km., uniendo el marco 21-I (Uruguay) - que en este punto pasa a ser el marco de límite - los marcos 21-I/A y 22-I/ (Uruguay), que también sirve de marco de límite.
- A partir de este punto, la línea divisoria regresa al punto medio del gajo Norte del arroyo, entre los marcos 22-I (Brasil) y 22-I (Uruguay), y sigue cerca de 2,2 km. por su álveo (con el nombre local de "Laguna San Luis") hasta la altura del marco intermedio (de referencia) 22-I/D. En este trecho se encuentran los siguientes pares de marcos, todos de referencia: 22-I/A (Uruguay y Brasil); 22-I/B (Uruguay y Brasil) y 22-I/C (Uruguay y Brasil).
- A la altura del marco de referencia 22-I/D (situado en territorio brasileño), la línea divisoria abandona el gajo Norte del arroyo; sigue por una línea recta de poco más de 8,0 km. pasando por los marcos intermedios 23-I al 28-I y 28-I/A y finaliza en el álveo del gajo Sur del mismo arroyo, en el punto medio entre el marco 28-I/A, anteriormente citado y el marco de referencia 29-I, en la misma línea, pero ya en territorio uruguayo.
- Continúa la línea divisoria cerca de 4,0 km. por el álveo del gajo Sur del Arroyo San Luis, pasando entre los pares de marcos de referencia 30-I (Uruguay y Brasil), 31-I (Uruguay y Brasil) y 32-I (Uruguay y Brasil).
- A la altura del par de marcos 32-I (Uruguay y Brasil) la línea divisoria deja el gajo Sur del arroyo y sigue por 3 líneas rectas sucesivas (cerca de 600 mts.), pasando por los marcos 32-I/A, 32-I/B, alcanzando finalmente el Marco Principal 11-P (Cerrillada) en la Cuchilla Santa Ana.

- Desde el Marco Principal 11-P (Cerrillada), prosigue la línea divisoria por una línea alternada, señalada por Marcos Intercalados que siguen el divisor de aguas de la Cuchilla Santa Ana, hasta las inmediaciones de las ciudades de Rivera y Santana de Livramento, en Uruguay y en Brasil. En una extensión de 167,8 km., hay un camino de tierra que acompaña la línea, ya entrando en Uruguay, ya entrando en Brasil, conocida como "Corredor Internacional". En este sector se encuentran los Marcos Intercalados, del 1 hasta el 668, así como Marcos Intermedios, del 33-I hasta el 41-I y el Marco Principal 12-P.
- En seguida el Marco Intermedio 668, localizado en el llamado "Cerro Caqueira", en la entrada de las ciudades gemelas de Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil), la línea sigue por las calles y plazas de esas ciudades y corta en sentido longitudinal su plaza central, denominada "Praza Internacional". A lo largo de este trecho, de 6,7 km., vamos a encontrar, más allá de los Marcos Intercalados (669 hasta el 676), los marcos urbanos de deslinde, numerados de "I" hasta "XXV", y de nuevo los Marcos Intercalados 677, 678 y 679, en la parte Noroeste de las ciudades. Tenemos también, en la parte central, el Marco Intermedio 42-I.
- Sigue la línea divisoria por más 83,7 km., a lo largo de una línea alternada, señalada por Marcos Intercalados que acompañan el divisor de aguas de la Cuchilla de Haedo, hasta las nacientes del arroyo Invernada. Sigue en este trecho de la frontera el llamado "Corredor Internacional". Encontramos a lo largo de este trecho, los Marcos Intercalados 680 al 1022, como también los Marcos Intermedios 43-I al 49-I, ubicado, este último, en la naciente del arroyo de la Invernada, donde se encuentran las villas Masoller (Uruguay) y Albornoz (Brasil).
- Sigue la línea divisoria cerca de 36,9 km. por el arroyo de la Invernada hasta el punto donde éste encuentra el arroyo Espinillo, formando el río Cuareim. No existe marco en este trecho de la frontera.
- Baja la línea divisoria por el río Cuareim hasta su desembocadura en el río Uruguay, recorriendo cerca de 313,8 km. y pasando por las ciudades de Artigas en la margen uruguaya y Quaraí en la margen brasileña, así como por las ciudades de Bella Unión en la margen

uruguaya y Barra do Quaraí en la margen brasileña, éstas ya bien próximas a la Barra del río Cuareim en el río Uruguay. También no existe marco en este trecho de la frontera.

- En la desembocadura del Cuareim, en el río Uruguay, se encuentra la "Isla Brasileira", que, por disposición expresa del Tratado de 1851, fue adjudicada al Brasil, razón por la cual, los Demarcadores brasileños construyeron, en 1862, el Marco Principal 13-P, en su extremidad Sudoeste. Este trecho de la frontera tiene una extensión de 4,0 km., y se confronta al lado Oeste de la Isla Brasileira, con el límite entre Brasil y Argentina.

Definido este conjunto, los elementos que lo configuran se analizan y comparan en el marco de las ciudades gemelas fronterizas de Aceguá, Chuí, Jaguarão, Quaraí y Santana do Livramento, en el Capítulo VI, a través de las dimensiones e indicadores del desarrollo humano y explorando la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos.

CAPÍTULO IV

BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL.

IV.- BASES LEGALES DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL.

Nunca em nossa história temos feito tantos progressos no setor educacional, mas também nunca alcançamos uma consciência tão clara de nossas próprias fraquezas. (Darcy Ribeiro, 1998)

Darcy Ribeiro fue el senador que presentó el proyecto para la Ley máxima con relación a la Educación en Brasil, la Ley de Directrices y Bases, 2008 (LDB), que es la ‘carta magna’ de la Educación. Esta Ley define, dirige y da el rumbo a la Educación brasileña, además de fundamentar las acciones gubernamentales en el ámbito educacional. Dicho proyecto fue aprobado por el Congreso Nacional tras ocho años de debates y discusiones para cumplir todos los trámites por los cuales deben pasar cualquier proyecto de Ley.

El marco legal general de la Educación en Brasil está reglamentado por la Constitución Federal de 1988 y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), promulgada con el número 9394 en diciembre de 1996.

IV.1. La Educación en la Constitución Federal.

La primera referencia a la Educación en la Constitución, aparece en el Título II: “los Derechos y Garantías Fundamentales”, Capítulo II: “Derechos Sociales”, Artículos 6 y 7, y dice:

Art. 6º.- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000) e (Artigo com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Art. 7º.- São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

IV.- salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

(...)

XXV.- assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

Como se puede percibir a través de los dos Artículos citados, en el comienzo de la Carta Magna, la Educación está considerada como un derecho social garantizado para todos

Dentro del Título VIII: “Orden Social” Capítulo III: “Educación, Cultura y Deporte”, se afirma que:

Art. 205.- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206.- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I.- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II.- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III.- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV.- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

(...)

Es posible deducir de este texto constitucional un concepto de Educación a partir de la interpretación de diversos supuestos como: proceso pluralista de enseñanza y aprendizaje con responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad, teniendo como objetivos el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

En este sentido, se ratifica que la Educación es un derecho público subjetivo consolidado por la legislación en el Artículo 208:

Art. 208.- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I.- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II.- progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III.- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV.- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V.- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI.- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII.- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

- §3º. Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A partir de esta Constitución los niños brasileños, sin ninguna distinción de raza, clase social, o cualquier otra forma de diferencia, pasaran de ‘objetos’ a “sujetos” de derecho, en condiciones de personas en desarrollo, y a quien se debe asegurar la prioridad absoluta en la formulación de políticas publicas que puedan atender con calidad a la formación de un futuro digno de ciudadanos completos.

La Constitución reconoce tres sistemas de enseñanza que están organizados de forma jerárquica; no obstante, cada uno de los sistemas tiene asegurada su autonomía dentro de la convención federativa que se mantiene en el país.

En el Artículo 211, se establece la distribución de responsabilidades para la Educación pública gratuita. La oferta de Educación será ofrecida por los distintos niveles de la organización del Estado y queda expresada como sigue:

Art. 211.- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

- §1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996).
- §2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Parágrafo com redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 1996).
- §3º. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e medio. (Parágrafo acrescentado pela Emenda constitucional nº 14, de 1996).
- §4º. Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Parágrafo acrescentado pela Emenda constitucional nº 14, de 1996 e com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§5º. A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

▪ **Financiación de la Educación.**

Para llevar a cabo la autonomía dentro de la convención federativa, la gestión y administración de la Educación en Brasil está financiada con fondos del sector público, por medio de los órganos de la administración pública. En el Artículo 212 la Constitución, se establece lo siguiente:

Art. 212.- A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

(...)

§3º. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

(...)

§5º. A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§6º. As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Además de las inversiones financieras en Educación, también es de fundamental importancia la definición de un Plan nacional que facilite la articulación de las tres esferas gubernamentales-Federal, Estadual, Municipal-que participan en la Educación. Para establecer este plan El Artículo 214, recoge:

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

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

Actualmente el país cuenta con un Plan nacional que empezó en 2011 y que debe estar vigente hasta 2020. Con ello se pretenden alcanzar una serie de metas, entre ellas la universalización y ampliación del acceso a todos los niveles de la Educación (MEC, 2012). Según el MEC, este nuevo plan nacional de Educación pone de relieve la elaboración de currículos básicos y avanzados para todos los niveles de enseñanza y la diversificación de contenidos curriculares. Fueron establecidas metas claras para el aumento de la tasa de alfabetización y de la escolaridad media de la población.

En el Plan nacional actual de financiación de la Educación, uno de los puntos más relevantes es la ampliación progresiva de la inversión pública en Educación, hasta llegar al mínimo de 7% del producto interior bruto (PIB) del país, que actualmente, según INEP (2011) es del 5%.

Para terminar el análisis realizado sobre la Constitución brasileña en lo que se refiere a la Educación, el Artículo 227 concluye diciendo:

Art. 227.- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à

vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (“Caput” do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

§3º. O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:
(...)

III.- garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola.
(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A partir del establecimiento de la Constitución el país cambia la percepción del niño y del adolescente y de su Educación, siendo ahora asumida ésta por la sociedad y por el Estado.

IV.2.- Modificaciones actuales a la Constitución Federal.

Consideramos necesario presentar en este estudio las modificaciones que se han introducido en la Constitución Federal de 1988 a lo largo de los últimos años, a través de la Emenda Constitucional.

Como es sabido, una Constitución no se cambia, pero en Brasil existe el recurso que se llama Emenda Constitucional (EC). Estas Emendas, como el propio nombre indica, van alterando o actualizando, dentro del contexto social vigente, determinadas leyes a fin de facilitar el progreso del país.

En relación a la Educación, muchas fueron las Emendas que suscitaron cambios, entre ellas, las Emenda Constitucionales de los números 11/96; 14/96; 19/98; 20/98, entre otras.

La Emenda Constitucional nº59 de 2009, es la que ha producido, actualmente, importantes modificaciones en el Capítulo que se dedica específicamente y especialmente, a la Educación - Capítulo III de la Constitución Federal de 1988. Esta Emenda fortalece la importancia, el compromiso y la responsabilidad del Estado con

la Educación, siendo importante destacar algunas de las modificaciones que esta Emenda ha brindado:

1. Garantía de la enseñanza básica obligatoria y gratuita.

La Emenda Constitucional n°59 modificó la redacción del inciso I, Art. 208, para aclarar que el deber del Estado con la Educación será llevado a cabo mediante la garantía de la enseñanza básica obligatoria y gratuita de los cuatro (04) a los diecisiete (17) años de edad. La antigua redacción mencionaba ‘enseño fundamental obligatorio y gratuito’, lo que llevaba a la interpretación de que el Estado no tenía el deber de ofrecer la enseñanza media gratuito; por tanto, ahora no quedan dudas de que la Educación básica es amplia, es decir, abarca desde la Educación infantil hasta la enseñanza media. La meta a partir de la implantación de la EC n°59 es su efectiva implementación, que progresivamente hasta el año de 2016, deberá haber prioridad en el mantenimiento y desarrollo de la Educación básica.

2. Introducción de un texto jurídico constitucional que recoge de forma explícita la universalización de la Educación básica como un todo, y no solamente la Educación fundamental.

Así surgen los siguientes cambios:

- El inciso VII del Art.208, que antes hacía referencia al deber del Estado con la garantía de ‘atención al educando, en la enseñanza fundamental, a través de programas suplementarias de material didáctico escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud’, ahora por la fuerza de la EC n°59, menciona la atención al educando ‘en toda las etapas de la Educación básica’, es decir, Educación infantil, fundamental y enseñanza media;
- El párrafo 4° del Art.211 prevé que no solo las provincias y los municipios deben definir formas de colaboración entre sus sistemas de enseñanza, también la Unión y el Distrito Federal. Solamente con esta colaboración será posible asegurar la universalización de la enseñanza obligatoria, que conforme ya hemos mencionado, atiende la Educación básica y no solamente la Educación fundamental;

- Fue conferida una nueva redacción al párrafo 3° del Art. 212, para la inclusión de la universalización, garantía de patrón de calidad y equidad como vectores de la definición de prioridades en la distribución de los recursos públicos de la Educación – “La distribución de los recursos públicos asegurará la prioridad a la atención de las necesidades de la enseñanza obligatoria, en lo que se refiere a la universalización, garantía del patrón de calidad y equidad, en los términos del plano nacional de la Educación”.

Además, a pesar de estas modificaciones que se están incorporando para la mejora de la Educación en Brasil, es necesario que el Estado garantice plazas e infraestructura adecuada para atender la demanda poblacional. En ese sentido merece la pena destacar que la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza fundamental a la enseñanza básica, establecida por la citada Emenda Constitucional n° 59, atiende una antigua reivindicación de la sociedad brasileña.

Es importante resaltar que junto a los cambios proporcionados por la mencionada Emenda, es necesario hacer cambios en otros sectores educativos para que esta medida tenga éxito en la práctica y pueda conseguir sus objetivos. Los cambios se concretan en medidas tomadas para el pleno desarrollo de la Emenda, entre las que destacamos: la formación y preparación de los maestros; la creación de espacios adecuados y disponibilidad de materiales didácticos que constituyan un ambiente compatible con teorías, métodos y técnicas apropiados al desarrollo del niño, además de la efectiva reorganización didáctico-pedagógica capaz de atender la nueva demanda, lo que implica además de eso, la elaboración de una nueva propuesta curricular y pedagógica. Acciones aún pendientes que no disminuyen, en absoluto, la importancia y validez de esta nueva redacción de la Ley y su garantía y reafirmación como derecho público.

IV.3.- Ley de Directrices y Bases (LDB) de la Educación.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación en Brasil (LDB) del año 1996, es considerada la Carta Magna para la Educación. En ella están recogidos todos los aspectos del sistema educativo, desde los principios generales de la Educación escolar hasta las finalidades de la Educación.

Esta Ley de Directrices y Bases surgió para dar respuesta a los preceptos constitucionales y es el resultado de un largo proceso de tramitación que tuvo inicio en 1988, año en que fue promulgada la Constitución de la República Federativa de Brasil. Fueron ocho años de tramitación en el Congreso Nacional y, finalmente en diciembre de 1996, la Ley número 9394 fue sancionada y promulgada (Curry, 1997).

En la historia de Brasil, ésta es la segunda vez que la Educación cuenta con una Ley de Directrices y Bases que reglamenta todos los niveles educativos. La primera LDB fue promulgada en 1961 (Ley 4024/61).

Se trata de una regla de carácter global, de aplicación general, abstracta y de carácter impositivo, que estandariza y marca la dirección, el rumbo fundamental que la Educación brasileña debe seguir. De acuerdo con la propia simbología del nombre, esta Ley contiene en sus líneas generales las indicaciones fundamentales que garantizan la organización del sistema educativo del país.

Como Ley nacional de la Educación, ha trazado, entre otras cosas, los principios educativos, especificando los niveles y modalidades de la enseñanza, regularizando y reglamentando la estructura y el funcionamiento del sistema de enseñanza nacional. También esta Ley afecta a otros intereses, influyendo tanto en las instituciones públicas cuanto en las privadas y cubriendo todos los aspectos de la organización de la Educación nacional. La Ley de Directrices y Bases es, por definición, indicativa (Souza, Silva, 2002), pues define las acciones que deben ser realizadas y los objetivos a ser alcanzados.

Varios de los artículos, párrafos e incisos de la Ley han traído significativas innovaciones y fueron responsables de cambios estructurales importantes. Por primera vez una ley educativa define la Unión como un órgano meramente coordinador, lo que amplía el margen para la iniciativa autónoma de los estados, municipios y escuelas.

Fueron introducidos también, a través de la LDB, la autonomía y flexibilización de los sistemas de enseñanza, la incorporación de los sistemas de evaluación, la municipalización de la enseñanza, el espacio abierto para la Educación a distancia, Educación para jóvenes y adultos y la Educación especial. Además, la LDB figura como un importante instrumento de concretización de los derechos educativos. Juntamente con las demás leyes protectoras de los derechos sociales, se

contempló en el ámbito educativo una preocupación por formar un individuo más crítico, participativo y ciudadano.

En su Título I, dice sobre la Educación:

Art. 1º.- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Es importante resaltar que el sentido de Educación mencionado en la ley lleva a entender que la Educación es vista no solo como una Educación formal, sino que queda evidente la aportación de la Educación informal y también no formal.

▪ **Principios y fines de la Educación en la LDB.**

En consonancia con la determinación en la Constitución Federal, la LDB en su Título II, establece los principios y los fines de la Educación nacional, y así los considera:

Art. 2º.- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artículo ratifica, de forma contundente, lo que ya cita la Constitución Federal en su Artículo 205, que establece la responsabilidad de la Educación como deber del Estado y de la familia dentro de los principios de la igualdad y solidaridad humana, promoviendo de esta forma el integral desarrollo del individuo y su inserción social.

Dentro de los principios, sigue el Artículo 3º:

Art. 3º.- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I.- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II.- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III.- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- IV.- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V.- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI.- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII.- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII.- gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX.- garantia de padrão de qualidade;
- X.- valorização da experiência extraescolar;
- XI.- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

El artículo 3º orienta los principios de la enseñanza en Brasil y presenta once puntos que son fundamentales para el desarrollo de una Educación democrática y de calidad.

Una vez establecidos los principios generales contemplados en la LDB, consideramos importante dedicar un apartado específico a la organización del sistema educativo nacional establecido por la ya mencionada Ley.

IV.4.- Organización del Sistema de Educación Nacional.

Las responsabilidades del Estado relacionadas con la enseñanza pública, están distribuidas en tres esferas gubernamentales definidas en la estructura organizacional del país: la Unión, los Estados y Distrito Federal y los Municipios.

La LDB, en el Título IV: “De la Organización de la Educación Nacional”, Artículo 8º, define las incumbencias para cada una de ellas:

Art. 8º.- A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Art. 9º.- A União incumbir-se-á de:

- I.- elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- II.- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;
- III.- prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V.- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI.- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII.- baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII.- assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX.- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§2º- Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Las acciones que se atribuyen a la Unión son responsabilidad del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC). Dicho órgano es la máxima autoridad juntamente con el Consejo Nacional de la Educación⁸, representan la Unión. Sus atribuciones se han reducido a funciones meramente normativas y redistributiva. Normativa en lo que se refiere a las orientaciones y conducción de la política educacional en el país, y también a definición de las directrices y parámetros curriculares nacionales. La función redistributiva está relacionada con el auxilio y subsidio al resto de las esferas gubernamentales, como la asistencia técnica y financiera para el desarrollo de su sistema escolar a fin de disminuir desigualdades sociales regionales.

Además de lo anteriormente expuesto, el Ministerio aporta una red de escuelas federales, incluyendo universidades, instituciones de la enseñanza superior, escuelas técnicas y agro técnicas y centros tecnológicos de enseñanza. La supervisión de la red de enseñanza del sector privado, también es una atribución del Ministerio de la Educación.

La estructura, del citado MEC, está formada por sus Departamentos específicos, dónde se incluyen: Secretaria de la Educación Básica, Secretaria de la Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión⁹, Secretaria de la Educación a Distancia, Secretaria de la Educación Especial, Secretaria de Educación Técnica y Profesional y Secretaria del Enseño Superior.

En relación a los estados, el Distrito Federal y los municipios, según determina la legislación, caben la responsabilidad de implementar las políticas educativas definidas nacionalmente, a partir de las directrices y bases educacionales.

⁸ El Consejo Nacional de la Educación es un órgano consultivo y deliberativo.

⁹ La Secretaria de la Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi), creada en julio de 2004, es la secretaria más reciente del Ministerio de la Educación en Brasil. En ella están reunidos los temas cómo alfabetización, Educación de jóvenes y adultos, educación del campo, educación ambiental, educación para los derechos humanos, educación escolar indígena y diversidad étnico-racial. El objetivo de la Secadi es contribuir para la reducción de las desigualdades educativas por medio de la participación de todos los ciudadanos en políticas públicas que posibiliten la ampliación del acceso a la educación. (Fuente: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816).

Conforme está determinado en el Título IV, Artículo 10º de la LDB:

Art. 10º.- Os estados incumbir-se-ão de:

- I.- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II.- definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;
- III.- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;
- IV.- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V.- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI.- assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei;
- VII.- assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos estados e aos municípios.

Las Secretarías de Educación de cada estado brasileño, son los organismos responsables de la administración de la red de escuelas pertenecientes a los estados y al Distrito Federal. En el nivel estadual, las normativas son definidas por los Consejos Estaduales de Educación.

En cuanto a las responsabilidades de los municipios, la LDB en su artículo 11, incisos de I a IV, determinan que los mismos deben:

Art. 11º.- Os municípios incumbir-se-ão de:

- I.- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;
- II.- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III.- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV.- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V.- a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
- VI.- assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Los municipios están bajo la responsabilidad de las Secretarías Municipales de la Educación. Y estas bajo la delegación del consejo estadual de la Educación, consejo municipal de la Educación.

Las escuelas también poseen sus normas sistematizadas por la LDB. En el Artículo 12º, se recoge:

- Art. 12º.-** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I.- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II.- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III.- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas;
 - IV.- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V.- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI.- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII.- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII.- notificar ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Las escuelas poseen un reglamento propio con sus respectivos estatutos, y por lo tanto, la organización administrativa, educacional y disciplinar es de su responsabilidad. Los estatutos son aprobados por el cuerpo docente y comunidad de la escuela.

En los Artículos 16º, 17º y 18º de la LDB vienen definidas las instituciones que dependen, prioritariamente, de cada una de las esferas gubernamentales:

Art. 16º.- O sistema federal de ensino compreende:

- I.- as instituições de ensino mantidas pela União;
- II.- as instituições de educação superior criada e mantidas pela iniciativa privada;
- III.- os órgãos federais de educação.

Art. 17º.- Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem:

- I.- as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal;
- II.- as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal;
- III.- as instituições de ensino fundamental e médio criado e mantidas pela iniciativa privada;

IV.- os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Art. 18º Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I.- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo poder público municipal;
- II.- as instituições de educação infantil criada e mantidas pela iniciativa privada;
- III.- os órgãos municipais de educação.

De acuerdo con la LDB, cada esfera gubernamental está obligada a asumir las responsabilidades que le corresponden, intentando adaptarlas a las peculiaridades y necesidades de cada realidad de sus estados y municipios.

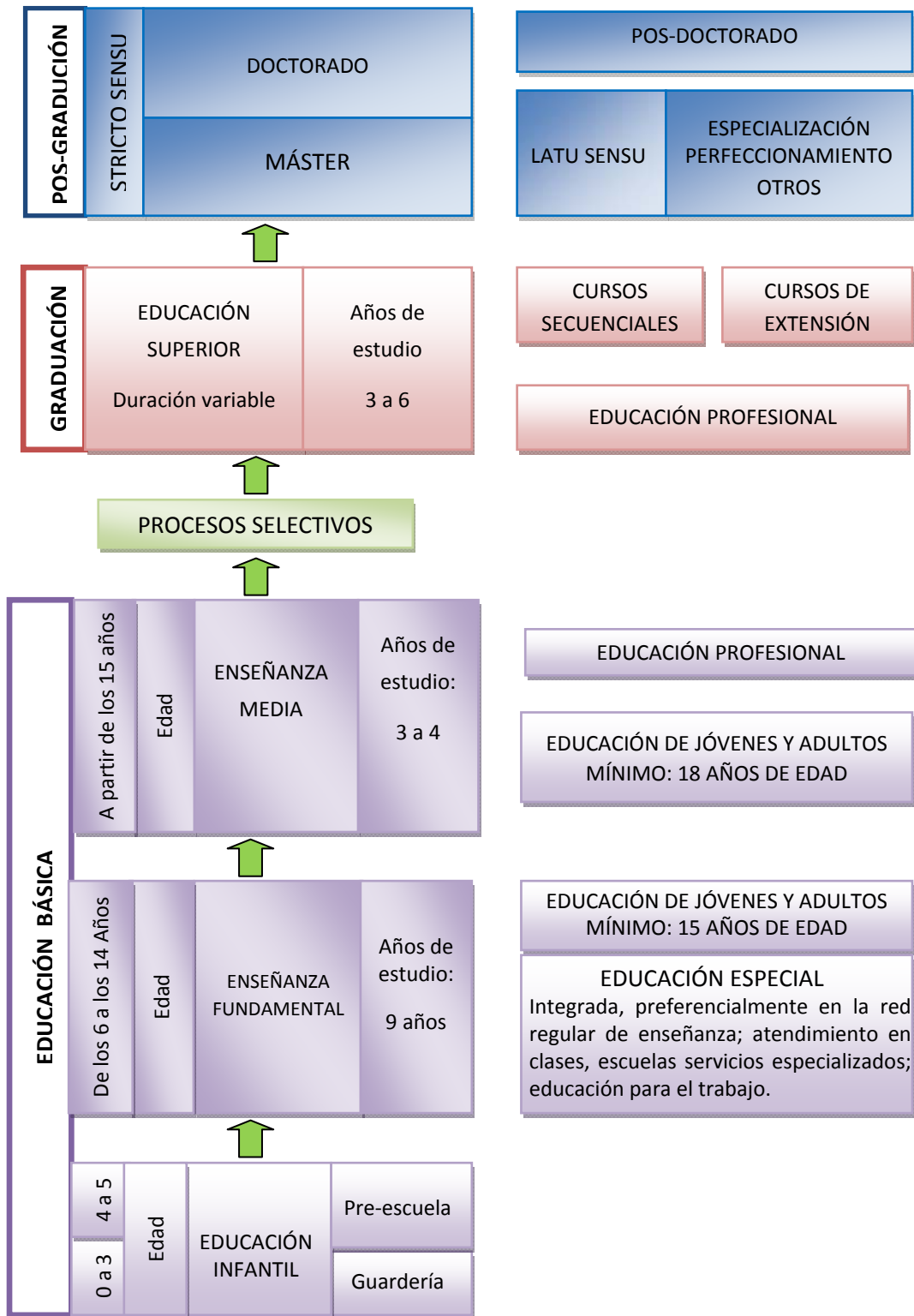
La organización educativa brasileña tiene, un sistema federal, 27 sistemas estatales y cerca de 5.600 sistemas municipales autónomos. Sin embargo, un aspecto muy importante que se debe considerar es la dinámica del funcionamiento de cada sistema; así, los distintos municipios y estados brasileños poseen autonomía en la gestión, pero las actividades educativas están sometidas a la Ley y a un órgano ejecutivo central – MEC, que establece los patrones que se tienen que cumplir en todo el país.

Desde el punto de vista legal, no hay distinciones en cuanto al reconocimiento de los estudios y derechos adquiridos, sean ellos realizados en las escuelas públicas a nivel federal, estadual o municipales.

IV.5.- Estructura del Sistema Educativo.

En relación a la ordenación de la Educación por niveles y modalidades de enseñanza, la LDB en su Título V: “De los Niveles y Modalidades de la Educación y Enseñanza”, divide la Educación escolar en dos niveles: la Educación básica y superior (ver Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1.- Organización y estructura del sistema educativo brasileño 2011.



Fuente: Ministerio de la Educación y Cultura – MEC (2011).

El **nivel básico** comprende: la Educación infantil, la Educación fundamental y la enseñanza media. Para esta etapa básica de la Educación la LDB en su Capítulo II: “De la Educación Básica” el Artículo 22° define:

Art. 22°.- A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

La formación para la verdadera ciudadanía debe ser reforzada en la escuela, quedando claro en el Artículo 22°. De nuevo se ratifica por parte de la LDB y en los principios de la Constitución que también prioriza, que la Educación tiene por finalidad, la formación para la ciudadanía.

En la organización de la Educación básica también se recoge la atención a los jóvenes y adultos y a los que tienen necesidades educativas especiales; por tanto esta cuestión está asegurada por Ley (Ley n° 11.129/2005).

En cuanto a los currículos de la Educación básica, estos están contemplados en el Artículo 26°:

Art. 26°.- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1°. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2°. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3°. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I.- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II.- maior de trinta anos de idade;

- III.- que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV.- amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V.- (vetado);
- VI.- que tenha prole.
 - §4°. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
 - §5°. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
 - §6°. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2° deste artigo.

La base nacional común para el desarrollo del currículo, como bien recoge el Artículo 26°, es de fundamental importancia para que el sistema educativo básico tenga una directriz común consolidada, teniendo en cuenta las dimensiones del país y contribuye a promover una base común.

IV.5.1.- Educación Infantil.

La Educación infantil, tan importante en el proceso de desarrollo de los niños, también forman parte de la Educación básica:

- Art. 29°.-** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- Art. 30°.-** A educação infantil será oferecida em:
 - I.- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 - II.- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Al igual que toda Educación básica, la Educación infantil es ofrecida gratuitamente, pero, no es una etapa de la enseñanza obligatoria. Se ofrece a los niños de 0 a 3 años de edad, en las guarderías y en las pre-escuelas de 4 a 5 años de edad.

En la nueva Ley nº 11.274 de 2006, la Educación pre-primaria (o pre-escuela) va dirigida a los niños de 4 a 5 años de edad y los de 6 años de edad tienen que inscribirse en el primer año del nuevo programa de “Educación primaria”, de nueve años de duración. La nueva estructura ya está en vigor. La etapa de la Educación básica es competencia de los municipios.

IV.5.2.- Educación Fundamental.

Como vimos anteriormente, la Educación fundamental es una etapa de la enseñanza básica y obligatoria en Brasil. En el Artículo 32º, la LDB esclarece respecto a este nivel:

Art. 32º.- O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I.- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II.- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III.- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV.- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-

aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

- §3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
- §4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
- §5º. O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Esta modalidad de enseñanza es ofrecida en instituciones públicas del estado y municipio. Es una etapa que comprende nueve años de estudio, siendo los cinco primeros años la fase inicial de la Educación fundamental y los cuatro últimos años los finales de esta etapa escolar.

En el nivel de Educación fundamental se ofrece una Educación que permita al estudiante dominar progresivamente la lectura, escritura y el cálculo, además de participar de la vida en sociedad, progresar en el desarrollo personal y también en los estudios posteriores.

IV.5.3.- Enseñanza media.

La última etapa de la Educación básica es la enseñanza media:

Art. 35º.- O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I.- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II.- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III.- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV.- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

La enseñanza media tiene una duración de tres años y puede durar cuatro años en el caso de que sea a nivel técnico y profesional, dependiendo del programa. Esta etapa es de responsabilidad de la esfera gubernamental estadual y federal. Los municipios solo pueden atender esta etapa, en el caso de que ya tenga atención el 100% de la Educación infantil y fundamental.

IV.5.4.- Educación Superior.

En el Título V: “De los niveles y de las modalidades de Educación y Enseñanza”, Capítulo IV: “De la Educación Superior”:

Art. 43.- A educação superior tem por finalidade:

- I.- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II.- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III.- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV.- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

- V.- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI.- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII.- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

La enseñanza superior es ofertada en dos niveles: graduación y pos graduación. Esta enseñanza es asumida por las universidades y por las instituciones de enseñanza superior. Es competencia de la Unión, pudiendo ser ofrecida por el estado y los municipios, cuando estos ya tengan atendidos los niveles de su responsabilidad. A la Unión le compete autorizar y fiscalizar las instituciones privadas de Educación superior.

Las universidades, más allá de ofertar la formación a nivel profesional, deben también promover la investigación básica y aplicada, además de prestar servicios a la comunidad en forma de actividades de extensión.

El año lectivo, de trabajo real en todos los niveles educativos, debe ser de 200 días, esto es lo que establece la Ley n° 9.394 de 1996. Para la enseñanza fundamental y media, debe haber un mínimo de 800 horas de instrucción por año lectivo y un mínimo de cuatro horas de instrucción al día.

A pesar de las innovaciones propuestas por la LDB, Brasil no ha podido todavía ofrecer el acceso a una Educación de calidad a gran parte de la población, que queda excluida también de otros procesos sociales, presentando por ello, grandes tasas de analfabetismo.

Como hemos mencionado a lo largo del capítulo, la Ley de Directrices y Bases n° 9394/96, reafirma el derecho a la Educación garantizado por la Constitución Federal; también establece los principios de la Educación y los deberes del Estado en

relación a la Educación escolar pública, definiendo las responsabilidades en la colaboración entre Unión, estados, Distrito Federal y municipios.

CAPÍTULO V

EVOLUCIÓN Y LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. EL ANALFABETISMO.

V.- EVOLUCIÓN Y LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. EL ANALFABETISMO.

De ahí que una de las metas de mis esfuerzos, es persistir en convertirme en un rastreador de lo obvio, a través de la concientización desmitificadora. Al desempeñar este rol, también he ido aprendiendo lo importante que resulta lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica, y al analizarlo en profundidad, he descubierto que lo obvio no siempre es tan obvio como parece. (Paulo Freire, 1991)

Paulo Freire nos ofrece la reflexión inicial para empezar este capítulo. Al analizar la temática que nos proponemos, no siempre lo obvio será tan obvio, parafraseando a Freire. Teniendo como punto de partida que la Educación es un derecho para todos, reconocido internacionalmente, nos enfrentamos con realidades educativas muy diversas y distantes, inclusive en relación con este derecho que parece tan ‘obvio’. La Educación de adultos vive en la actualidad uno de sus momentos más importantes. Las discusiones que se centran en torno a la temática habían quedado pendientes, debido a la marginalización y exclusión padecida por esta modalidad de Educación con respecto al sistema educativo general durante mucho tiempo.

A diferencia de esta situación, lo que se observa en los últimos años, es cada vez más, el interés por la temática de la Educación de adultos que viene siendo analizada por organismos internacionales, en conferencias para impulsar el reconocimiento de la importancia de su papel en la sociedad actual. Hoy, esta modalidad educativa es considerada como un elemento importante y un factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto requiere de los organismos

internacionales y gobiernos, algo más que proposiciones en ‘importantes’ eventos o discusiones extensas acerca de la temática, lo importante es llegar a tomar decisiones y medidas firmes, no solo para establecer objetivos, sino también para crear acciones efectivas y renovar e impulsar compromisos políticos, a fin de pasar de la retórica a la práctica efectiva.

V.1. Evolución de la Educación de jóvenes y adultos en Brasil.

En un contexto amplio, a nivel mundial, a lo largo de la Historia de la Educación se encuentran numerosas referencias sobre la importancia y necesidad de la Educación de adultos e incluso, de que ésta sea para toda la vida. En este caso, se puede mencionar a Platón (427-348 a C.), que ya aseguraba que la Educación debería ser hasta los cincuenta años.

Comenius (1592-1670), muchos siglos más tarde, asoció a la noción de Educación las características de “continuidad, integridad y universalidad”; tenía, por tanto, una idea de Educación de adultos y también a lo largo de la vida.

En 1792, la Asamblea Nacional Francesa emite un informe, diciendo que “la Educación debe atender a todas las edades pues, no hay ninguna edad en la que no sea útil y posible aprender”.

Otra mención al tema se encuentra en el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglesa (Londres, 1919), donde consta que la Educación de adultos “no es un lujo reservado a un grupo privilegiado de individuos, y sí forma parte integrante de la vida social”.

En el contexto brasileño es importante destacar algunos momentos de su historia, para comprender el proceso seguido por la Educación de jóvenes y adultos.

Hay autores que consideran que la Educación de jóvenes y adultos surgió en Brasil con la llegada de los Jesuitas, aproximadamente en 1549, en el inicio de la colonización portuguesa. Su principal objetivo era catequizar a los indios.

Paiva (1987:45), considera que en ese período histórico de la Educación brasileña, la Educación de adultos era tratada como Educación popular:

... pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base.

Los padres jesuitas fueron los primeros profesores de Brasil, si se considera la Educación formal-escolarizada; en ese sentido, ellos desempeñaron el papel de principales organizadores del sistema de Educación en el país. Adicionalmente, toda la estructura y mantenimiento en las escuelas y colegios jesuitas eran subvencionados por el gobierno portugués, como dice Piletti (1988:46):

... a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

Con la llegada de la familia real portuguesa a Brasil, se modificó el panorama educativo brasileño; se hizo necesaria la organización de un sistema de enseñanza, para atender la demanda educativa de la aristocracia portuguesa y preparar a las personas para las nuevas ocupaciones técnico-burocráticas.

La primera escuela nocturna en el país, surgió en el año 1854, y en 1876 ya existían 117 escuelas por todo el país. Los motivos que llevaron a la propagación de las escuelas nocturnas se identificaron como una nueva forma de producción, mientras tanto, esas escuelas tuvieron un alto índice de abandono, lo que contribuyó considerablemente a su fracaso. En 1880, resurgieron las escuelas nocturnas. En esa época les estaba prohibido votar a los analfabetos, eso pudo ser considerado un estímulo para el resurgimiento de las escuelas nocturnas.

Antes de la 1ª Guerra Mundial, más concretamente en la década de 1910, la mayor parte de las discusiones sobre el problema de la Educación popular se trataban en el Parlamento (Paiva, 1973:49):

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Después de la 1ª Guerra Mundial, con la industrialización y urbanización, se formó una nueva burguesía urbana, emergente de una pequeña burguesía, que exigía el acceso a la Educación; esos segmentos de población aspiraban a una Educación académica y elitista, mientras que la población analfabeta continuaba en situación de inferioridad. Paiva (1973: 53), relata:

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com ideias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das ideias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa.

A partir de la Revolución de los años 30, los cambios políticos y económicos permitieron el inicio y consolidación de un sistema político de Educación elemental en el país, presentándose, consecuentemente, experiencias significativas en esa área. Así, a partir de esta década, la Educación básica para adultos comenzó a delimitar su lugar en la historia de la Educación en Brasil.

En este período, la sociedad brasileña pasaba por grandes transformaciones, asociadas al proceso industrialización y de concentración poblacional en grandes centros urbanos, lo que exigió la ampliación de la escolarización para adolescentes y adultos.

La ampliación de la Educación elemental básica fue impulsada por el gobierno federal, que trazaba las directrices educativas para todo el país. En este movimiento

de ampliación de la Educación se incluyen esfuerzos para la extensión de la Educación elemental a los adultos, especialmente en los años 40.

A partir de 1945, el país vivía la efervescencia política de la redemocratización, pues terminaba la dictadura militar en 1945. Coincide también esta época con el final de la Segunda Guerra Mundial y la ONU (Organización de las Naciones Unidas) alertaba sobre la urgencia de integrar a los pueblos, en búsqueda de la paz y la democracia. Todo eso contribuyó a que la Educación de los adultos ocupara un lugar destacado dentro de la preocupación general con la Educación elemental común. En este período se crea una campaña nacional, la Campaña de la Educación de Adultos, lanzada en 1947.

Moura (2007:03), citando a Gadotti & Romão, afirma que la historia reciente de la Educación de adultos en Brasil puede ser dividida en tres períodos históricos:

- De 1946 a 1958, período en que fueron realizadas las campañas nacionales de iniciativa oficial;
- De 1958 a 1964, período en que se realiza del 2º Congreso Nacional de Educación de Adultos con la participación de Paulo Freire y,
- Período de 1964, en el que el gobierno militar insistió en campañas como el MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización).

En 1971, con una nueva versión de la LDB sobre la Educación, Haddad (1997) afirma que, en esta revisión se establece por primera vez un capítulo específico para la Educación de jóvenes y adultos, el capítulo IV, sobre el ‘ensino supletivo’¹⁰.

En la década de 1980, con la apertura política, las manifestaciones en los diversos sectores de la sociedad, trajeron muchos avances legales sobre el tema de la Educación de adultos, todos ellos conectados con los principios establecidos por la nueva Constitución Federal, promulgada en 1988.

En la década de 1990, el gobierno desarticula la política nacional de la EJA, dejando la responsabilidad a los municipios. En este momento, innumerables iniciativas emergen, llevando a cabo muchos acuerdos entre los municipios, ONGs y universidades. Surgen entonces, los Foros de la EJA, como espacios de encuentro y

¹⁰ **‘Ensino supletivo’** es una modalidad educativa que tiene como objetivo cumplir ciclos no concluidos por un adolescente o adulto durante la edad considerada adecuada.

acción, en asociación entre los diversos segmentos involucrados con el área de la EJA. De acuerdo con Soares (2004), los Foros son movimientos que articulan instituciones, socializan iniciativas e intervienen en la elaboración de las políticas y acciones para el área de la EJA.

Con el surgimiento de los Foros, a partir de 1997, la historia de la EJA pasa a ser registrada en un Boletín de la Acción Educativa, que socializa una agenda de Foros. De 1999 a 2000, los Foros pasan a tener presencia en las audiencias del Consejo Nacional de la Educación para discutir las directrices curriculares para la EJA. En algunos estados brasileños, los Foros pasaron a participar en la elaboración de las directrices estatales y, algunos municipios participaron en la reglamentación municipal de la EJA. Además, la Secretaria para la Erradicación del Analfabetismo instituye una Comisión Nacional de la Alfabetización y hace una solicitud de representación en los Foros. Esta organización, por lo tanto, ha sido interlocutora de la EJA en el escenario nacional, contribuyendo a la discusión y la profundización de la EJA en Brasil.

A continuación se presentan, a modo de síntesis, los hechos más destacados en la historia de la EJA en Brasil – Cuadro 5.1:

Cuadro 5.1.- Resumen Histórico de la EJA en Brasil.

Década de 30	La Educación de adultos empieza a delimitar su lugar en la historia de la Educación de Brasil.
Década de 40	Ampliación de la Educación elemental, inclusive de la Educación de jóvenes y adultos. En este momento histórico, la Educación de adultos toma la forma de ‘Campanha Nacional de Massa’ (Campaña masiva nacional).
Década de 50	La Campaña se extingüía antes del final de la década. Las críticas eran dirigidas tanto por las deficiencias administrativas y financieras, como por su orientación pedagógica.
Década de 60	El pensamiento de Paulo Freire, tanto como su propuesta para la alfabetización de adultos, inspiran los principales programas de alfabetización en el país.
Año de 1964	Aprobación del Plano Nacional de Alfabetización, que preveía la diseminación por todo Brasil de programas de alfabetización, orientados por las propuestas de Paulo Freire. Esta propuesta fue interrumpida con el Golpe Militar y sus promotores fueron duramente reprimidos.

Año de 1967	El gobierno toma el control de los Programas de Alfabetización de Adultos, haciendo que los programas fueran de cuño asistencialistas y conservadores. En este período se lanza el programa llamado MOBRAL – Movimiento Brasileño de Alfabetización.
Año de 1969	Campana Masiva de Alfabetización.
Década de 70	El Programa MOBRAL se expandió por todo el territorio nacional, diversificando su actuación.
Década de 80	Emergencia de los movimientos sociales e inicio de la apertura política. Los proyectos de alfabetización se desplegaban en clases de pos-alfabetización.
Año de 1985	Desacreditado, el Programa MOBRAL fue extinto y su lugar fue ocupado por la Fundación Educar, que apoyaba, financiera y técnicamente, las iniciativas del gobierno, de las entidades civiles y de las empresas.
Década de 90	Con la extinción de la Fundación Educar, se creó un enorme vacío en la Educación de Jóvenes y Adultos. Algunos estados y municipios asumirán la responsabilidad de ofrecer programas de Educación de Jóvenes y Adultos. La Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil llega en la década de 90 reclamando reformulaciones pedagógicas.
Año de 1990	Acontece en Tailandia/Jomtiem, la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, donde fueron establecidas directrices planetarias para la Educación de Niños, Jóvenes y Adultos.
Año de 1997	Se realiza en Alemania/Hamburgo, la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, promovida por la UNESCO. Esta conferencia representó un importante marco, en la medida que establece la vinculación de la Educación de adultos al desarrollo sustentable y equitativo de la humanidad y también por tener la primera participación de Brasil.
Año de 1998	La Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB 9394/96, dedica dos de sus artículos (arts. 37 y 38), en el Capítulo de la Educación Básica, Sección V, para reafirmar la obligatoriedad y la gratuidad de la oferta de la Educación para todos que no tuvieran acceso en la edad propia.
Año de 2000	Bajo la coordinación del Consejero Carlos Roberto Jamil Cury, es aprobado el Parecer n° 11/2000 – CEB/CNE, que trata de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos.
Año de 2009	La VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, promovida por la UNESCO es realizada en Brasil.

Fuente: Elaboración propia.

V.2.- Marco legal y políticas educativas.

Como ya se recogió en apartados anteriores, el marco legal general de la Educación en Brasil es el referente que nos permitirá en este apartado profundizar en las directrices oficiales que marcan la EJA en este país. Por otra parte, al tratarse Brasil de un amplio y heterogéneo espacio geográfico, y estar organizado en esferas gubernamentales – unión, estados y municipios -, aunque el marco legal general sea común a todo el territorio y sus niveles de concreción adaptados por las diversas esferas de poder, también es interesante conocer las políticas y programas más concretos que sobre EJA se han ido poniendo en práctica, según las necesidades de cada momento.

V.2.1.- Configuración legislativa.

En el plano legislativo, la Educación de jóvenes y adultos tiene espacio en el texto legal de la Constitución brasileña de 1934. Ésa Constitución hace la enseñanza primaria extensiva a los adultos, como deber del Estado y derecho del ciudadano. En el Título V: “De la Familia, de la Educación y de la Cultura”, Capítulo II: “De la Educación y de la Cultura”:

Art. 150.- Compete à União:

Parágrafo Único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos Artigos 5º nº XIV, e 39 nº8, letras A e E, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

O ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos.

En la actualidad, los derechos educativos de los brasileños están asegurados, como ya hemos visto anteriormente, en la Constitución Federal de 1988; en ella se recoge como principio, el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo.

La política educativa, en relación a la Educación de jóvenes y adultos en Brasil, pretende contribuir a la igualdad de oportunidades, inclusión y justicia social,

fundamentando su construcción en las exigencias legales definidas en la Constitución Federal en el Artículo 208, Incisos I y VII:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

VII.- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Se trata, pues, de un derecho afirmado, constitucionalizado y protegido por mecanismos jurídicos de sustentación.

La Educación de jóvenes y adultos también está basada en lo que determina la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en su Título V: “De los niveles y de las modalidades de la Educación y Enseñanza”, Capítulo II: “De la Educación Básica”, Sección V: “De la Educación de Jóvenes y Adultos”:

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

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

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

La LDB sitúa la EJA en la modalidad de enseñanza básica, superando su dimensión de enseñanza ‘compensatoria’ y reglamentando su oferta para todos aquellos que no tuvieron acceso o no concluyeron la enseñanza fundamental.

En las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos - Parecer CNE/CEB n°11/2000 (Consejo Nacional de Educación /Camera de la Educación Básica), se recoge:

(...)

Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a viger para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente.

(...)

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Así, la LDB define las funciones de la EJA:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, más também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

La Resolución CNE/CEB n°01/2000 con relación a la Educación de Jóvenes y Adultos resuelve:

Art. 1º.- Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º.- A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber da Educação Profissional.

En el Plano Nacional de la Educación, en el Proyecto de Ley n° 8035/2010 del Poder Ejecutivo, se evidencian las metas para la Educación de Jóvenes y Adultos, con sus respectivas estrategias de acción:

O Congresso Nacional Decreta:

Art.1º.- Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

(...)

Art.3º.- As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

(...)

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de **Educação de Jovens e Adultos** na forma integrada à Educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Estrategias:

9.1) Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

9.2) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.

9.3) Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem.

9.4) Promover chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade.

9.5) Executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estrategias:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de

trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

- 10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.
- 10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.
- 10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.
- 10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.
- 10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.
- 10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

En el Plano de Desarrollo de la Educación del año 2007, que tiene por objetivo el mejorar la calidad del sistema público de enseñanza y promover oportunidades de apertura en la Educación, en su página 35, dice con relación a la Educación de Adultos:

No que toca à educação continuada e diversidade, as providências tomadas complementam a visão sistêmica da educação. Recapitulando o que foi dito – e feito: a **educação de jovens e adultos (EJA)** foi contemplada no FUNDEB, ao mesmo tempo em que a EJA dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio passou a ser integrada à educação profissional pelo PROJOVEM e pelo PROEJA, respectivamente.

São passos de grande valor, mas ainda insuficientes. O Ministério da Educação tem ainda pela frente seu maior desafio: integrar o Programa Brasil Alfabetizado, remodelado no PDE, com a educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental.

V.3.- Políticas educativas y programas federales orientados a la Educación de jóvenes y adultos.

Planfor, Pronera, Alfabetización Solidaria, Programa Recomeço, y Brasil Alfabetizado son las principales iniciativas del gobierno federal, en el área de la Educación de jóvenes y adultos desde la realización de la V Confitea.

En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, una de las principales iniciativas de su Gobierno fue, en el período de 1995 hasta 2002, el apoyo al **Programa Alfabetización Solidaria (PAS)**, sobre el tema de la Educación de jóvenes y adultos. Éste Programa se inició en 1996, fue desarrollado por el Consejo de la Comunidad Solidaria, órgano vinculado a la Casa Civil de la Presidencia de la República, que tenía la función de coordinar las acciones sociales de combate a la pobreza. Ese Programa estaba destinado, inicialmente, a la población de jóvenes y adultos de los municipios de las regiones Norte y Nordeste, que presentaban índices de analfabetismo superiores a la media nacional. A lo largo de su trayectoria, el PAS creció continuamente y llegó hasta otras regiones como el Centro Oeste y el Sudeste de Brasil.

En el PAS, el costo por alumno era de 34 reales mensuales (15 dólares por el cambio de la moneda norte americana en marzo de 2012), la financiación era compartida entre el gobierno federal y las empresas. El Ministerio contribuía con el 50% del coste por alumno, respondiendo también con la financiación del material

didáctico y de apoyo para la formación de bibliotecas, como también con la beca de apoyo al trabajo de los profesores y estudiantes de las universidades que estaban asociadas al proyecto. En los municipios con Índice de Desarrollo Humano (IDH) inferior a 0,5 que no fueran adoptados por asociaciones privadas, el gobierno asumió el valor integral del proyecto.

Todos los 38 municipios en que el PAS fue implantado originalmente, presentaban índices de analfabetismo muy elevados, entre 54% y 86%, de acuerdo con el Censo de 1991. Al final de la década, el Censo de 2000 observó en estos mismos municipios, una disminución en las tasas de analfabetismo entre 7 y 39 puntos porcentuales.

Hacia junio de 2002, último año del PAS en el ámbito de las iniciativas del gobierno federal, se habían atendido cerca de tres millones de alumnos, correspondientes a 2.010 municipios con elevados índices de analfabetismo, con el apoyo de más de 100 empresas privadas.

En el año 2000, la metodología del PAS fue aplicada en Timor Occidental y, a partir de 2002, también a países africanos de lengua portuguesa como Angola, Cabo Verde, Mozambique y San Tomé y Príncipe, llegando los participantes de proyectos internacionales a sumar 14.250.

La meta original del Programa era reducir, en dos años, los índices de analfabetismo de los municipios participantes, a niveles próximos de la media nacional, pero no fue alcanzada.

Al finalizar este programa, el vacío dejado por la ausencia de políticas nacionales de alfabetización de jóvenes y adultos fue ocupado por iniciativas locales, concretadas en gobiernos municipales y organizaciones de la sociedad civil.

En 1995, fue creado por el Ministerio de Trabajo el **Plan Nacional de Calificación del Trabajador (Planfor)**, que fue desarrollado por medio de iniciativas entre los organismos gubernamentales – Secretaria del trabajo y organizaciones de la sociedad civil – instituciones de la enseñanza profesional, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, universidades e institutos de investigación.

El gobierno federal fue el principal articulador de esta inmensa y heterogénea red de iniciativas. La meta del Planfor era progresivamente, ampliar y diversificar la oferta de la Educación profesional, con el objetivo de cualificar anualmente 20% de la población económicamente activa (PEA). El Programa actuó por medio de Planos Estatales de Cualificación y de iniciativas nacionales y regionales. El Planfor era financiado con recursos del Fondo de Amparo al Trabajador (FAT) y supervisado por el Consejo Gestor del órgano, formado por representantes de las centrales sindicales de trabajadores y del gobierno federal.

Desde su creación hasta 2000, el Planfor había atendido el 85% de los municipios brasileños, con la cualificación de 11,6 millones de trabajadores. El Programa finalizó en abril de 2003, y en julio de este mismo año el Ministerio del Trabajo y Empleo instituyó un nuevo Plano Nacional de Cualificación hasta 2007.

El **Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera)**, que fue creado en 1998, fue concebido originalmente con la colaboración entre el Consejo de Universidades Brasileñas y el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), con el objetivo de ofrecer Educación a los jóvenes y adultos que estaban en las comunidades rurales para procesos de reforma agraria.

El Programa incluía acciones de alfabetización de jóvenes y adultos; incremento de la escolaridad – niveles básico, medio y superior – y formación técnico-profesional.

De acuerdo con el Censo de la Reforma Agraria, la media nacional del analfabetismo en los asentamientos rurales, en 1997, era de 39,41% y, en la Región Nordeste, llegaba a 66,63%. El Pronera pretendía promover la elevación de la escolaridad por medio de metodologías de enseñanza ajustadas a la realidad sociocultural del campo, con orientación pedagógica que atendía esta demanda educativa. Las directrices fueron instituidas en abril de 2002 por el Consejo Nacional de la Colonización y Reforma Agraria (Incra). En 1998, 5,47% de los asentamientos eran atendidos por el Programa, índice que subió a 41,69% en 2000 y declinó a 29,23% en 2002.

Los constantes retrasos y recortes de recursos del Proyecto fueron factores de tensión entre las iniciativas del Pronera, que impactó negativamente en la consecución de las metas, que fue de apenas 46% de lo planeado.

El **Programa Recomienzo** fue instituido en 2001 como Programa del Ministerio de Educación. El objetivo era incentivar a los jóvenes con más de 15 años y adultos que no tuvieran acceso a la Educación fundamental, a volver a la escuela. Dicho Programa, consistió en apoyo económico para atender todos los estados de las regiones Norte y Nordeste, en un total de 14 estados, y también, incluyeron 389 municipios con bajo índice de Desarrollo Humano (inferior a 0,5). Este Programa vino como una complementación de las acciones del Programa de Alfabetización Solidaria.

Por otro lado, surgieron diferentes organismos, como empresas, fundaciones, sindicatos o cooperativas que realizaron cursos de alfabetización y elevación de la escolaridad.

Como hemos podido ver, en este período no faltaron iniciativas interesantes y prometedoras a favor de la Educación de jóvenes y adultos, pero los resultados de las mismas no fueron los deseados. En realidad, no se hizo una evaluación de los programas capaz de mostrar los resultados, pero si se constató que la probable descoordinación de los programas llevó a que los beneficios de los mismos recayeran, en ocasiones, sobre los mismos grupos de población. De esta manera, quedaba la mayoría de jóvenes y adultos, en condiciones de analfabetismo o escasa alfabetización, fuera de los programas anteriormente descritos y, por tanto, los resultados finales no fueron satisfactorios.

Ya a partir de 2003, período en que corresponde a la historia política del gobierno Luiz Inácio Lula da Silva, del Partido de los Trabajadores (PT), en el comienzo de su mandato, el Ministerio de la Educación anunció que la **alfabetización de adultos sería una prioridad** de la nueva administración.

La principal estrategia de actuación se realizó por medio del **Programa Brasil Alfabetizado** (PBA). Simultáneamente con este Programa, la política para Educación de adultos del gobierno Lula se propuso mantener, aunque con modificaciones, otros programas anteriores como Plan Nacional de Calificación, Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria y el Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención d la Educación de Jóvenes y Adultos.

Con dicho Programa, se pretende promover la superación del analfabetismo entre jóvenes con 15 años o más, adultos y ancianos y también contribuir a la

universalización de la enseñanza fundamental en Brasil. Su concepción reconoce la Educación como un derecho humano y la oferta pública de la alfabetización como una puerta de entrada para la Educación a lo largo de la vida. Para eso, el gobierno pone como acción principal el apoyo técnico y financiero a los proyectos de alfabetización de jóvenes y adultos presentados a los estados y municipios.

Para garantizar el acceso y la permanencia de los jóvenes y adultos en los procesos educativos, el PBA se presenta como una política pública, que por ser continua, busca la continuidad de los estudios de los recién alfabetizados. En este sentido, supera el carácter de 'iniciativas' de alfabetización de los jóvenes y adultos, adoptando de esta forma, una visión clara de política pública integrada al esfuerzo educacional del país.

En el primer período de vigencia de Brasil Alfabetizado, 2003-2005, se constató que la reducción del analfabetismo fue de un 0,4%. Este índice variaba regionalmente, y la mayor reducción se dio en el nordeste (1,2%), en el norte (0,9%), sudeste (0,2%), sur (0,4%). El total nacional fue de 0,4%.

Durante el segundo período, 2005-2007, la reducción del analfabetismo fue menor, 0,3%. También en este caso, los índices variaron en función de las regiones, manteniéndose el índice de reducción de forma muy similar al primer período.

En el período de 2007 hasta el final de la legislatura de Lula no fueron divulgados datos oficiales sobre los resultados, pero los porcentajes generales del analfabetismo fueron bajando, aunque manteniendo las variaciones entre las regiones.

El número de alumnos atendidos en el Programa fue de 9,9 millones de jóvenes y adultos, desde su implantación hasta 2008. En 2009 cerca de 2 millones de jóvenes y adultos fueron atendidos.

El Programa Brasil Alfabetizado tuvo logros interesantes pero, lamentablemente, no cumplió todos sus objetivos. El Instituto de Investigación Económica Aplicada (Ipea), órgano responsable del proceso de evaluación del programa, señaló que el enfoque del programa no fue adecuado.

Según información del MEC, a finales de 2007, más del 45% de los alfabetizados que participaban en el programa no eran analfabetos absolutos al

ingresar. Se afirma que la mayoría de los alumnos ya habían pasado por otros programas de alfabetización, aunque también participaron alumnos no alfabetizados.

Entre las causas del escaso resultado del Programa Brasil Alfabetizado, en términos de porcentaje, podrían señalarse, entre otras:

- La superposición de programas de alfabetización en los municipios que no se articulan entre sí. Desde el punto de vista pedagógico y también administrativo, no hay articulación de los programas entre sí.
- La evaluación de los alumnos en el proceso de alfabetización durante los períodos señalados, demostró que se hicieron con mucha subjetividad y que, incluso, se utilizaron diferentes formas de entender lo que es una persona alfabetizada.
- También se apunta como causa del bajo rendimiento de este programa, que los alumnos participantes en el mismo y el bajo impacto en la elevación de los niveles de alfabetización del país, están asociados a la falta de oportunidades para la continuidad en los estudios.
- Además, los recursos han sido insuficientes. En este sentido, es necesario decir que era preciso haber previsto “apoyo económico” para garantizar una infraestructura mínima para el funcionamiento de las clases.

En definitiva, el programa Brasil Alfabetizado viene contribuyendo a la mejoría de las condiciones de vida de las comunidades, aunque en un ritmo mucho más lento de lo deseado. Esto posiblemente ocurre a causa de la falta de articulación del programa con iniciativas de lucha contra la pobreza y la garantía de otros derechos, como vivienda, salud, seguridad alimentaria, entre otros.

▪ Programa Haciendo Escuela.

Para consolidar las acciones educativas de la Educación de Jóvenes y Adultos, fue creado el Programa Haciendo Escuela en el año 2003. Tenía por meta apoyar y ampliar en los sistemas de enseñanza la atención de jóvenes y adultos especialmente en la enseñanza fundamental. Su objetivo era contribuir a la reducción del analfabetismo y la baja escolaridad en los “*bolsões*” de pobreza en el país donde se

concentra la mayor parte de la población de jóvenes y adultos que no completaron la enseñanza fundamental.

El Programa fue desarrollado por el MEC en conjunto con los gobiernos estadales y municipales. Este Programa vino como un sustituto al Programa Recomienzo del anterior gobierno.

A partir de 2004, se inició una nueva fase del programa que se vinculó a la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad/MEC) y cambió su nombre por el de **Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para Atención de Jóvenes y Adultos/ Haciendo Escuela.**

La distribución del programa por el territorio nacional de Brasil en función de los municipios beneficiados, indica que el nordeste tiene el mayor número de municipios participantes en el programa Haciendo Escuela (46,5%); seguida del Sudeste (27,6%); el Centro-oeste (9,0%); el Sur (8,8%) y la región norte, el menor índice de municipio (8,1%).

▪ **Programa Educación en Prisiones.**

Las personas encarceladas, así como todos los demás seres humanos, tienen el derecho a la Educación. Este derecho está previsto en las normas internacionales y en la legislación nacional. De este modo el MEC desarrolla conjuntamente con la UNESCO el Programa Educación en Prisiones. Tiene como objetivo apoyar técnicamente y financieramente la implantación de la Educación de Jóvenes y Adultos en el sistema penitenciario. Las acciones promovidas por el MEC para este Programa, son las siguientes: elaboración de planos estadales de Educación en las prisiones; oferta de formación continuada para Directores de establecimientos penales, Agentes Penitenciarios y profesores; adquisición de acervo bibliográfico.

La documentación para el soporte legal son: Resolución n°03/2009 del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria del Ministerio de la Justicia; la Resolución CNE/CEB n°02/2010 que dispone sobre las Directrices Nacionales para la oferta de Educación de jóvenes y adultos en situación de privación de libertad en establecimientos penales; el Decreto n° 7626/2011, que instituyó el Plano Estratégico de Educación en el ámbito del sistema carcelario.

El **Programa ProJoven Urbano** se destina a promover la inclusión social de los jóvenes brasileños de 18 a 29 años, que, a pesar de ser alfabetizados, no concluirán la enseñanza fundamental. Se busca así, su reintegración a la escuela y al mundo del trabajo, de manera que les propicie oportunidades de desarrollo humano y ejercicio de ciudadanía, conforme esta previsto en el Artículo 81 de la Ley n°9394/96 (LDB).

El Programa fue implantado en el año 2005, bajo la coordinación de la Secretaría General de la Presidencia de la República, en colaboración con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y Empleo y el Ministerio de Desarrollo Social y Combate del Hambre.

El Programa tenía como finalidades específicas la reinserción de los jóvenes en el proceso de escolarización; la identificación de oportunidades potenciales de trabajo y la capacitación de los jóvenes para el mundo del trabajo; la participación de los jóvenes en acciones colectivas de interés público; la ampliación del acceso de los jóvenes a la cultura.

Los documentos legales que establecen las claves del Programa están en el Parecer CNE/CEB n°18/2008, en este documento oficial está la autorización oficial del funcionamiento del Projooven Urbano. En la Resolución CD/FNDE n°60/2011 se establece el proceso financiero para el desarrollo del proyecto.

El Programa Projooven Campo – Saberes de la Tierra. Este Programa fue implementado en 2005 para ofrecer la cualificación profesional y escolarización a los jóvenes agricultores de 18 a 29 años que no habían concluido la enseñanza fundamental. El Programa pretendía ampliar el acceso y la calidad de la Educación para esta población, históricamente excluida del proceso educacional, respetando las características, necesidades y pluralidad de género, étnico racial, cultural, política, económica, territorial y productivas de los pueblos del campo.

Las principales acciones del Programa eran: promover la elevación de la escolaridad en enseñanza fundamental, integrar la calificación social y profesional para los educandos; ofrecer la especialización *“lato senso”* a los educadores y coordinadores de las áreas de conocimiento en efectivo ejercicio, y ofrecer cursos de actualización pedagógica.

En la actualidad, con la Presidenta Dilma Rousseff se mantienen los programas de la anterior legislatura presidida por L.A. Lula.

Todos los programas descritos, corresponden a iniciativas del Gobierno nacional de la República. Con el paso del tiempo, se han puesto en marcha unos programas u otros, que han funcionado con mayor o menor éxito, aunque la evaluación de esos programas no ha sido explícita.

Cuando al principio de este trabajo se comentaban ampliamente las circunstancias tan variadas que tenía un país grande como Brasil, a la hora de analizar los distintos programas nacionales sobre alfabetización y Educación de jóvenes y adultos, vemos la irregular implantación de los mismos en un territorio tan extenso y heterogéneo. Los resultados aparecen también diferentes en las distintas regiones, tan distintas y con circunstancias tan diversas. Adicionalmente, la falta de articulación de los programas y la planificación independiente de unos y otros, podría ser un obstáculo para el éxito de los mismos.

V.4.- Normativa y organización en el Estado de Rio Grande do Sul.

En el estado de Río Grande do Sul, el **Plano Estadual de la Educación** se ocupa de la modalidad de enseñanza Educación de Jóvenes y Adultos. En su página 55, relata:

Para enfrentar a realidade consubstanciada nos dados e na avaliação das instituições envolvidas, será necessário expandir quantitativa e qualitativamente o oferta de alfabetização e de continuidade de estudos em cada região e município do estado, garantindo-se a formação continuada aos profissionais que atuam no setor, desde os assessores da Divisao de **Educação de Jovens e Adultos**, até as equipes das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e Secretarias Municipais de Educação (SMEs), bem como os gestores e os docentes.

Y sigue:

Em vista do quadro que ora se delineia no Estado do Rio Grande do Sul, faz-se necessário assegurar a ampliação das séries iniciais de

alfabetização, completando o ciclo de oito séries do ensino fundamental e das séries do ensino médio em até cinco anos. Tal atitude requer dos sujeitos envolvidos, no processo, alterar a concepção tradicional de **educação de jovens e adultos**, não mais restrita a um período particular da vida e sim a um conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização.

Há necessidade de identificação e caracterização, através de parcerias entre União, Estado e Municípios, dos locais críticos de existência dos não escolarizados, especialmente, aqueles em situação de risco, em todos os níveis e modalidades, visando a subsidiar o estabelecimento de políticas públicas na área da educação.

En relación a las propuestas para el estado de Rio Grande do Sul y sus municipios, el Plano Estadual para la Educación, define:

O Poder Público, ao garantir o acesso e a permanência de **jovens e adultos na EJA**, deve colocar-se, também, ao lado da sociedade, quando mobilizar esforços para apoiar os empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente de diversas formas: pela organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar, pela concessão de licenças para frequência em cursos de atualização e pela implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

Para que a **EJA** possa atuar de forma efetiva, em parceria com a comunidade, o Estado garantirá formação continuada aos profissionais que atuam na modalidade da educação de jovens e adultos através de encontros, seminários e cursos sob responsabilidade das escolas, coordenadorias regionais e secretarias de educação. A possibilidade de oferta de cursos específicos, de média e longa duração, para a formação de profissionais para atuarem na **EJA**, proporcionados pelas instituições de nível superior e por programas de educação a distância, deve permitir que o Estado assegure concurso público aos egressos para atuarem no ensino fundamental (séries iniciais e finais) e no ensino médio.

En el Plano de la Educación del Estado también son decretados los objetivos y las metas para todo el estado del Rio Grande do Sul, algunas de ellas son:

Objetivos y metas.

- Articular as políticas de **educação de jovens e adultos** com as políticas culturais, de sorte que a clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes.
- Estabelecer programa permanente para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
- Proceder, em parceria entre Estado e Municípios, a um mapeamento da população analfabeta, por meio de censo educacional, visando a localizar tal população e a induzi-la a programas de **educação de jovens e adultos**.
- Incentivar, nas empresas públicas e privadas, a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores.
- Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como para o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, em **educação de jovens e adultos** para os anos equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.
- Assegurar que o sistema estadual de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de **formação de educadores de jovens e adultos**, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela.
- Reestruturar na secretaria estadual e secretarias municipais de educação setores próprios incumbidos de promover a **educação de jovens e adultos**.
- Prover a formação continuada e permanente para professores que atuam na **educação de jovens e adultos (EJA)**.

(...)

Toda legislación será efectiva cuando sea asumida por las representaciones parlamentarias y las fuerzas sociales; solo así, las leyes favorecerán el progreso colectivo de la sociedad.

En definitiva, la legislación aquí expuesta, tanto a nivel nacional como estadual, representa una conquista importante en el área educativa de la EJA, ya que supone el reconocimiento de la Educación básica en Brasil, para toda la población.

Formalizada esta conquista, este público – EJA, viene siendo atendido en el ámbito de la Educación básica por medio de la ‘Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos’ de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad, órganos ligados al MEC.

Por fin, afortunadamente, podemos decir que a través de la legislación, se ha ampliado la concepción de la EJA para ir más allá de la alfabetización, incorporándola como una modalidad de la Educación Básica (LDB 9394/96) y la ha colocado en la perspectiva de Educación a lo largo de la vida, como garantía del derecho de todos a la Educación, respetando, sobre todo, la diversidad de sus sujetos. De esta forma, podemos afirmar que La EJA ha ingresado en el sistema educativo brasileño.

En relación a la organización de la Educación de Jóvenes y Adultos en Río Grande do Sul, la Secretaria de la Educación asume esta responsabilidad.

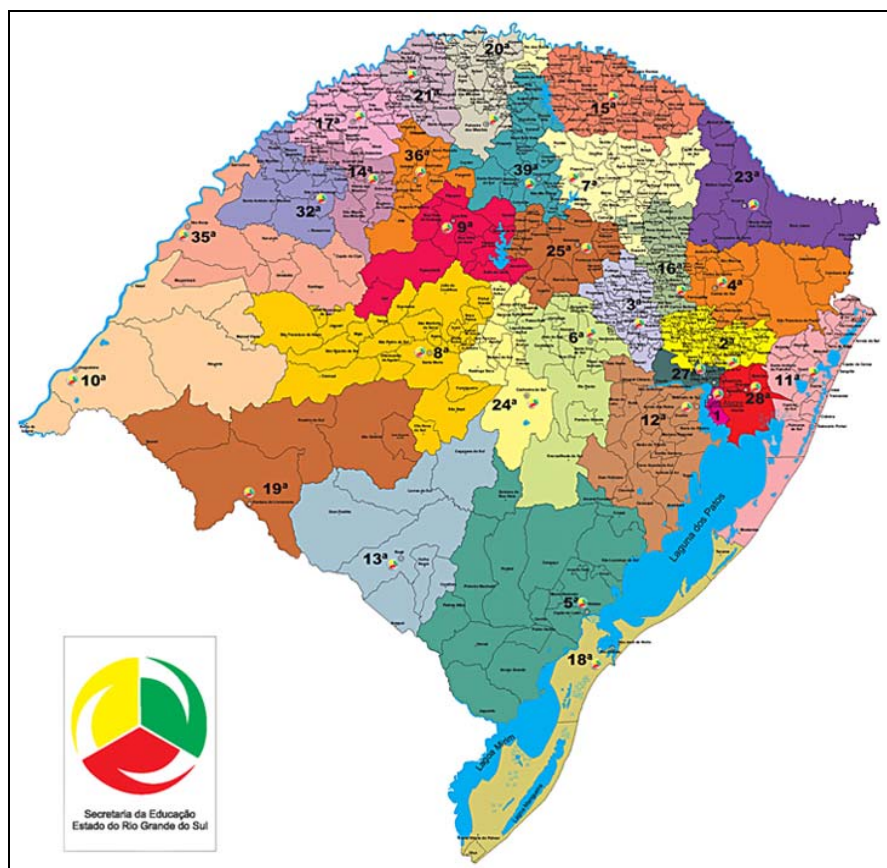
La Secretaría de Educación tiene una estructura que cuenta con treinta órganos de coordinación regionales (ver Figura 4.1) y está bajo la coordinación directa del gobierno del Estado. Cada órgano de coordinación es responsable de las políticas relacionadas con sus regiones, teniendo como atribuciones coordinar, orientar y supervisar las escuelas ofreciendo apoyo administrativo y pedagógico para la viabilidad política de la secretaria.

Por otra parte, la Secretaría de Educación busca la integración de los estudiantes, de las familias y de la comunidad, facilitando el dialogo y la interacción que promueven el intercambio de información y la construcción del conocimiento, en definitiva, buscando la integración de la práctica social de la escuela.

La Coordinación Regional de Educación representa el departamento en el ámbito de su jurisdicción, teniendo las asignaciones, así como la oferta de personal

calificado para trabajar en las escuelas y la gestión de sus recursos financieros y de infraestructura.

Figura 5.1.- Órganos de coordinación regionales–Río Grande do Sul.



Fuente: Secretaria de la Educación del Estado de Rio Grande del Sur, 2011.

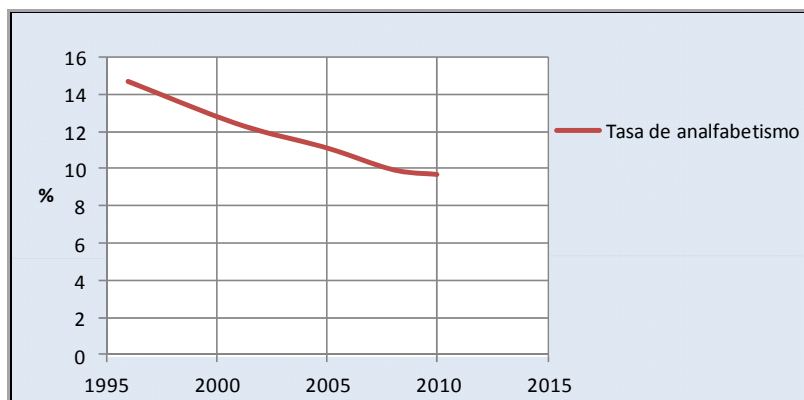
Como datos significativos sobre la población estudiantil (PNUD, 2008) en Río Grande do Sul, en 2008 estaban matriculados 1.598.403 alumnos en las escuelas de Educación fundamental del Estado, de los cuales 740.749 estaban matriculados en escuelas municipales, 721.811 en estatales, 134.553 en privadas y 1290 en escuelas federales. En cuanto al cuerpo docente, estaba constituido por 97.039 profesores.

La enseñanza media fue administrada en 1410 establecimientos, con una matrícula de 429.349 alumnos y un cuerpo docente de 30673 profesores. De los 429.349 alumnos, 5753 estaban en escuela pública federal, 369.317 en escuela pública estadual, 369.317 en escuela pública municipal y 47.286 en escuela privada (datos PNUD, 2008).

V.5.- Marco analítico de la situación del analfabetismo y de la Educación básica fundamental orientada a la población de jóvenes y adultos en Brasil.

Las oportunidades educativas ofrecidas a los jóvenes y adultos en Brasil en los últimos años, conforme hemos visto en apartados anteriores, a través de los diferentes programas del gobierno federal, proporcionaron una mejora significativa en los índices de analfabetismo provocando un declive acentuado del mismo, sobre todo en el período 1995 – 2010 (Gráfica 5.1).

Gráfica 5.1.- Tasa de analfabetismo en Brasil (1995 - 2010).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

Como se puede apreciar en la Gráfica 5.1, la tasa de analfabetismo viene decreciendo. Sin embargo, la constatación de estos avances no nos impide hacer un análisis crítico de los desafíos educativos que el país aún tiene que vencer, para superar el déficit histórico acumulado en esta área.

V.5.1.- Situación actual del analfabetismo.

El primer paso para lograr la construcción de un sistema educativo integrador e inductor del desarrollo social y económico, es sin duda la eliminación del analfabetismo. Lejos de este hecho, la realidad actual de Brasil en relación a la alfabetización de su población, presenta una tasa de analfabetismo del 9,7% (INEP, 2010) entre la población con más de 15 años. En términos absolutos la población analfabeta supone un importante contingente de 18.503.312 personas, número que supera a la población total de muchos países latinoamericanos.

En la Tabla 5.1 que presentamos, en la que se recoge la evolución del analfabetismo en Brasil desde la década de los años veinte hasta la actualidad, podemos observar cómo en el último censo (2010) hubo un espectacular descenso del analfabetismo en el grupo de edad de mayores de 15 años en comparación con las décadas anteriores. La mencionada disminución demostraría, presumiblemente, el éxito de los Programas, Campañas y acciones para superar el analfabetismo y, cómo no, el éxito del sistema educativo en curso en cada momento, que prepararía a la población y que no pasarían a formar parte del grupo no alfabetizado.

Tabla 5.1.- Analfabetismo en Brasil entre las personas con más de 15 años (1920-2010).

ANO/CENSO	Población absoluta	ANALFABETOS (nº absoluto)	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	36,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,7
2000	119.533.048	16.294.889	13,63
2010	190.755.799	18.503.312	9,7

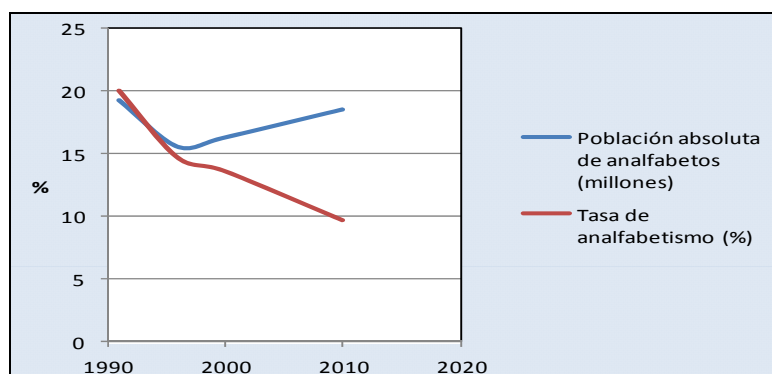
Fonte: IBGE. Censos Demográficos, 2010.

Del 64,9 % en la tasa de analfabetismo alcanzada en los años veinte, se ha pasado al 9,7 % actual; no obstante, el impacto de la gestión en este campo, visto a través de los números absolutos, es distinto. Si analizamos la evolución de las tasas de las últimas décadas, aunque la tasa de analfabetismo se redujo, llegando en 2010 a una tasa de 9,7%, en términos absolutos, la población analfabeta creció de 11 millones y medio a 18 millones y medio, es decir, 7 millones más de analfabetos desde la década de los años 20 hasta la actualidad.

Así ya alertaba Teixeira (1971) citado en el Mapa del Analfabetismo (2003:6) “no basta la caída de la tasa de analfabetismo, pues es fundamental también su reducción en números absolutos”.

En la Gráfica 5.2. , se observa el contraste paradójico de la reducción de la tasa de analfabetismo, frente al incremento de la cifra absoluta de población analfabeta en el período que comentamos anteriormente.

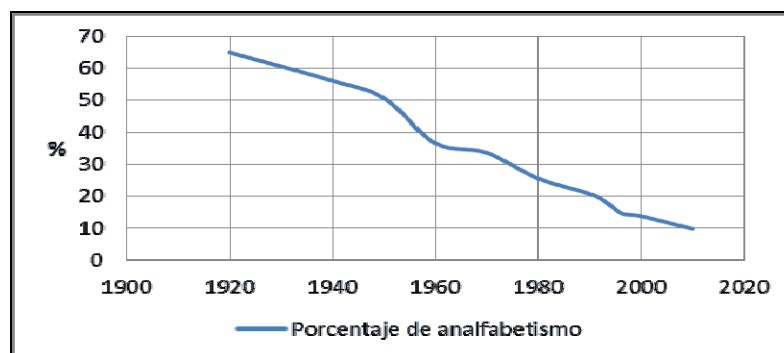
Gráfica 5.2.- Comparación del cambio en la población de analfabetos y la tasa de analfabetismo (1991-2010).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

A través de la Gráfica 5.3. podemos observar la evolución del analfabetismo en Brasil y cómo las tasas retrocedieron a lo largo del siglo XX, presentándose un importante descenso en el transcurso de los años 90 y en el comienzo del nuevo siglo. A pesar de la importante reducción de las tasas de analfabetismo, la disminución de este índice por debajo de 10% es un fenómeno reciente en Brasil, y sin duda, todavía hay muchos obstáculos que superar en el país hasta conseguir unas tasas de alfabetización aceptables.

Gráfica 5.3.- Porcentaje de analfabetismo (1920-2010).

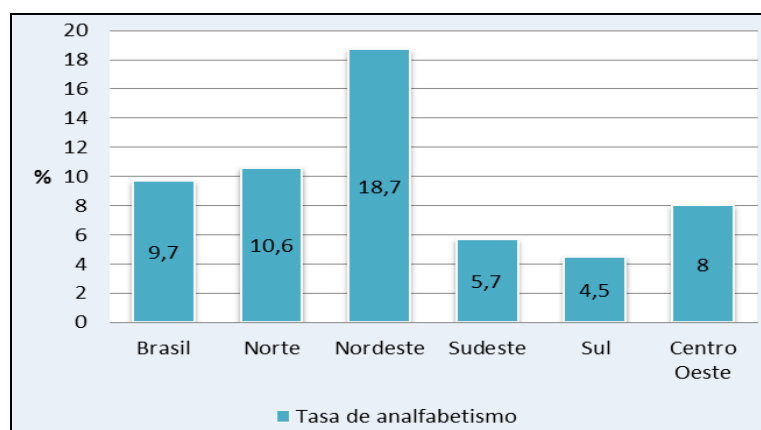


Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

En relación a la situación del analfabetismo en relación a las diferentes regiones de Brasil, la situación actual de la Educación en la población con más de 15 años aún es muy precaria, a pesar de los esfuerzos que han sido realizados sobre todo en las últimas décadas, para promover la mejora de la enseñanza y la corrección de las ineficiencias y desigualdades en los sistemas educativos que dependen de los tres niveles de gobierno. Como se puede ver en la Gráfica 5.4, hay regiones como el

Nordeste, que todavía tiene un gran retraso en sus tasas de analfabetismo, frente al porcentaje general del país y al resto de las otras regiones brasileñas.

Gráfica 5.4.- Tasa de analfabetismo en las regiones de Brasil-2009.



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

La tasa media general de analfabetismo en Brasil es del 9,7 %. La región Sur presenta la tasa de analfabetismo más baja -4,5 %-, seguida del Sudeste con el 5,7 %, a continuación el Centro Oeste, que prácticamente duplica las tasas de analfabetismo del Sur de Brasil; el Norte con el 10,6 % y, como ya se ha comentado, el Nordeste con una tasa del 18,7 % de analfabetismo. Como se puede observar, las diferencias son muy importantes entre las diferentes regiones, tanto, que el Nordeste cuadruplica, prácticamente, la tasa de analfabetos con respecto al Sur.

En cuanto a las tasas de analfabetos en relación con los grupos de edad, los datos del último censo realizado en 2010 por IBGE indican que las mayores proporciones de analfabetos se concentran especialmente en los grupos de mayor edad (ver Tabla 5.2) y este resultado es una constante en los diferentes censos realizados en 1995, 2004 y 2009.

Tabla 5.2.-Tasa de analfabetismo de personas de 15 años o más de edad, por grupos de edad. Brasil (1995-2009).

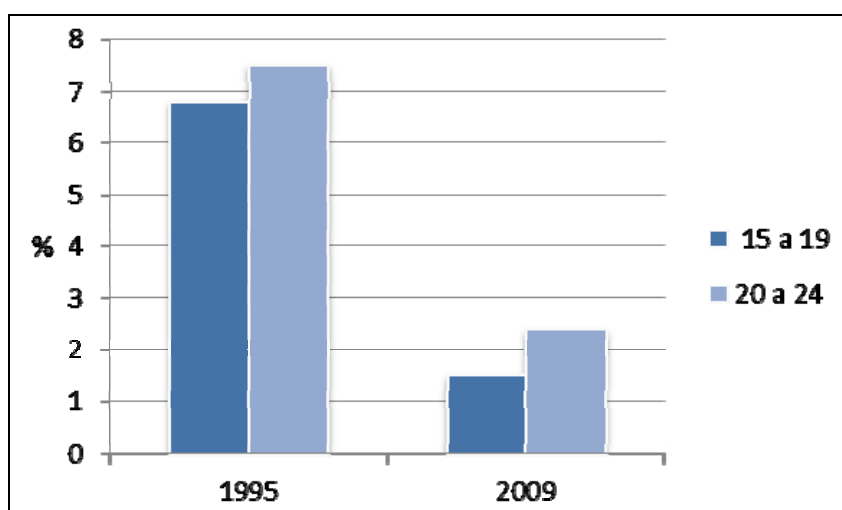
Período	15-19 años	20-24 años	25-29 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	60 años o más
1995	6,8	7,5	9,3	11	16,7	-	-
2004	2,4	3,9	5,8	7,9	11,2	18	31,9
2009	1,5	2,4	3,6	6,4	9,3	13,5	27,7

Fuente: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2009.

Es importante hacer notar, que a lo largo de los períodos analizados ha habido reducción de las tasas de analfabetismo en todos los grupos de edad, aunque su intensidad disminuye a medida que la población envejece; así, el porcentaje de analfabetos entre las personas de 15 a 19 años se redujo del 6,8% en 1995, al 1,5 en 2009. La disminución también fue significativa en el grupo de 20 a 24 años, con una disminución del 7,5 % al 2,4 % en el mismo período, como se aprecia en la Gráfica 5.5. Este cambio se podría explicar por la concentración de Programas de Educación de adultos en esta franja de edad, pero no existen estudios contrastados que constaten este cambio.

El Gráfico que se presenta a continuación muestra de nuevo, la evolución de las tasas de analfabetismo en los grupos de edad de 15 a 19 años y de 20 a 24, en los períodos de los censos de 1995 y 2009.

Gráfica 5.5.- Comparación del cambio de la tasa de analfabetismo en grupos Poblacionales de 15-19 y 20-24 años (%).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

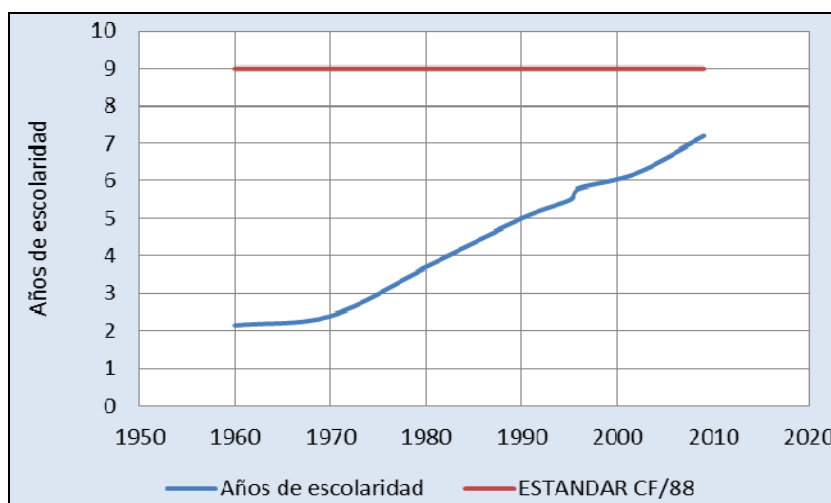
En cuanto al grupo de edad con más de 30 años, las tasas de analfabetismo son mucho más altas que en los grupos de edad anteriores, especialmente en la población mayor de 60 años, donde, en el año 2009, todavía, había un porcentaje de un 27,7% de población analfabeta. Esto nos puede llevar a pensar que se necesitarían políticas públicas más específicas y focalizadas para ese grupo.

En relación a los datos presentados, podemos decir que se realizan esfuerzos para erradicar el analfabetismo, a través de programas educacionales que van

dirigidos a jóvenes y adultos, como los ya citados anteriormente en este trabajo. Lo que sí podemos observar es que según el desglose de las estadísticas por edad, podemos ver que el aumento de las tasas de alfabetización se relaciona directamente con los grupos de edad más jóvenes.

Una de las causas más importantes que se atribuyen al descenso de las tasas de analfabetismo y al progreso de los niveles de alfabetización en los grupos de edad más jóvenes, sería el resultado de una mayor democratización de las oportunidades educativas para los niños, niñas y adolescentes, como se puede apreciar en el incremento de la escolaridad en el país (Gráfica 5.6).

Gráfica 5.6.- Progreso en el nivel de escolaridad (1960-2009).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

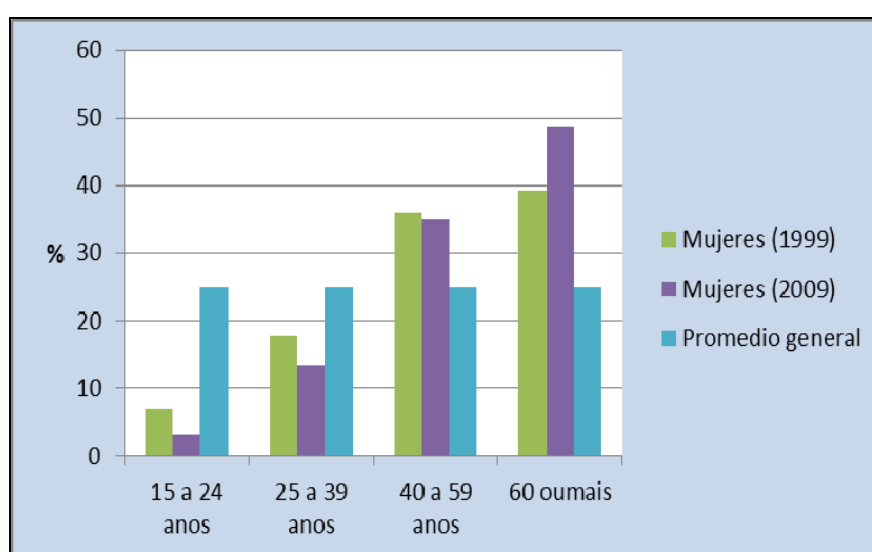
Se puede apreciar en la Gráfica 5.6, que el aumento de la tasa media de escolaridad de la población se está incrementando desde 1970. Sin embargo, estas cifras aún están por debajo del mínimo establecido por la CF/88, como derecho universal de los ciudadanos, que corresponde a nueve años de enseñanza fundamental (Estándar CF/88).

No obstante lo anteriormente mencionado, es necesario concentrar esfuerzos en la erradicación del analfabetismo para los grupos más jóvenes; lo que significa, claramente, tomar una posición desde las esferas gubernamentales, para fomentar políticas públicas, capaces de promover con eficacia la inclusión social de los segmentos poblacionales de más de 15 años, que se encuentra parcialmente impedido

para participar autónomamente de la vida democrática, cultural, política y económica, como también del mercado de trabajo.

Con respecto al indicador de género, también es posible señalar que no hay equidad en relación a la Educación en este campo. En los últimos años ha sido notable el descenso del analfabetismo entre las mujeres y actualmente los hombres, que históricamente han tenido una tasa de alfabetización más alta que las mujeres, se encuentran por detrás del grupo de mujeres de edad más joven (ver Gráfica 5.7).

Gráfica 5.7.- Tasa de analfabetismo en mujeres (1999-2009).

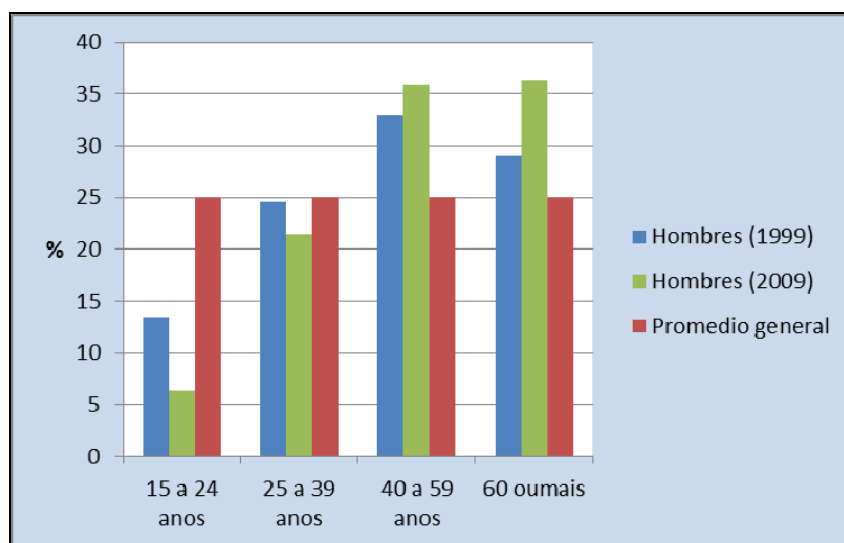


Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

Respecto a los diferentes grupos organizados por franjas de edad se observa en la Gráfica 5.7 se observa cómo, a medida que va ascendiendo la edad, las tasas de analfabetismo de las mujeres se van elevando, llegando a superar ampliamente a la de los hombres.

En relación a la población masculina, en la Gráfica 5.8, se aprecia que la franja de 15 a 24 años es la de menor tasa de analfabetismo, pero comparado con las mujeres de esta franja, estas tienen mejor alfabetización. Adicionalmente, se observa que las tasas son similares en las siguientes franjas, pero en la de 60 o más hay diferencia favorable a las mujeres. De este modo se demuestra que los niveles de escolaridad por género en Brasil, no están equiparados en los extremos de edades y que el analfabetismo está concentrado en los hombres.

Gráfica 5.8.- Tasa de analfabetismo en hombres (1999-2009).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

En relación a la etnia, las desigualdades son también muy significativas. Los datos muestran que el 30,2% de la población blanca es analfabeta; el 10,2% de analfabetos negros y alcanza el 58,8% de la población ‘parda’¹¹ con más de 15 años. Según estos datos, la distribución de oportunidades educativas entre los grupos étnicos sigue presentando diferencias significativas. De los 18,5 millones de brasileños analfabetos, más de 14 millones son de color negros y ‘pardos’ (ver Gráfica 5.9).

Tabla 5.3.- Población analfabeta con 15 años o más en las diferentes etnias.

Grandes Regiones	Etnia		
	Blanca (%)	Negra (%)	Parda (%)
Brasil	30,2	10,2	58,6
Norte	16,0	9,2	74,8
Nordeste	21,8	9,9	68,3
Sudeste	40,5	14,7	44,8
Sul	63,9	7,4	28,7
Centro-Oeste	31,1	11,9	57,0

Fonte: IBGE. Censos Demográficos, 2010.

¹¹ Población Parda es un término oficial en Brasil formalmente utilizado para describir a alguien de origen multirracial, es decir, mulato descendientes de negros y los blancos; caboclos y mamelucos para los descendientes de blancos e indios; cafuzos a los descendientes de negro e indígena.

Otro elemento negativo desde el punto de vista de la equidad en la Educación, está relacionado con el nivel de ingresos familiares. Los datos del Censo revelan una notable diferencia entre los niveles de ingresos de la población (ver Tabla 5.4)

Tabla 5.4.-Personas con 15 Años o Más de edad, analfabetas, total y tasa de analfabetismo por clases de rendimientos mensual familiar, Per Cápita. 2009.

Grandes Regiones	Personas con 15 años o más analfabetas					
	Total (1000 personas)	Tasa de analfabetismo, por clases de rendimiento mensual familiar				
		Per cápita (sueldos mínimos) (%)				
		Total (1)	Hasta ½	Más de ½ a 1	Más de 1 a 2	Más de 2
Brasil	14 065	9,7	16,4	13,2	6,3	1,4
Norte	1 134	10,6	13,3	12,7	8,0	2,0
Nordeste	7 345	18,7	22,0	22,4	11,9	2,4
Sudeste	3 568	5,7	9,7	8,7	5,0	1,1
Sul	1 182	5,5	10,4	8,9	4,4	1,1
Centro-Oeste	837	8,0	12,0	11,0	6,9	1,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Entre todos los factores expuestos anteriormente que repercuten directamente en la fuerte desigualdad en el país, sin duda, la característica social más destacada con respecto a la intensa discriminación en el acceso a la Educación en Brasil, es el ingreso familiar. De este modo, son las regiones más pobres donde se concentra, en consecuencia, las tasas más altas de analfabetismo.

En la anterior Tabla 5.4., podemos observar como las tasas de analfabetismo son más elevadas en aquellos grupos de población más desfavorecidos económicamente, y cómo estos grupos se localizan principalmente en el Nordeste y Norte de Brasil.

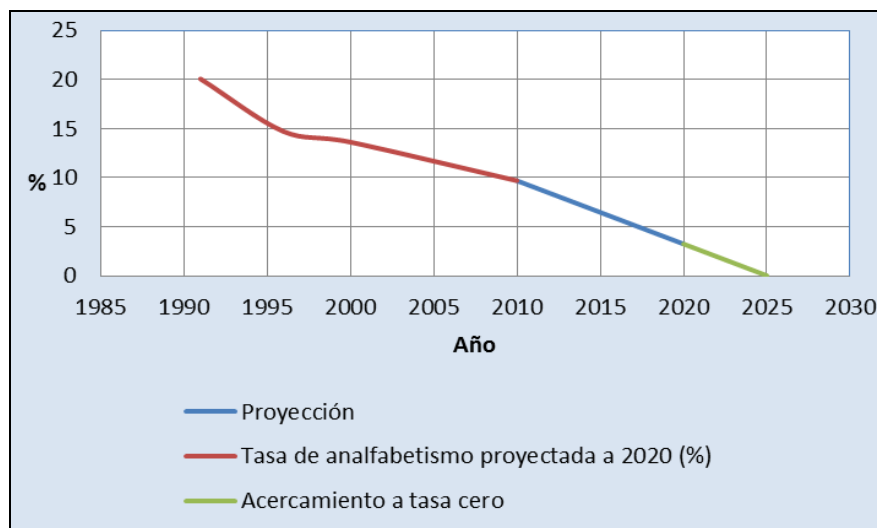
Ya habíamos comentado anteriormente cómo las más altas tasas de analfabetismo se centraban en las regiones Nordeste y Norte, y ahora, a través de la Tabla 5.3., observamos que los ingresos más reducidos coinciden en familias ubicadas en las dos regiones mencionadas; lo que pone en evidencia que el factor “ingresos familiares” ejerce una importante influencia en las tasas de analfabetismo de la población.

Como reflexión, añadiremos que las tasas significativas de personas mayores de 15 años con bajo nivel de Educación o que no saben leer ni escribir debido a la falta

de acceso a los procesos de escolarización, debe ser una fuente de constante autocritica para toda la sociedad. Para que podamos ofrecer un indicador equitativo de analfabetismo en el país, necesitamos mucho esfuerzo. La igualdad de oportunidades es el primer paso hacia la equidad.

Es necesario facilitar y proporcionar a las personas de todas las regiones del país las posibilidades concretas de acceso a la Educación e inserción en el mundo del trabajo y en la vida social, esto es lo que realmente debería comenzar hacerse para lograr la deseada equidad nacional. En este sentido, la EJA representa una oportunidad eficaz de acceso a la Educación y el consiguiente desarrollo de todas las personas que están en retraso educativo, lo que permite a los jóvenes y adultos actualizar sus conocimientos, mostrar sus habilidades, compartir experiencias y tener acceso a las nuevas formas de trabajo y la cultura. Es posible prever, que como consecuencia de las políticas educativas y sociales que vienen siendo implementadas por los últimos gobiernos y por el actual, de acuerdo a los indicadores disponibles, el analfabetismo joven estaría, presumiblemente, superado en 2025 (Gráfica 5.9).

Gráfica 5.9.- Tasa de analfabetismo proyectada a 2020 (%).



Fuente: IBGE, Censo Nacional por muestreo, 2009.

Como muestra la Gráfica 5.9., son previsiones del gobierno Federal que, en el caso de que las cifras de analfabetismo se vayan reduciendo como vienen haciendo hasta la actualidad, en el año 2025 se habría superado la lacra del analfabetismo.

Los datos presentados indican, entre otras cosas, que las políticas educativas implantadas e implementadas en las últimas décadas, junto con la mejora de la calidad de vida por parte de la población brasileña, ha conducido a la disminución de las tasas de analfabetismo en todo el país, aunque persisten desigualdades regionales.

Es posible diagnosticar, desde los datos analizados, que el analfabetismo en Brasil no es sólo un problema heredado del pasado, sino que sigue siendo un tema complejo en el presente. Para resolverlo definitivamente, se requieren políticas públicas duraderas, sólidas y sobre todo articuladas con estrategias de desarrollo económico social y cultural.

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LAS CIUDADES GEMELAS DE LA FRONTERA SUR DE BRASIL.

VI.- LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LAS CIUDADES GEMELAS DE LA FRONTERA SUR DE BRASIL.

En la vida, la gente tiene que trabar muchas peleas y se existe una pelea en la vida que la gente tiene que pelear es la pelea por la dignidad colectiva; cada una y cada uno de nosotros pelea esta pelea en una esquina de la vida. Tú puedes hasta cambiar de esquina; lo que tú no puedes es cambiar de pelea.
(Paulo Freire, 1991)

El fragmento del discurso del gran educador Paulo Freire al abandonar la gestión de la Secretaría de Educación de Sao Paulo, orienta el enfoque de nuestra investigación en lo que se refiere a la atención y funcionamiento de la Educación de jóvenes y adultos en las ciudades gemelas de la frontera de Brasil y Uruguay.

De las ciudades fronterizas entre los dos países, Brasil y Uruguay: Aceguá/Brasil–Aceguá/Uruguay; Chuí/Brasil–Chuy/Uruguay; Jaguarão/Brasil-Rio Branco/Uruguay, Quaraí/Brasil–Artigas/Uruguay y Santana do Livramento/Brasil–Rivera/Uruguay (ver Figura 6.1), analizamos las del territorio brasileño, a través de sus aspectos: histórico-geográficos, económicos, sociales y educativos, caracterizándolos, a través de los datos municipales.

Los datos utilizados sobre la educación de adultos - número de alumnos, número de escuelas y oferta de la enseñanza en esta modalidad, fueron recogidos de la enseñanza pública municipal y estadual para esta modalidad de educación en cada

ciudad. Se trata de escuelas que atienden a la enseñanza básica y que poseen planes especiales para la educación jóvenes y adultos.

Figura 6.1.- Mapa de las ciudades gemelas Brasil Uruguay.



Fuente: Menegotto, R. (1999). Rio Grande do Sul Historia e Geografia. São Paulo: Quinteto Ed.

VI.1.- Las ciudades gemelas y el analfabetismo.

Los criterios de caracterización que tenemos en cuenta para hacer el análisis de la situación de la Educación de jóvenes y adultos en las ciudades en estudio, se estructuran en las siguientes dimensiones:

- La población. Los datos demográficos serán de fundamental importancia para que conozcamos la situación poblacional de cada municipio. Para esto analizamos los siguientes indicadores: crecimiento poblacional; estructura de edad; situación por domicilio, urbanización y esperanza de vida.
- El patrón de vida. Los indicadores económicos de cada municipio, nos dan la pauta para observar esta dimensión. Así la economía; el PIB y

PIB per cápita; los índices: IDH (Índice de Desarrollo Humano), Idese (Índice para el Desarrollo Socio Económico) y Gini, nos dan la base para observar el patrón de vida.

- El acceso al conocimiento. Para ello observamos los siguientes indicadores: analfabetismo entre la población con más de 15 años; analfabetismo por grupos de edad y etnia; media de años de estudio; número de escuelas en cada municipio; número de escuelas que atienden a la Educación de Jóvenes y Adultos; el número de matrícula en la Educación de Jóvenes y Adultos; tasa de aprobación, reprobación y abandono escolar y Ideb (Índice de Desarrollo de la Educación Básica).

VI.2.- Caracterización de las Ciudades Gemelas.

VI.2.1.- Aceguá.

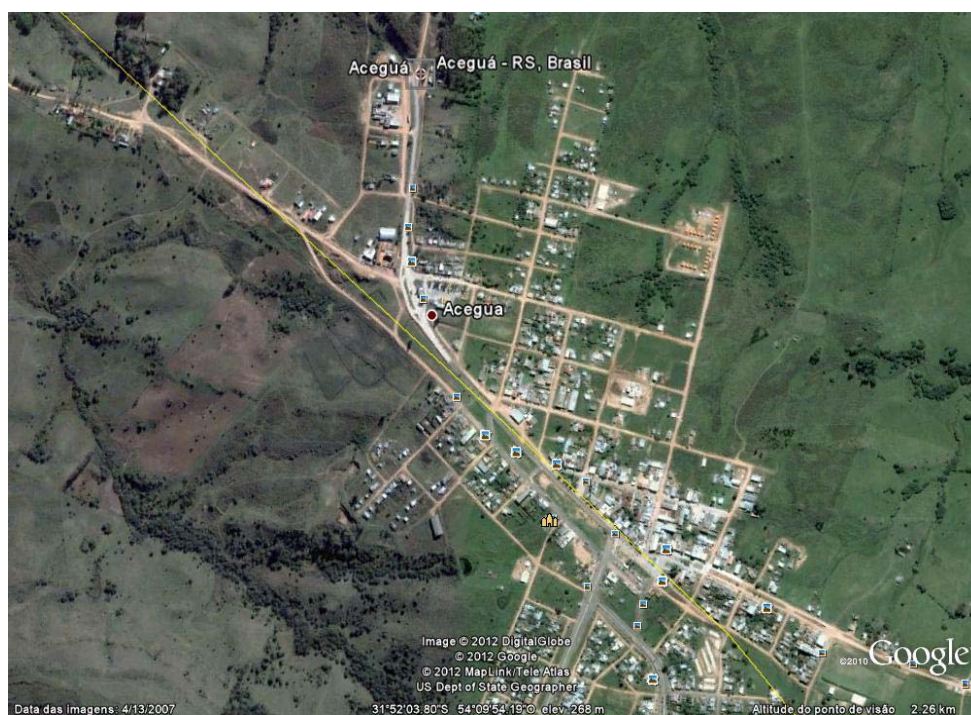
Aceguá - Brasil, ciudad gemela de Aceguá-Uruguay, localizada entre las coordenadas 31°52'00"S y 54°09'00"W, se encuadra en la línea de frontera, a mitad de camino entre Melo (Uruguay) y Bagé (Brasil), situada aproximadamente a una distancia de 60 Km. entre ellas. Su situación en la frontera está definida por los siguientes límites:

- Norte, Bagé;
- Sur, Aceguá (Uruguay);
- Este, Hulha Negra, Candiota y Pedras Altas;
- Oeste, Bagé y Aceguá (Uruguay).

El municipio está a 60 Km. de la 'ciudad madre' y referencia regional que es Bagé, y a 428 Km. de distancia de la capital del estado Porto Alegre, y el acceso al mismo es posible mediante las autopistas BR 293 y BR 153.

En la ciudad, no se notan los límites entre Uruguay y Brasil (ver Figura 6.2), el único marco de división es el monumento que se encuentra entre las dos avenidas principales (ver Foto 6.1).

Figura 6.2.- Mapa satélite de las ciudades gemelas Aceguá Brasil–
Aceguá Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 24/03/2012: Google Earth.

Foto 6.1.- Marco de división de la frontera Aceguá Brasil – Aceguá
Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 24/03/2012: Google imágenes.

El área municipal, de 1.550 Km², está configurada por el área urbana de Aceguá Brasil y las comunidades rurales de: Colonia Nova, Colonia Médice, Colonia

Pioneira, Minuano do Aceguá y Vila da Lata. Dicha área representa el 0,5763% del territorio del estado del Rio Grande do Sul y el 0,0182% de todo el territorio brasileño.

El origen del nombre Aceguá viene de la lengua Tupi-Guarani, “yace-guab”, y presenta varios significados, de entre los cuales elegimos el de “lugar de descanso eterno”. Este término estaba relacionado con el local que los indígenas, sus primeros habitantes, elegían para estar en sus últimos días de vida, hecho que permite establecer el emplazamiento del lugar, por ser un punto elevado, con la visión panorámica de la región y la proximidad con el cielo.

Fue elevado a la categoría de municipio con la denominación de Aceguá, por la ley estadual n° 10766 de 14/04/2001 y desmembrado del municipio de Bagé.

La comunicación en el municipio es posible a través de carreteras y caminos que están en constantes obras de manutención, por no tener aun una infraestructura adecuada. La comunicación, con su ciudad gemela ocurre de una manera informal, es decir, se transita de un lugar a otro. Las personas se reúnen en espacios públicos comunes, como por ejemplo: centros de salud, comercio, estación de autobuses y otros. Los residentes transitan entre las dos ciudades Aceguá - Brasil Aceguá - Uruguay, simplemente cruzando la calle.

▪ **El medio natural.**

Geológicamente el municipio está totalmente inmerso en el área sedimentaria del Cenozoico, concretamente en el período Holoceno. Su morfología está definida por situarse en la depresión central (ver Figura 3.6), por lo tanto su relieve varía del plano al suave ondulado, característica de la región sur (Foto 3.2). Las altitudes varían de 50 hasta 300 m, con desniveles poco acentuados, siendo las áreas con más declive, generalmente, las que se encuentran en las partes más altas (Aceguá está a 235m del nivel del mar).

Su localización geográfica, asociada a un relieve plano y de suaves ondulaciones, le proporciona una homogeneidad en la distribución de la mayoría de los elementos climáticos en el municipio (clima subtropical). La temperatura media anual es de 18°C, siendo enero el mes de las temperaturas más altas, registrando una media de 24°C y, julio el mes más frío con temperatura media de 12°C. La

precipitación anual es de 1 260 mm, distribuidas regularmente a lo largo de las estaciones del año, con un máximo en octubre y un mínimo en diciembre.

La red de drenaje del municipio, según los datos del Departamento de Recursos Hídricos (RDH) del estado del Río Grande del Sur, presenta un patrón predominantemente dentrítico a subdentrítico, pertenecientes a las cuencas hidrográficas de los ríos Jaguarão y Negro, los cuales definen el paisaje.

De acuerdo con el IBGE (2009) en el mapa de Biomas, este municipio está incluido en el Bioma Pampa, en el cual están presentes fisonomías campestres con tipología vegetal predominantemente herbácea/arbustiva (estepa).

Los suelos del tipo ‘chernossolos’ son los que predominan, definidos principalmente por poseer un horizonte rico en materia orgánica, permitiendo una alta fertilidad para desarrollar cultivos anuales como el del arroz, entre otros.

▪ **La población.**

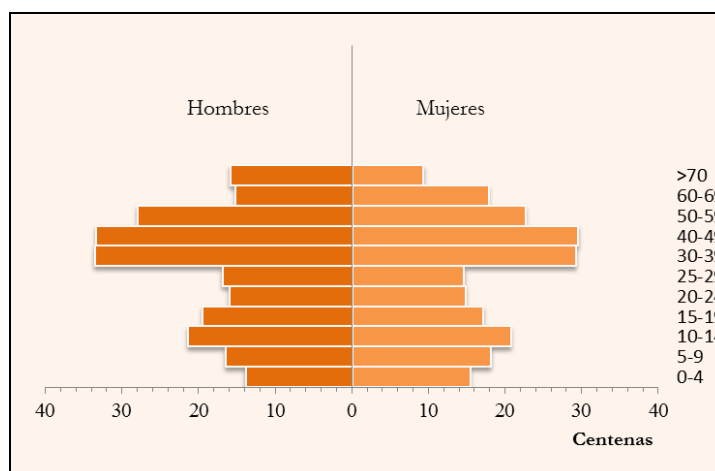
Étnicamente muy diversa, la población está compuesta por los indios Charruas, Guenoas y Minuanos, los descendientes portugueses y españoles y los negros, que dieran lugar a lo que hoy conocemos como cultura “gaucha”. También ha formado parte de la población la inmigración árabe, cuyas tradiciones y costumbres propias les han permitido explotar y dinamizar el comercio local a lo largo del tiempo y siguen haciendo en la actualidad.

La primera información oficial sobre el crecimiento de la población se dio en el año de 2005 contabilizando un total de 4 149 habitantes. En 2010 este número ha crecido a 4 394 habitantes siendo de estos, 2 303 son hombres y 2 091 mujeres. En cinco años el crecimiento poblacional, en términos absolutos, ha presentado un aumento de 245 personas.

En la estructura por edades se aprecian diferencias notables en cuanto a su configuración (ver Figura 6.3). El tramo de 30-59 años aparece como el reducto más poblado, representando el 40% de la población, mientras que el tramo de 0-14 años no llega al 25% suponiendo, de este modo, una indicación de posible justificación de un proceso progresivo de envejecimiento poblacional.

En cuanto al género poblacional se observa que, en casi todas las franjas de edades, los hombres superan, en números absolutos, a las mujeres.

Figura 6.3.- Pirámide de Edad – Aceguá (2009).



Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración Propia.

Una característica notable en su población se relaciona con la condición de fuerte influencia por su entorno rural, el cual define su situación de distribución y domicilio. En la Tabla 6.1 puede comprobarse este hecho, se observa cómo el espacio demográficamente más dinámico corresponde a zona rural con un 75,88% de la población, mientras que el 24,12% está en la zona urbana. Esta es una característica poco común, teniendo en cuenta que en la mayoría de los municipios del estado la concentración poblacional está en las zonas urbanas.

Tabla 6.1.- Población por situación de domicilio–Aceguá (1991–2010).

	2005	2008	2010
Población Total	4 149	4 312	4 394
Urbana	-	-	1 060
Rural	-	-	3 334
Tasa urbanización	-	-	24,12%

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE. Elaboración propia.

Podemos decir, que este es un fenómeno que no sigue la tendencia del país, pues conforme podemos observar en la Figura 2.15, queda demostrado que la urbanización viene siendo un hecho en todo territorio nacional.

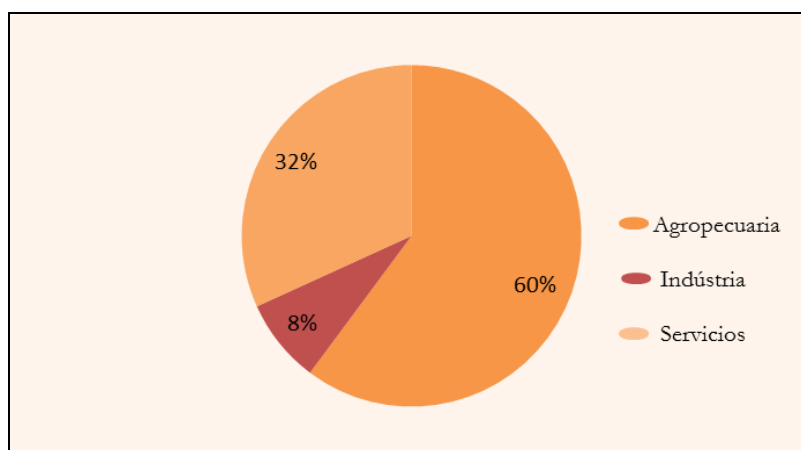
▪ **Patrón de vida.**

Según los datos presentados sobre la distribución de la población por situación de domicilio (Tabla 6.1), se percibe una realidad evidente que es su vocación agraria, definida por la agropecuaria. La misma está centrada en una agricultura que dispone de dos formas de desarrollo: las permanentes (naranjas y uvas) y las temporales (arroz, cebada, maíz, soya, trigo); y la pecuaria especializada en la producción de carne y lana, siendo la base de esta actividad los rebaños de equinos y bovinos.

El sector secundario de la economía está representado por las industrias ligadas al sector agrícola, que utiliza materias primas derivadas de la pecuaria, de entre los cuales destacan las agroindustrias de embutidos y quesos.

El volumen de recursos generados en 2010 y reflejado en el PIB, que según la Fundación de Economía y Estadística (FEE) de Rio Grande do Sul (2009), fue de U\$ 57 500 500, valor que lo sitúa en el 197º lugar de entre los municipios del estado. En la Gráfica 6.1 queda demostrada la expresiva aportación del sector agropecuario en su composición, lo que deja claro su vocación para el agro negocio y la agroindustria.

Gráfica 6.1.- Composición del PIB del municipio:
Aceguá (2009).



Fuente: Fundação de Economia e Estatística – FEE, 2009. Elaboración propia.

La economía de un municipio, cuando está centrada en el sector primario, como es el caso de Aceguá, es posible que presente algunos inconvenientes una vez que este sector es susceptible a las condiciones naturales, principalmente a las variaciones climáticas. En períodos de sequías, por ejemplo, las pérdidas agrícolas

son grandes lo que repercute directamente en la caída de la economía de modo general.

En el PIB *per cápita* se ha registrado un significativo crecimiento entre los años de 2001 – 2009 (ver Tabla 6.2), presentando en el año de 2001 un valor de más de U\$ 4 000, y pasando a más de U\$13 000 en 2009. Se constata que en ocho años se ha triplicado, quedando en la 42° posición en el estado de Río Grande del Sur; no obstante, la ausencia de otros datos, como la incidencia de la pobreza entre la población y el índice de Gini, nos impide hacer un análisis de la real situación social de la población.

Tabla 6.2.- PIB per cápita de Aceguá – 2001-2009.

Año	PIB per cápita (U\$)*
2001	4 809
2003	7 430
2005	8 705
2009	13 228

Fuente: FEE (2010). Elaboración propia. Nota:
*cambio de marzo 2012.

El índice de desarrollo humano (IDH) de Aceguá no fue divulgado por los órganos oficiales hasta la realización de la investigación; el único dato referente a dicho índice es del año 2000 cuando aun pertenecía al municipio de Bagé. En este período, Bagé presentó un índice de 0,802 que, según los criterios del PNUD, es considerado indicativo de elevado desarrollo humano.

Un indicador social importante en el estado de Río Grande del Sur, es el **Idese** (Índice de Desarrollo Social y Económico) que depende de la Fundación de Economía e Estadística (FEE), que será tenido en consideración en todos los municipios en estudio. Este es un índice sintético, inspirado en el IDH, que abarca un conjunto amplio de indicadores sociales y económicos, clasificados en cuatro categorías: Educación, saneamiento, domicilios y salud. Tiene por objetivo medir y acompañar el nivel de desarrollo del Estado de Río Grande do Sul y de sus municipios, informando a la sociedad y orientando a los gobiernos en sus políticas socioeconómicas. Consideramos la aportación del mismo muy indicada para el análisis del estudio.

El valor del Idese es semejante al IDH, o sea, varía de cero a uno y permite clasificar el estado y los municipios en tres niveles de desarrollo: bajo (índices hasta 0,499), medio (entre 0,500 y 0,799) o alto (mayor o igual a 0,800).

El Idese de Aceguá en los años de 2001 a 2009 revela un panorama con gran contraste en relación a la calidad de vida de su población (ver Tabla 6.4). Aunque es notable la mejora sucesiva de la Educación y de la renta durante los años citados, el índice de saneamiento y domicilios pone de manifiesto las condiciones precarias de la calidad de vida de parte de la población. Podemos decir que en un período de ocho años no hubo progresos relevantes en esta categoría de análisis, visto que, en 2001 presentaba un índice de 0,182 y en 2009 pasó para 0,187 (ver Tabla 6.4), o sea, según los criterios del Idese, se pone de manifiesto que el desarrollo del mismo es más bajo.

Tabla 6.3.- Idese de Aceguá (2001-2009).

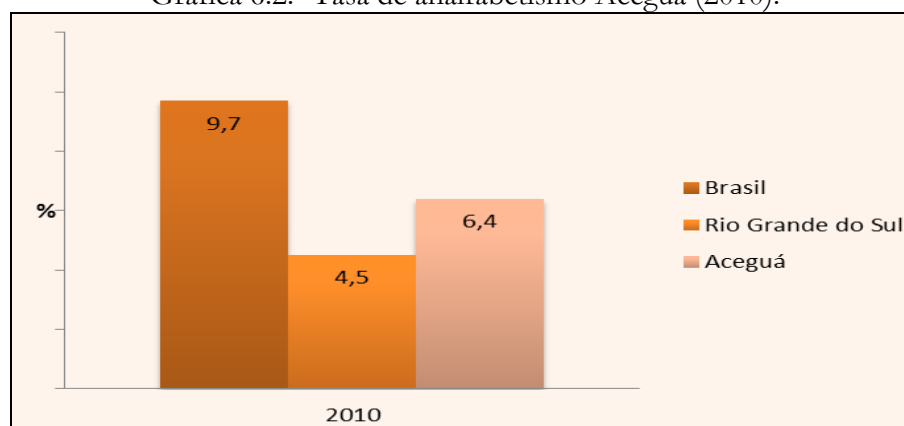
ACEGUÁ										
	<i>Educación</i>		<i>Renta</i>		<i>Saneamiento y Domicilios</i>		<i>Salud</i>		<i>IDESE</i>	
Año	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición
2001	0,822	311°	0,767	46°	0,182	399°	0,824	452°	0,649	309°
2005	0,842	266°	0,773	57°	0,185	400°	0,819	466°	0,655	310°
2009	0,877	177°	0,787	118°	0,187	403°	0,840	368°	0,673	310°

Fuente: Fundação de Economia e Estatística, RS 2009. Elaboración propia.

▪ **El acceso al conocimiento.**

Las condiciones de la población con una cultura predominantemente agrícola, tal como se expresa en la Tabla 6.1 y la Gráfica 6.1, y con la tendencia actual de un envejecimiento poblacional tal como se aprecia en la Figura 6.3, revelan las particularidades que este municipio presenta. De ellas destacan, una tasa de analfabetismo de 6,4%, considerada alta para los patrones del estado que es de 4,5% (ver Gráfica 6.2), aunque esté por debajo de la media brasileña (9,7%). El municipio todavía tiene mucho que superar en términos de alfabetización, para lograr, al menos, el índice estadual y en un futuro próximo llegar a su erradicación, meta que el gobierno se ha propuesto alcanzar en el Plano Nacional de Educación (PNE) para el año 2020.

Gráfica 6.2.- Tasa de analfabetismo Aceguá (2010).



Fuente: Atlas de Desenvolvimento Humano, 2000 Censo IBGE 2010.
Elaboración propia.

Observando la distribución del analfabetismo por grupos de edad (ver Tabla 6.4), se constata la concentración de analfabetos en la población con 60 años o más, con un 17,7%, seguidos del grupo de 40-59 años representando el 5,9% del analfabetismo. En el análisis por etnia, vemos que la población negra representa el mayor contingente de analfabetos, seguidos por la población parda y, entre los negros analfabetos un 42,9% están en la franja de edad de 60 años o más. Esta realidad sigue la tendencia del país.

Tabla 6.4.- Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edad y etnia (2010).

Grupos de Edad	Aceguá - Personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir.											
	Total		Población Blanca		Población Negra		Población Parda		Población Amarilla		Población Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 24	6	0,9	6	1,1	-	-	-	-	-	-	-	-
25 a 39	36	3,8	23	3	3	4,9	9	8,3	1	20	-	-
40 a 59	67	5,9	42	4,6	18	17,8	7	6,3	-	-	-	-
60 o más	105	17,7	68	13,8	18	42,9	17	31,5	2	50	-	-
Total	214	6,4	139	5,1	39	15,4	33	9,4	3	12,5	-	-

Fuente: IBGE Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota: Los porcentajes presentados corresponden al total general de personas de cada grupo de edad.

La media de estudios de la población con 15 años o más, aunque relevante, no se presenta en esta población por no estar disponibles los datos a fecha de la realización de la investigación, lo que supone una cierta limitación en lo que se refiere al análisis comparativo de ese indicador, que si presentan los otros municipios en estudio.

Con relación a la oferta actual de enseñanza pública en el municipio, existen cinco escuelas públicas de enseñanza básica. En 2009, las matrículas efectuadas en estas escuelas sumaron un total de 847 en la enseñanza fundamental y 204 en la enseñanza media. Las cinco escuelas pertenecen a los diferentes sistemas de enseñanza existentes en el país (conforme a lo establecido en el artículo 211 de la Constitución Federal, mencionado en el capítulo 4), y su distribución es como sigue:

- Dos escuelas pertenecen al sistema estadual de enseñanza; de éstas, una está en la zona urbana y la otra en la zona rural.
- Tres pertenecen al sistema municipal de enseñanza; siendo una escuela urbana y dos rurales.

Del total de escuelas existentes en el municipio, solamente una atiende la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos: *Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Aceguá*, la cual pertenece al sistema estadual de enseñanza y está ubicada en la zona urbana e, igualmente es la única que se encarga de toda la Educación básica en el municipio, o sea desde los años iniciales de la enseñanza fundamental hasta la enseñanza media.

En 2011 dicha escuela, ha tenido 86 matrículas en la enseñanza fundamental, 204 en la enseñanza media y 45 en la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que supone un total de 335 matrículas.

En resumen, de 214 analfabetos en 2010 (ver Tabla 6.4), solamente 45 estuvieron matriculados en la modalidad de jóvenes y adultos, representando el 21,02% del total de analfabetos.

Los valores expuestos nos llevan a analizar los resultados de la superación, fracaso y abandono escolar, para conocer las posibles causas del analfabetismo. Consideramos que las cifras anteriormente expuestas nos revelan la situación general de la enseñanza básica obligatoria en el país y también, que estos resultados puede ser un indicador para el futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos.

De este modo, a través de la Tabla 6.5, se observa que las tasas de superación presentan una disminución cuando los niveles de enseñanza van avanzando, mientras que, la tasa de abandono y fracaso aumentan en la medida que avanzan los niveles educativos. Este resultado nos revela que, si persistieren los actuales porcentajes de reprobación y abandono en la enseñanza fundamental, tendremos fuertes indicadores de la necesidad de mantener en funcionamiento la modalidad Educación de Jóvenes

y Adultos para atender a esa demanda, por lo menos en los próximos años, lo que desde luego, se revela como algo negativo, una vez que, el ideal es que, por lo menos a medio plazo, dicha modalidad estuviera funcionando no como modalidad de enseñanza que atienda a la Educación básica, sino como Educación a lo largo de la vida como ocurre en los países más desarrollados.

Tabla 6.5.- Tasas de aprobación, abandono y reprobación (2007–2010).

Año	Ens. Fundamental- años iniciales (%)			Ens. Fundamental- años finales (%)			Enseñanza Media (%)		
	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono
2007	93,6	11,2	0,0	84,1	13,0	2,9	73,5	18,8	7,7
2008	92,0	8,0	0,0	83,9	14,3	1,8	54,5	41,7	3,8
2009	90,1	9,3	0,6	73,7	24,0	2,3	74,0	16,5	9,5
2010	93,5	6,5	0,0	76,7	22,6	0,7	73,1	19,4	7,5

Fuente: MEC/INEP/DTDIE, 2010. Elaboración Propia.

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb¹²), calculado para la evaluación de desempeño nacional por medio de la Prueba Brasil¹³, evalúa la calidad de la enseñanza. El Ministerio de la Educación ha establecido una meta de 6,0 puntos para 2021, considerada como la ideal para tener una Educación básica con calidad.

Aceguá, en 2009, obtuvo un índice de 4,6 para la Enseñanza Fundamental, años iniciales, y 3,9 Enseñanza Fundamental, años finales, resultados considerados positivos en relación a la media brasileña y del estado, aunque esté, todavía, distante de alcanzar la meta establecida para el municipio para 2015, que es de 4,7 para la enseñanza fundamental en los años finales. Observando la Tabla 6.6, es posible decir que, si se mantiene en este ritmo de crecimiento, el municipio no logrará la media 6,0 establecida por el Ministerio de la Educación para el año 2021.

¹² El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) fue creado en 2007 para medir la calidad de cada escuela y cada red de enseñanza. El indicador está calculado con base en el desempeño de los estudiantes en evaluaciones y en tasas de aprobación. De este modo, para que el Ideb de una escuela crezca es necesario que el alumno aprenda, no repita el año y frecuente el aula. El Ideb es presentado en una escala de cero a diez, la meta para alcanzar la media 6 hasta 2022 corresponde a la cualidad de enseñanza de los países desarrollados.

¹³ La Prueba Brasil y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) son evaluaciones para diagnóstico, en larga escala, desarrolladas por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tiene el objetivo de evaluar la calidad de la enseñanza ofrecida por el sistema educacional brasileño a partir de testes patrones y cuestionarios socioeconómicos.

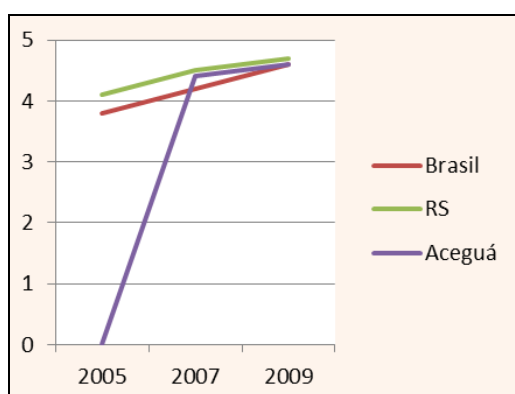
Tabla 6.6: Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).

Localidad	Enseñanza Fundamental: años iniciales.			Enseñanza Fundamental: años finales.		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
RS	4,1	4,5	4,7	3,6	3,7	3,9
Aceguá	-	4,4	4,6	-	3,8	3,9

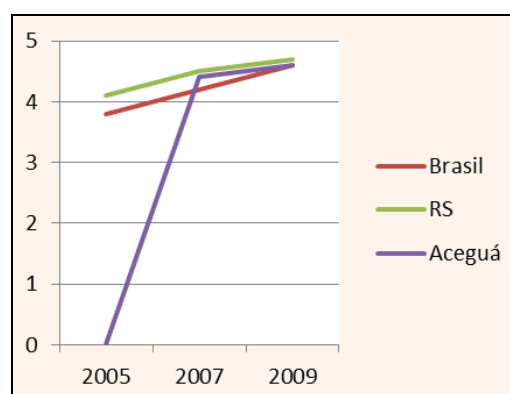
Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010.
Elaboración Propia.

Las Gráficas 6.3 y 6.4 ilustran gráficamente los datos presentados en la Tabla 6.8., pudiendo visualizar de forma clara que los índices evolucionan en una ascendencia lenta.

Gráfica 6.3.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb. Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-009).



Gráfica 6.4.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb. Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

VI.3.2.- Chuí.

Ubicado en el área fronteriza de Brasil y Uruguay el municipio está encuadrado entre las coordenadas 33°41'27"S y 53°27'25"W, en el punto más meridional de Brasil, y también, el más distante de Ecuador.

Dividido por la Avenida Internacional de su ciudad gemela Chuy – Uruguay, sus límites están así definidos:

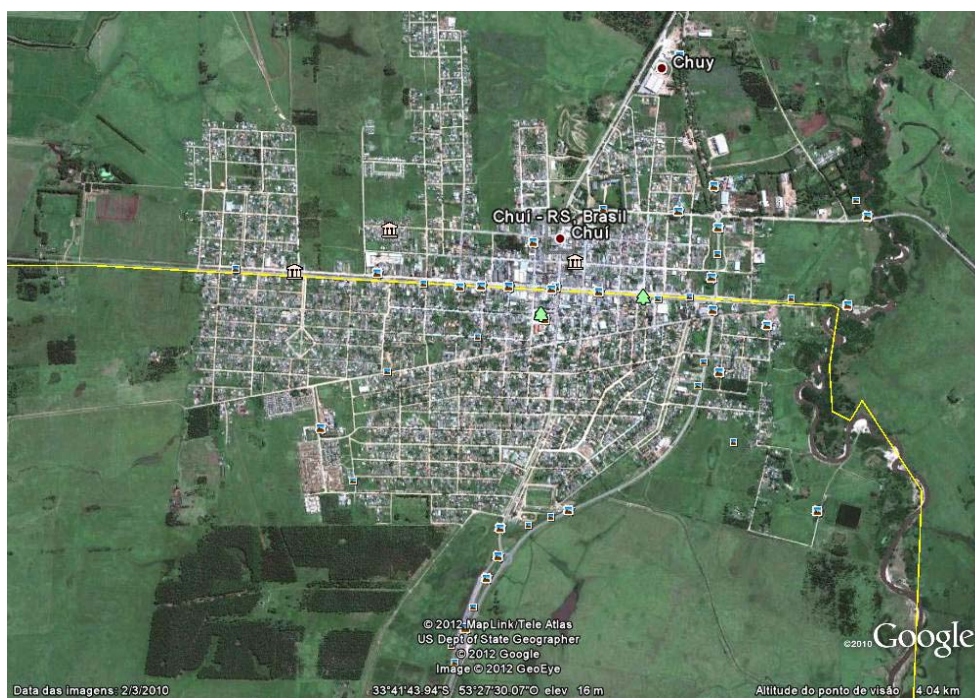
- Norte, Santa Vitoria do Palmar;

- Sur, Chuy (Uruguay);
- Este, Santa Vitoria do Palmar;
- Oeste, Santa Vitoria do Palmar.

Dista 530 Km. de la capital del estado, Porto Alegre, en el punto final de la autopista BR 471, y a 20 Km. de Santa Vitoria do Palmar, su municipio de origen.

Las dos ciudades fronterizas, Chuí (Brasil) y Chuy (Uruguay) están delimitadas por una ‘línea imaginaria’, marcadas por las Avenidas centrales de las dos ciudades, que dividen teórica y legalmente las poblaciones brasileña y uruguaya (ver Figura 6.4), lo que constituye una frontera seca. De este modo, el encuentro de los dos centros urbanos tienen sus delimitaciones territoriales fronterizo marcados por una “línea divisoria” compuesta por un cantero central, seguido paralelamente por dos avenidas principales - la Avenida Brasil, en territorio uruguayo, y la Avenida Uruguay, en territorio brasileño (ver Foto 6.2), que como a buena parte de los habitantes de las dos ciudades les gusta decir: “al mismo tiempo que delimita la división territorial, une a la vez las dos fronteras de Brasil Uruguay”(Diagnóstico Local de Saúde, UFRGS, 2007).

Figura 6.4.- Mapa de satélite de las ciudades gemelas Chuí Brasil – Chuy Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 12/03/2012:
Google Earth.

Foto 6.2.- Avenida Brasil a la derecha y Avenida Uruguay a la izquierda–
Frontera Chuí/Chuy.



Fuente: Obtenida de la Red Mundial en 10/03/2012: Google imágenes.

El área municipal ocupa 203 Km² que comprende el área urbana y el resto, una pequeña zona rural donde se destaca la comunidad Figueirinha. Dicha área representa el 0,07% del territorio del estado del Rio Grande do Suly el 0,002% de todo el territorio brasileño.

El origen del nombre Chuí, probablemente sea proveniente de la lengua araucana - chyué - traída por los Charruas, indígenas que vivían en los territorios del actual Río Grande del Sur, Uruguay y zona nordeste de Argentina. La palabra puede también ser originaria de la lengua tupi-guarani que significa el ‘arroyo’ por el hecho de existir un arroyo que corta el municipio.

Administrativamente es un municipio recientemente formado a través de un proceso de separación del municipio de Santa Vitoria do Palmar, del cual formaba parte, realizado en 1995 e inició su primera gestión administrativa en 1° de enero de 1997.

La proximidad entre Chuí (Brasil) y Chuy (Uruguay), facilita la circulación de las poblaciones de las dos ciudades, que están marcadas por el gran desarrollo de su comercio y por el inmenso flujo de turistas, atraídos por los “free shopping” situados en sus avenidas principales (ver Foto 6.2).

▪ **Medio Natural.**

El relieve del municipio está constituido de planicies costeras (secuencias sedimentares cenozoica), a 22 metros del nivel del mar.

Presenta un clima subtropical marítimo y sus temperaturas varían entre 17 C° y 32C° en el verano y, entre 6 C° y 17C° en el invierno, siendo febrero el mes de las más altas temperaturas y julio el más frío. Las lluvias están bien distribuidas por todo el año, con una media anual de 1 200 mm, con un máximo en agosto y un mínimo en noviembre.

Perteneciente a la cuenca hidrográfica formada por los ríos Piratini, Sao Gonzalo y Laguna Mangueira, el municipio está cortado por el Arroyo Chuí que tiene su desembocadura en la playa Barra do Chuí, que separa Chui Brasil de Chuy Uruguay, situándose en la región del litoral de Río Grande del Sur.

Posee una vegetación predominantemente rastrera, con grandes extensiones de campos limpios. Sin embargo, en las orillas del Arroyo Chuí la capa vegetativa se presenta de manera distinta, estando formada por matas naturales llamadas matas ciliares.

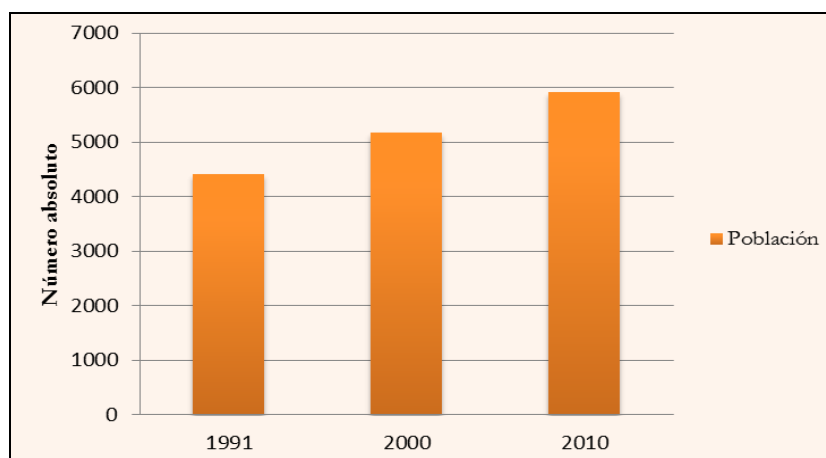
Los suelos son de textura arenosa y poco estructurados, están cubiertos solamente por una vegetación rastrera y son aptos para el cultivo del arroz irrigado.

▪ **La población.**

La dinámica poblacional tiene la característica de un espacio fronterizo donde la mezcla de las nacionalidades, brasileña y uruguaya, se funden para formar parte de la composición de la población. Sin embargo, a partir de 1970, un gran flujo migratorio de palestinos, viene agregándose a la actual población, lo que marcará la composición de la población existente.

El crecimiento de la población es ascendente, de acuerdo con los datos de los últimos tres censos realizados (IBGE, 2010) y, aunque se percibe una disminución en el ritmo entre 1991 a 2010 (ver Gráfica 6.5), el número absoluto sigue creciendo. Actualmente el municipio posee una población de 5 917 personas, siendo 2 921 hombres y 2 996 mujeres.

Gráfica 6.5.- Población total (1991 a 2010).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

La estructura de edad revela la tendencia del cambio poblacional en los últimos tres censos. A través de la Tabla 6.7 podemos observar como la población de Chuí, en el período de 1991 a 2010, presenta un escaso crecimiento relativo en la franja de edad inferior a 15 años, y un crecimiento importante en las franjas de 15 a 59 años y de 60 en adelante.

Tabla 6.7.-Estructura de Edad (1991–2010).

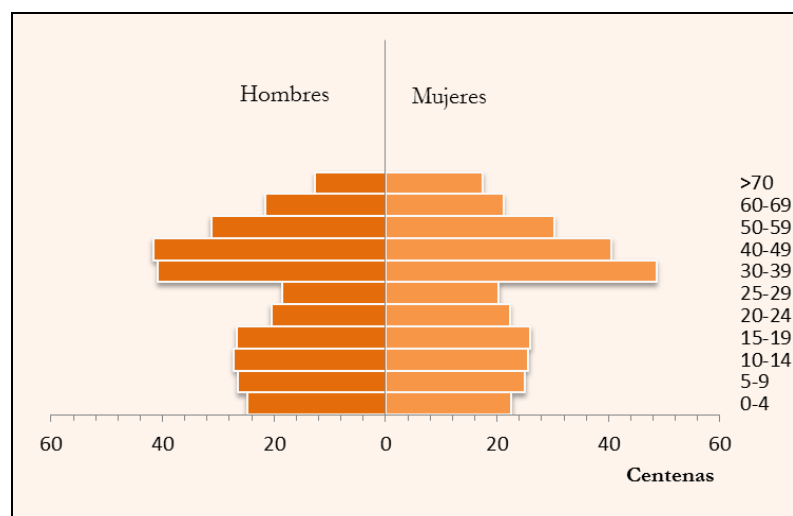
Chuí	1991	2000	2010
Menos de 15 años	1 453	1 585	1 517
15 a 59 años	2 764	3 317	3 674
60 años o más	189	265	726

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

Este cambio en la estructura de edad, está reflejado en la Figura 6.5, donde se observa el estrechamiento en la base de la pirámide, lo que revela los bajos índices de natalidad. Siguiendo en la observación, podemos ver que la población presenta una cierta equidad en relación al género y distribución por franjas de edad, aunque la población masculina supera, en números, la femenina.

Es importante destacar que esta realidad también refleja el panorama general del país, conforme hemos presentado en el capítulo 2, es decir, la población viene envejeciendo.

Figura 6.5.- Pirámide de edad Chuí (2009).



Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración Propia.

La situación por domicilio de la población, refleja la tendencia nacional (ver Figura 2.5) que se caracteriza por una creciente urbanización en los últimos años. Así, el peso demográfico está concentrado en la zona urbana, que en 1991 tenía 90,44% de la población, pasando al 96,3% en 2010 (Tabla 6.8), con una evolución muy considerable de más de seis puntos.

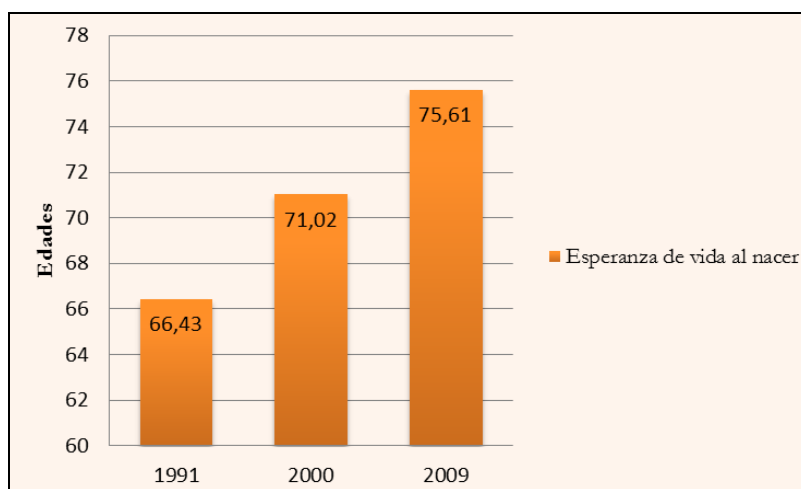
Tabla 6.8.- Población por situación de domicilio (1991–2010).

Chuí	1991	2000	2010
Población Total	4 406	5 167	5 917
Urbana	3 985	4 859	5 698
Rural	422	308	219
Tasa urbanización	90,44%	94,04%	96,30%

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

El cambio ocurrido en la estructura de edades presentada, evidencia el notable crecimiento en relación a la esperanza de vida, que en 1991 era de 66,43 años y pasó en 2009 a 75,61 años (ver Gráfica 6.6). El creciente ascenso supera las medias nacionales (ver Tabla 2.3) y revela la posible mejora en la calidad de vida de la población.

Gráfica 6.6.- Esperanza de vida al nacer (2009).



Fuente: Atlas del desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

▪ **Patrón de vida.**

La interrelación entre población y economía nos posibilita analizar la influencia de los factores demográficos, ya observados, sobre el desarrollo económico del municipio. El sector primario de la economía tiene baja expresión en la economía local, conforme podemos observar en las Tablas 6.9 y 6.10. La cría del ganado bovino es lo que tiene mayor representatividad aunque viene registrando un descenso desde el año 2001 hasta el 2008 (ver Tabla 6.9). La ovino cultura sigue, en orden de cantidad absoluta al ganado bovino que, como este, también sigue en ritmo de descenso.

Tabla 6.9. -Efectivo de rebaño (número de cabezas) en Chuí (2001-2008).

	2001	2002	2004	2005	2008
Bovinos	13130	13800	11479	7859	7984
Equinos	580	585	590	751	775
Ovinos	6560	6600	2515	2400	2436
Cerdos	535	550	550	275	278

Fuente: FEE – 2009. Elaboración propia.

Como consecuencia de la caída del efectivo de ovinos, la producción de lana ha sufrido una fuerte caída entre los años 2001-2008 (ver Tabla 6.10). Es posible percibir claramente que las actividades ligadas al sector primario de la economía tiene año tras año una menor representatividad en la economía municipal, como también se observa en la producción de origen animal (ver Tabla 6.10).

Tabla 6.10.- Producción de origen animal en Chuí (2001-2008).

Productos	2001	2002	2004	2005	2008
Lana (kg)	19704	19613	6372	5760	5890
Leche (mil litros)	613	622	583	590	596
Ovejas esquiladas (cabeza)	6100	6072	2138	1960	2005
Huevos de gallina (mil docenas)	11	11	11	6	7

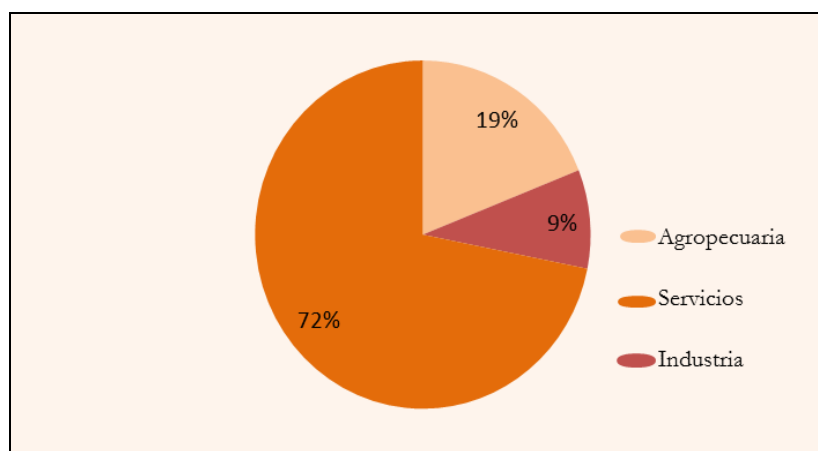
Fuente: FEE – 2009. Elaboración propia.

La base de la economía está en el sector terciario centrándose el 48% en las actividades relacionadas al comercio y 30% en la administración pública, según los datos del Diagnostico de Chuí realizado por la Universidad Federal del Rio Grande do Sul(UFRG, 2009).

En los últimos años, Chuí desarrolla estrategias para incentivar el turismo en la región a través de programas en conjunto con los órganos oficiales de Brasil y Uruguay, por reconocer que el espacio donde se sitúa es privilegiado por los paisajes de playa y naturaleza, de esta forma tenemos un elemento productivo a mayores dentro del sector terciario.

El PIB, en el año 2009, registró un valor de U\$ 70 500 000, según datos de la FEE (2010), llevando a lograr la 170ª posición en el ranking de los 496 municipios del estado, representando el 0,07% del PIB del estado. En su composición, en el referido año, las actividades económicas que tuvieron mayor participación fueron los servicios, seguido de la agropecuaria (ver Gráfica 6.7).

Gráfica 6.7.- Composición del PIB del municipio (2009).



Fuente: Fundação de Economia e Estatística–FEE, 2009.
Elaboración propia.

Con un PIB per cápita de U\$ 12 850 dólares, Chuí ocupa la 51ª posición en todo Río Grande del Sur, según la Fundación de la Economía y Estadística (2009). La Tabla 6.11 demuestra la evolución del dicho PIB desde 2001 hasta 2009 siendo claramente el valor creciente.

Tabla 6.11.- PIB per cápita de Chuí (2001-2009).

Año	PIB per cápita (U\$)*
2001	4259
2003	5351
2005	7357
2009	12820

Fuente: FEE (2010). Nota*: cambio de marzo 2012.
Elaboración propia.

El IDH analizado en los dos últimos censos (ver Tabla 6.12) coincide con el PIB, en relación al ascenso positivo que viene presentando, ha llegado en 2000 con un índice de 0,811, valor considerado de elevado desarrollo humano, según el PNUD (2009). En la proyección para 2010, sigue la tendencia actual, el índice llegó a 0,871.

Tabla 6.12.- Índice de Desarrollo Humano (1991-2010).

Año	IDH
1991	0,751
2000	0,811
2010	*0,871

Fuente: IBGE – Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota:
*Proyección propia. Hasta la fecha de realización de la investigación,
no había sido divulgado el dato.

El indicador social Idese, viene a ratificar lo antes expuesto con relación a los resultados positivos de los indicadores PIB. A través de la Tabla 6.13, se aprecia el creciente desarrollo del municipio en los años señalados. Se percibe una cierta equidad entre los índices presentados, en todos hay una línea ascendente. No obstante, es el indicador saneamiento y domicilio en el que Chuí presenta una debilidad en relación a los demás índices, pues, aunque sigue la tendencia ascendente de crecimiento, no ha logrado todavía, llegar a la media de desarrollo humano considerada alta, pero sí tiene una posición destacable entre los 496 municipios del estado, situándose en el puesto 42º lugar en 2009.

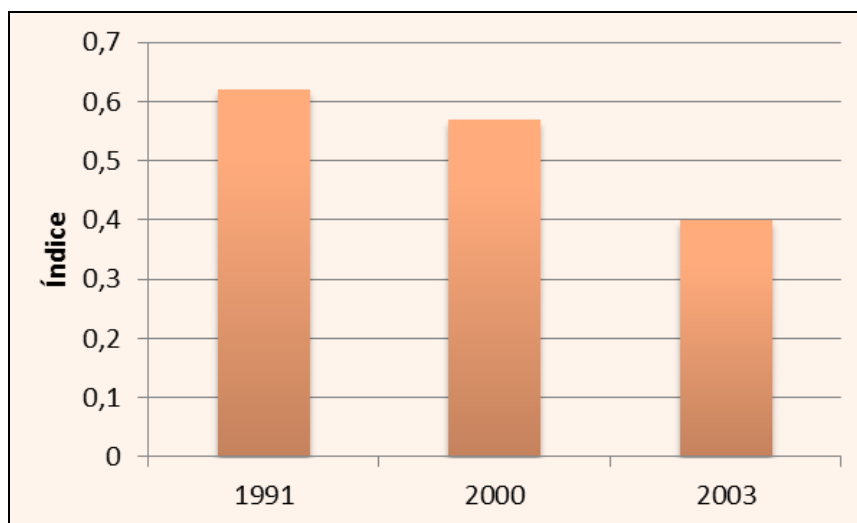
Tabla 6.13.- Idese Chuí, Rio Grande do Sul (1990-2009).

CHUÍ										
	<i>Educación</i>		<i>Renta</i>		<i>Saneamiento y Domicilios</i>		<i>Salud</i>		<i>IDESE</i>	
Año	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición
1991	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	0,825	292º	0,832	8º	0,609	41º	0,836	420º	0,766	20º
2005	0,863	161º	0,836	9º	0,613	42º	0,825	449º	0,784	22º
2009	0,854	290º	0,818	76º	0,615	42º	0,848	308º	0,784	32º

Fuente: Fundação de Economia e Estatística, RS 2009.

Es importante destacar que los indicadores presentados, PIB e IDH, revelan valores positivos y, positivamente el índice Gini indica un descenso (ver Gráfica 6.8), lo que demuestra la constante disminución de la desigualdad entre la población, pasando de 0,62 puntos en 1991 a 0,4 en 2003.

Gráfica 6.8.- Índice Gini (1991-2003).

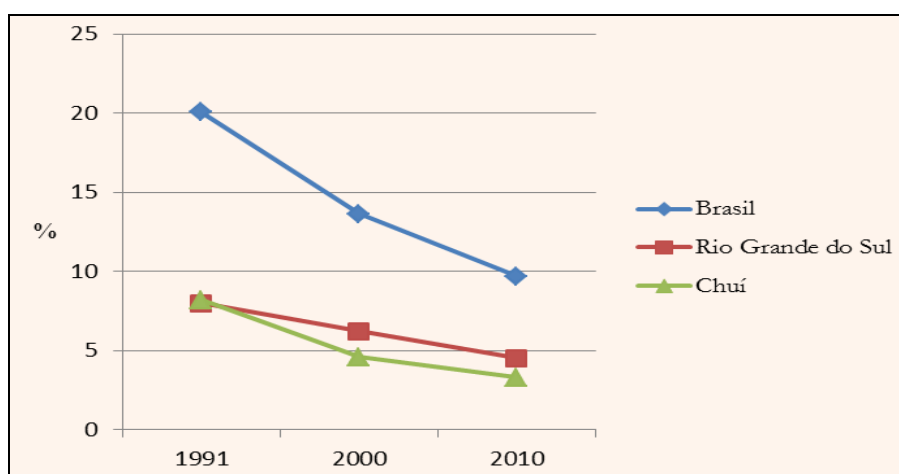


Fuente: Atlas del Desarrollo Humano en Brasil, 2000 y IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa de Orçamentos Familiares-POF 2002/2003.

▪ **Acceso al conocimiento.**

En el año de 2010, según los datos del Censo realizado por el IBGE, Chuí presentó un índice de analfabetismo de 3,3%. Este índice, conforme vemos en la Gráfica 6.9, es inferior a los índices de Brasil y de Río Grande del Sur. Se aprecia también, en dicha Gráfica, el gran descenso del analfabetismo común en las tres esferas del país, desde el año de 1991.

Gráfica 6.9.- Índice de analfabetismo (1991-2010).



Fuente: IBGE, Censo Demográfico 2010; Atlas de Desenvolvimento Humano, 2000. Elaboración propia.

La mayoría de los analfabetos están concentrados en la franja de edad de 40 años o más (ver Tabla 6.14), concretamente en la franja de edad de 60 años o más con el 4,7% del total.

Con relación a las diferentes etnias se percibe que entre los negros y los pardos, está el mayor número de analfabetos con el 17,7% (ver Tabla 6.14).

Tabla 6.14.- Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos etarios y etnia (2010).

Grupos de Edad	Chuí - Personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir.											
	Total		Población Blanca		Población Negra		Población Parda		Población Amarilla		Población Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 24	9	0,9	6	0,7	2	5,4	1	1,2	-	-	-	-
25 a 39	5	0,4	2	0,2	-	-	3	2,4	-	-	-	-
40 a 59	34	2,4	28	2,2	2	4,7	4	3,7	-	-	-	-
60 o más	35	4,7	28	4,1	3	17,7	4	12,1	-	-	-	-
Total	83	1,9	64	1,6	7	5,3	12	3,5	-	-	-	-

Fuente: IBGE Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota: Los porcentajes presentados corresponden al total general de personas de cada grupo de edad.

El número medio de años de estudio de la población del municipio (ver Tabla 6.15) viene creciendo en las últimas décadas y, aunque no disponemos del porcentual de 2010 por no estar publicado en este momento, con base en la caída del porcentual de analfabetos (ver Gráfica 6.9), podemos prever que la media de años de estudios tiene a tendencia a subir.

Tabla 6.15.- Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).

Chuí	1991	2000	2010
Tasa de analfabetismo	8,2%	4,6%	3,3%
Media años de estudio	5,6	6,8	*8

Fuente: Atlas de Desarrollo Humano, 2000 Censo IBGE 2010. Nota: *Hasta la realización del estudio el dato no había sido divulgado.

El municipio cuenta con cuatro escuelas de la enseñanza básica. Según datos del MEC/INEP (2011) el número de matrículas realizadas en el municipio en el año 2010 fueron de un total de: 68 alumnos matriculados en guarderías, 111 en el pre escolar, 289 en la enseñanza fundamental años iniciales, 210 en la enseñanza fundamental años finales y 271 en la enseñanza media. Con un total de 949 alumnos matriculados en las escuelas públicas del municipio.

Las cuatro escuelas pertenecen a los diferentes sistemas de enseñanza existentes en el país (conforme establecido en el artículo 211 de la Constitución Federal, mencionado en el capítulo 4), distribuyéndose como sigue:

- Una escuela pertenece al sistema estadual de enseñanza y está en la zona urbana.
- Tres pertenecen al sistema municipal de enseñanza, estando todas en la zona urbana.

De las cuatro escuelas existentes en el municipio, solamente **una** atiende la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos: *Escola Estadual de Ensino Medio Marechal Soares de Andrea*, la cual pertenece al sistema estadual de enseñanza y está ubicada en la zona urbana. Es la única escuela, en el municipio, que atiende toda la Educación básica, o sea desde los años iniciales de la enseñanza fundamental hasta la enseñanza media. En 2011, esta escuela, ha tenido 195 matrículas en la enseñanza fundamental; 271 en la enseñanza media y 51 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 565 matrículas.

En 2010 Chuí presentaba un contingente analfabeto de 83 personas, de ellos 51 estuvieron matriculados en la modalidad EJA, lo que representa el 61,5% del total de los analfabetos.

Los datos de, superación, fracaso y abandono, como ya hemos mencionado, son un importante indicador condicionante para el futuro de la EJA, una vez que, en general, son los alumnos venidos de una serie de fracaso o de abandono escolar los que van a determinar, el mantenimiento de esta modalidad de enseñanza. En este aspecto, la realidad de Chuí, como es posible ver a través de la Tabla 6.16, revela que existe un elevado índice de fracaso en la enseñanza fundamental, años finales (26,2%

en 2010) y en la enseñanza media (32,8% en 2010), datos que desde 2007 vienen siendo muy significativos y que llegan a 2010 sin grandes cambios. Este dato puede ser complementado por el elevado valor del abandono escolar, que coincide también con las etapas de enseñanza citadas.

Tabla 6.16.- Tasas de aprobación, reprobación y abandono escolar (2007–2010).

Año	Ens. Fundamental años iniciales (%)			Ens. Fundamental años finales (%)			Enseñanza Media (%)		
	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono
2007	94,8	3,9	1,3	79	16,6	4,4	55,9	10,8	33,3
2008	90,7	9,0	0,3	68,7	29,9	1,4	52,2	30,1	17,7
2009	89,0	11,0	0,0	78,9	15,8	5,3	65,5	23,9	10,6
2010	92,3	7,7	0,0	69,5	26,2	4,3	47,1	32,8	20,1

Fuente: MEC/INEP/DTDIE, 2010. Elaboración propia.

La calidad de la enseñanza en Chuí, medida por el Ideb, nos revela que en el año 2007 se registraron los índices más altos, de entre los años analizados (ver Tabla 6.17). En el año de 2009 hubo un descenso en estos índices.

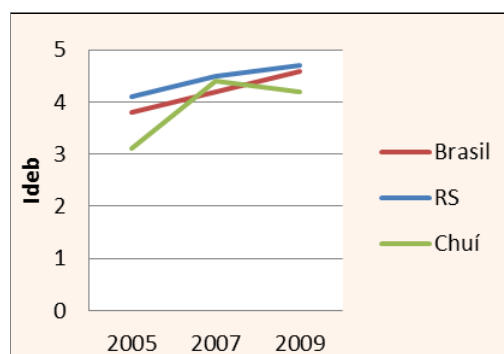
Tabla 6.17.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005-2009).

Localidad	Enseñanza Fundamental: años iniciales			Enseñanza Fundamental: años finales		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
RS	4,1	4,5	4,7	3,6	3,7	3,9
Chuí	3,1	4,4	4,2	3,8	3,7	3,5

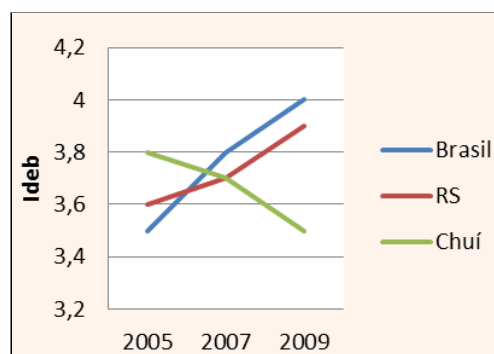
Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

A través de las Gráficas 6.10 y 6.11 se visualiza la evolución de dichos valores con especial atención en la Gráfica 6.11 donde se constata la notoria caída de la calidad en la enseñanza fundamental en los años finales.

Gráfica 6.10.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005 -2009).



Gráfica 6.11.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005 -2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

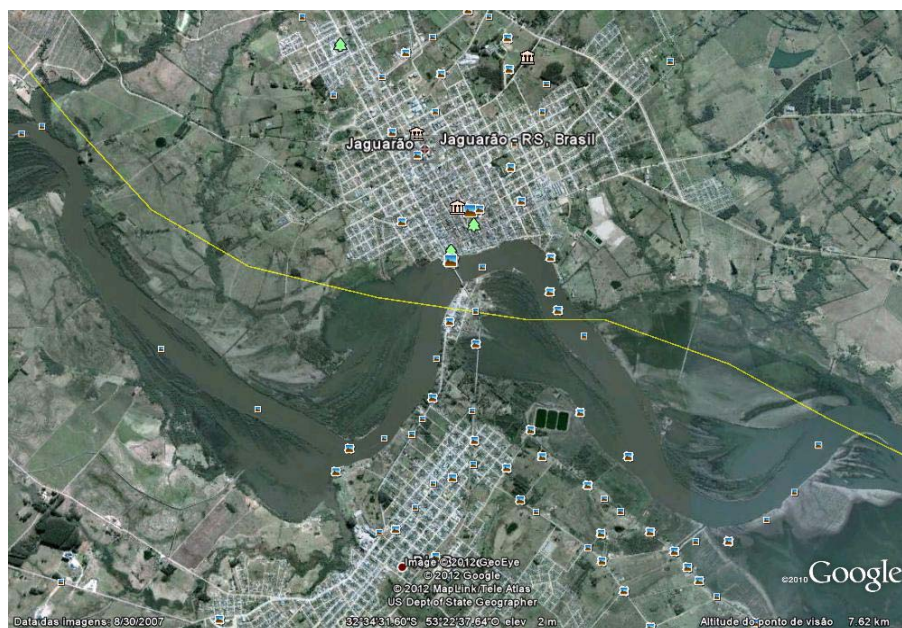
VI.3.3.- Jaguarão.

Jaguarão, ciudad gemela de Rio Branco – Uruguay, localizada entre las coordenadas 32°33'58”S y 53°22'33”W (ver Figura 6.6), se sitúa en el extremo meridional de Brasil y sus límites son:

- Norte: Arroio Grande y Herval
- Sur: Lago Mirin y Rio Branco (Uruguay)
- Leste: Lago Mirin y Arroio Grande
- Oeste: Uruguay y Herval

Dista de la capital del estado, Porto Alegre, 380 km. y sus principales vías de comunicación son las carreteras BR 290 e la BR 116, estando ligada a su ciudad gemela Rio Branco, Uruguay, por medio del Puente Internacional Barão de Mauá (ver Foto 6.3).

Figura 6.6.- Mapa de satélite de las ciudades gemelas Jaguarão Brasil – Rio Branco Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 12/03/2012 en: Google Earth

Foto 6.3.- Puente Internacional Mauá Jaguarão – Rio Branco (Uruguay).



Fuente: Acervo personal en 20/12/2010.

El municipio de Jaguarao, con un área de 2 054 Km² está configurado por una zona urbana y otra rural constituida esta, por las comunidades de Jaguarão Chico, Juncal, João Basilio y Telho del municipio de Jaguarão. Dicha superficie representa el

0,7290% del territorio del Rio Grande do Sul y 0,0241% de todo el territorio brasileño.

La palabra “Jaguarão”, según datos publicados por la Federación Nacional de los Municipios (2007), deriva del vocablo tupi “jaguar”, en portugués “*onça*” (gran mamífero felino parecido al leopardo). Registros hechos por viajeros que andaban por la región en el siglo XVIII dan cuenta de la existencia de una gran cantidad de jaguares en todo el trayecto que va de las márgenes del Río Jaguarão hasta Montevideo. De ahí el nombre de la localidad.

De acuerdo con Ensslin (2005), Jaguarão fue el primer poblado de la región de frontera con el país vecino Uruguay. En 1812 pasó a la categoría de villa, y en 1855 pasó a ser ciudad a través de la ley provincial n° 322, de 23 de noviembre. Es una de las más antiguas ciudades del estado y la más antigua ciudad de frontera con Uruguay.

Actualmente es reconocida por su arquitectura que destaca en el escenario arquitectónico de Rio Grande do Sul sobre todo por la buena conservación de sus refinados casarones construidos en las últimas décadas del siglo XIX e inicio del XX.

El puente, que permite la comunicación con Uruguay, es una de las obras arquitectónicas que merecen ser destacada. Fue construida entre los años 1927 e 1930 y tiene una extensión de 340 metros. La obra fue realizada con el objetivo de beneficiar a los dos países haciendo más viable el intercambio de sus productos. En la actualidad, más concretamente en el año de 2010, los gobiernos de los dos países han firmado un acuerdo para la construcción de un segundo puente sobre el Río Jaguarão para adecuar a la fluidez de los transportes y recuperar, así, el antiguo Puente Barão de Mauá para uso peatonal.

▪ **El medio natural.**

Con relación al medio natural y su papel relevante en el poblamiento, según los datos obtenidos de IBGE (1986), podemos describirlo como dominios morfoestructurales de depósitos sedimentarios, donde se constituye la planicie costera y están situadas las ciudades de Jaguarão Brasil y Rio Branco Uruguay. Por lo tanto, el municipio se inserta en la Planicie Costera Interna siendo su unidad geomorfológica clasificada como Planicie Lagunar.

El relieve predominante es de planicie y, en las partes más altas, está compuesto por diques de basalto que afloran a pocos centímetros de la superficie terrestre. Sus mayores altitudes están en el término municipal de Arroio Grande y Herval donde se sitúa el Cerro Alegre que es el punto más alto con cerca de 200m (Jaguarão está a 26m del nivel del mar).

El clima predominante es el subtropical con temperatura media anual de 19°C, siendo enero el mes con las más altas temperaturas, media 25°C y julio las más bajas con una media de 10°C. El índice pluviométrico anual es de 1 169mm, con lluvias distribuidas regularmente a lo largo de las estaciones del año.

El río Jaguarão, cuyo nacimiento se encuentra en la Sierra de Santa Tecla, situada en el en el municipio de Hulha Negra, hace límite entre Brasil y Uruguay hasta su desembocadura en la Laguna Merín. Discurre por el estado de Rio Grande do Sul durante 135 Km, de los cuales 32 son navegables. La cuenca hidrográfica de la cual hace parte dicho río, pertenece a la región hidrográfica del litoral o cuenca Laguna Merín en la cual está situado el municipio. Sus principales afluentes son: en la margen derecha: Jaguarão Chico y Salsinho y en la margen izquierda: arroyo Candiota, arroyo do Bote, arroyo do Telho y arroyo de los Lagoões, definiendo y caracterizando el paisaje del territorio.

El municipio se incluye en el Bioma Pampa, en el cual la formación vegetal del tipo campestre es la predominante, mientras que, en las orillas de los ríos y arroyos se torna más densa y diversificada.

Los suelos en este municipio son ácidos, poco consistentes y con escasa presencia de minerales. La mayor concentración de calcio favorece la formación de una cobertura vegetal de gramíneas, características de las praderías de esta región. Son aptos para desarrollar el cultivo de cereales y permitir la ganadería.

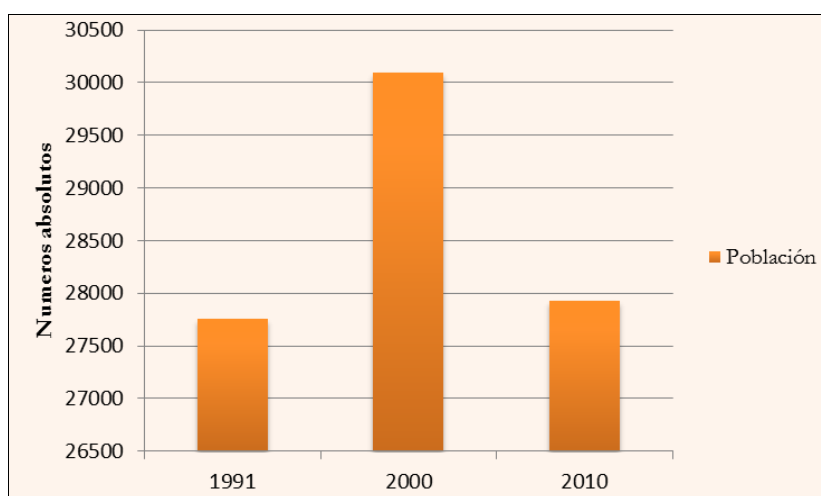
▪ **Población.**

En el período escogido para centrar nuestros análisis demográficos, nos llama la atención el intenso cambio experimentado por Jaguarão en su crecimiento y estructura. Mientras que la población en el país y en el estado crece linealmente, su población, sigue una tendencia contraria. Desde el censo demográfico de 1991 hasta

el del 2010, se produce un crecimiento con tendencia demográfica ascendente, interrumpida en el año 2010 (ver Gráfica 6.12), que, en el país, en el mismo período, mantiene la línea de crecimiento.

Actualmente, según datos del censo demográfico 2010, la población total es de 27 931 habitantes, de estos 13 588 son hombres y 14 343 son mujeres, lo que corresponde respectivamente a 48,6% y 51,4% de la población municipal.

Gráfica 6.12.- Población total (1991 a 2010).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

Los comportamientos o tendencias de un descenso poblacional han producido un cambio en su estructura de edades, sobre todo en los nacimientos, que se reducen provocando una mayor concentración poblacional en la franja de 15 a 59 años (ver Tabla 6.18).

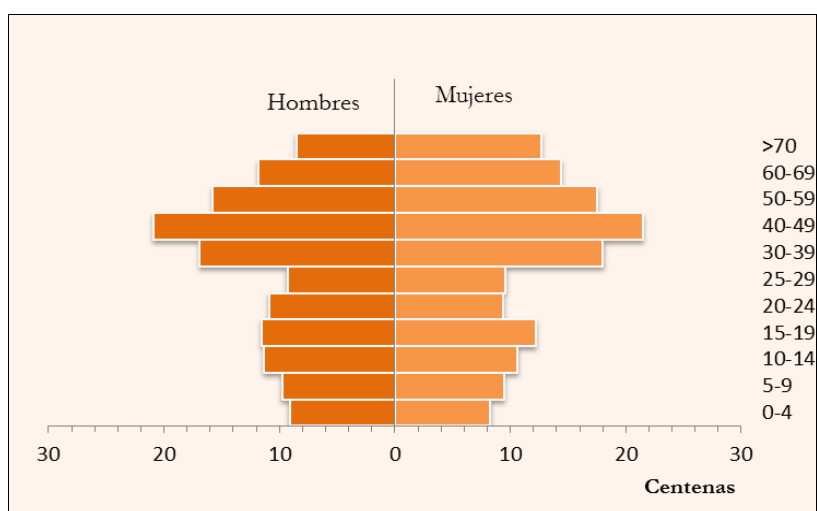
Tabla 6.18: Estructura por edad (1991 – 2010).

Jaguarão	1991	2000	2010
Menos de 15 años	7 933	7 669	5 854
15 a 59 años	17 833	19 798	17 341
60 años o más	1 989	2 626	4 737

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

Estos cambios ocurridos pueden ser apreciados en la pirámide de edad (Figura 6.7), donde se observa el fuerte estrechamiento en su base, hecho que sucede por presentar bajos índices de natalidad. En cambio las otras franjas de edad vienen alargándose, característica típica de la urbanización. Siguiendo la observación, percibimos que en relación al género, la población femenina supera la masculina, principalmente en las franjas de edad a partir de los 30 años.

Figura 6.7.- Pirámide de Edad Jaguarão (2009).



Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración Propia.

Mientras tanto, la situación por domicilio de la población refleja la tendencia nacional (ver Figura 2.5), que se caracteriza por una creciente urbanización en los últimos años. De este modo, con una concentración en la zona urbana que, en 1991 era del 82,73% de la población pasando a 93,46% en 2010 (Tabla 6.19), con una importante evolución de aumento de más de seis puntos.

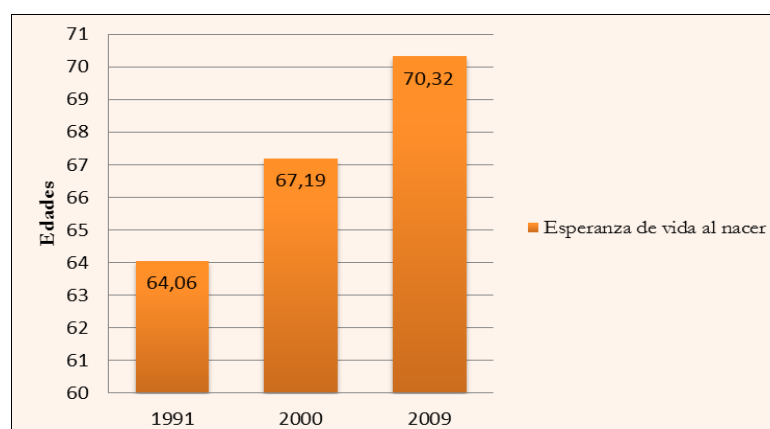
Tabla 6.19.- Población por situación de domicilio (1991 – 2010).

Jaguarão	1991	2000	2010
Población Total	27 755	30 093	27 931
Urbana	22 961	27 174	26 106
Rural	4 794	2 919	1 825
Tasa urbanización	82,73%	90,30%	93,46%

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

En los años que se observa, 1991, 2000 y 2010 (ver Gráfica 6.13), la tendencia del cambio en la estructura de edades, nos revela el notable crecimiento de la esperanza de vida, que en 1991 era de 64,06 años pasando a 70,32 en 2009, aunque esté, todavía, por debajo de la media nacional (ver Tabla 2.3).

Gráfica 6.13.- Esperanza de vida al nacer (1991-2009).



Fuente: Atlas del desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

▪ Patrón de vida.

La base de la estructura económica está determinada por los sectores primario y terciario de la economía. En el sector primario, la agricultura tiene como cultivo predominante el arroz que, Rio Grande do Sules el principal productor nacional del dicho cultivo, representando el 64,4% de la producción nacional (Ministerio de la Agricultura, 2011). Jaguarão, siguiendo en la tradición del estado, mantiene un crecimiento notorio y continuo tanto en el área plantada y cosechada, como en la cantidad producida (ver Tabla 6.20).

Tabla 6.20.- Cultivo del Arroz (2006 a 2010).

Jaguarão	2006	2008	2010
Área plantada (Ha.)	17 232	19 270	20 594
Área cosechada (Ha.)	17 232	19 670	20 594
Cantidad producida (Ton.)	97 361	110 803	147 124

Fuente: FEE, 2009. Elaboración propia.

Otro cultivo que destaca, en lo que refiere el área cosechada, es la soja. Su producción, según datos de la FEE (2009), demuestra que el área plantada presentó una expansión de 335% entre los años de 2001 a 2006. Los dos cultivos juntos, soja y arroz, ocuparon en 2008, el 14,4% de la producción en el territorio municipal.

En cuanto al sector ganadero, la producción más importante es la de bovinos, seguida por los ovinos, tal como están referenciados en la Tabla 6.21. En el período observado se nota una ligera caída en el efectivo bovino entre los años 2008 - 2010, al paso que, en el mismo período, los efectivos de ovinos y equinos registraran un crecimiento positivo en especial los ovinos.

Tabla 6.21.- Efectivo de rebaño (número de cabezas) en Jaguarão (2005 – 2010).

Rebaño	2005	2008	2010
Bovino	126 050	129 102	125 244
Equinos	5 580	6 057	6 161
Ovinos	60 650	56 510	65 020
Cerdos	3 475	2 448	2 533

Fuente: FEE, 2007. Elaboración propia.

La Tabla 6.22, expone la serie histórica de los datos para la producción de origen animal. Además del ganado de corte, la cría animal posibilita la producción de lana y leche. Tanto una, como la otra, registraron en el período de 2005 a 2010, un crecimiento constante.

Tabla 6.22.- Producción de origen animal (2005-2010).

Producción	2005	2008	2010
Lana (kg)	141 049	135 624	165 801
Leche (mil litros)	2 939	3 215	3 480
Miel de abejas (Kg)	21 050	16 830	14 520
Huevos de gallina (mil docenas)	61	55	56

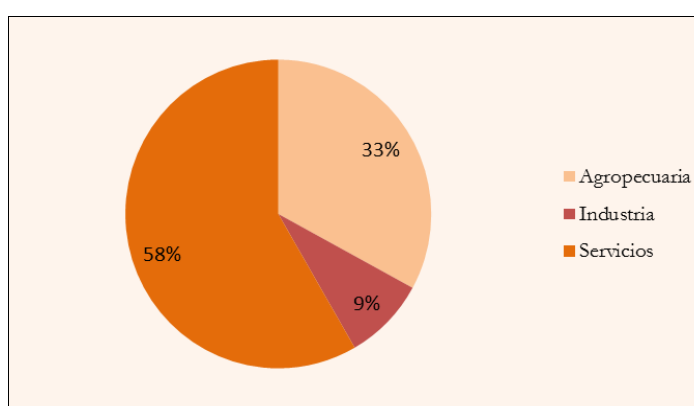
Fonte: FEE, 2007. Elaboración propia.

El sector terciario, representado por el comercio, está vinculado al turismo, sobre todo, por los turistas brasileños que se desplazan a la ciudad uruguaya de Rio Branco atraídos por los free-shops.

Las industrias instaladas en el municipio están ligadas al sector agrícola, que utiliza materia prima derivada de la agricultura, en especial la agroindustria del arroz.

Los sectores económicos citados, han determinado que el PIB, en 2009, registrara un total de U\$182.389, quedando en la 93ª posición en el estado, con una representación en el estado de 0,17%. La Gráfica 6.14 demuestra la composición del dicho PIB, donde el sector terciario, representado por los servicios, tiene la mayor participación seguido por el sector primario, representado por la agropecuaria.

Gráfica 6.14.- Composición del PIB (2009).



Fuente: FEE (2010). Elaboración propia.

El PIB *per cápita*, en el mismo año, ha tenido un aumento sorprendente de más de 280% en relación a 2001 (ver Tabla 6.23), ha subido de 2 271 dólares en 2001 para 6 457 dólares en 2009, con este valor ocupa el puesto 293º del estado.

Tabla 6.23.- PIB per cápita de Jaguarão (2001-2009).

Año	PIB per cápita (U\$)*
2001	2 271
2003	2 879
2005	3 668
2009	6 457

Fuente: FEE (2010). Nota: cambio de marzo 2012.
Elaboración propia. *Cambio: Marzo 2012.

El IDH analizado en los dos últimos censos (ver Tabla 6.24) coincide con el PIB en los años referenciados, en relación al ascenso positivo que viene presentando.

La proyección hecha con base en la media de los años 1991 y 2000, confirma el ritmo creciente del mismo.

Tabla 6.24.- Índice de Desarrollo Humano (1991-2010).

Año	IDH
1991	0,707
2000	0,764
2010	*0,821

Fuente: IBGE–Censo, 2010.

Nota: *Proyección propia. Hasta la fecha de realización de esta investigación, no había sido divulgado el dato.

El desarrollo económico, a través de los indicadores mencionados, es ratificado por el indicador social Idese (ver Tabla 6.25) donde se percibe que, a lo largo del tiempo, los índices vienen aumentado. Sin embargo, el índice final en 2009 (0,754) no alcanzó la media considerada de alto desarrollo social. Los indicadores Renta, Saneamiento y Domicilios son los que presentan los valores más bajos, indicándonos la precariedad de vida, mientras que en la Educación y Salud los datos revelan que ambos tienen un ritmo muy similar en el crecimiento, conforme puede ser comprobada en la Tabla 6.25.

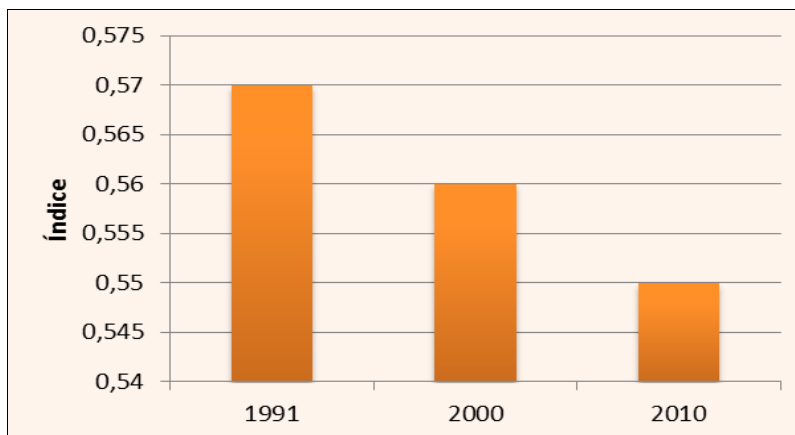
Tabla 6.25.- Idese Jaguarão, Rio Grande do Sul (1991-2009).

JAGUARÃO										
Año	Educación		Renta		Saneamiento y Domicilios		Salud		IDESE	
	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición
1991	0,743	197°	0,653	104°	0,577	6°	0,779	322°	0,688	44°
2000	0,800	366°	0,608	200°	0,656	17°	0,817	447°	0,720	101°
2005	0,824	358°	0,636	276°	0,665	15°	0,828	435°	0,738	91°
2009	0,834	382°	0,675	286°	0,670	14°	0,836	397°	0,754	98°

Fuente: Fundação de Economia e Estatística, RS 2009. Elaboración propia.

En relación al índice de desigualdad, índice Gini, es importante observar que su valor en 1991 fue de 0,57, mientras que en 2000 que de 0,56 (PNUD, 2003), lo que demuestran la permanencia de la alta concentración de renta y de riqueza, los cuales se mantuvieron prácticamente estancados en los años analizados (ver Gráfica 6.15).

Gráfica 6.15.- Índice Gini (1991 – 2008).



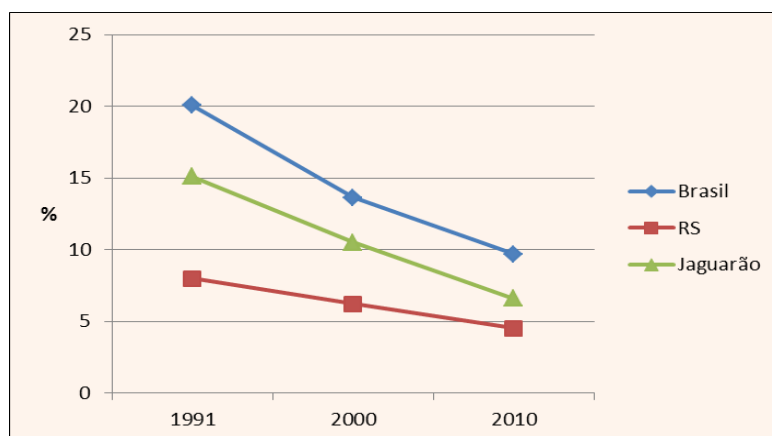
Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e IBGE, 2009. Elaboración Propia.

▪ **Acceso al conocimiento.**

Presentados los cambios actuales de la población, así como el patrón de vida con una economía centrada en el sector primario y terciario, analizamos el acceso al conocimiento a través de la realidad educativa a fin de conocer la EJA en Jaguarão.

Con un índice de analfabetismo que registra un ritmo de descenso, Jaguarão a lo largo de 10 años presentó un porcentaje que pasó de 15,1% en 1991 para 6,6% en 2010 (ver Gráfica 6.16). Esta evolución es positiva, aunque dicho índice todavía registra un valor muy elevado.

Gráfica 6.16.- Índice de analfabetismo (1991-2010).



Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e IBGE, 2009. Elaboración Propia

La última encuesta del IBGE indica que las tasas más altas de analfabetismo se concentra cada vez más en grupos de mayor edad (ver Tabla 6.26). Sin embargo, hay que señalar que se ha producido una reducción de las tasas de analfabetismo en todos los grupos de edad, aunque su intensidad disminuye a medida que aumentan las franjas de edad de la población.

Así, el porcentaje de analfabetos entre las personas de 15 a 24 años fue de 1,8% , en cambio, el grupo de edad con 60 años o más, presentó tasa mucho más alta, donde todavía hay una proporción del 16% de analfabetos y, de ellos 21,2% son negros y 30,1% son pardos.

Tabla 6.26.-Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edad y etnia (2010).

Grupos de Edad	Jaguarão - Personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir											
	Total		Población Blanca		Población Negra		Población Parda		Población Amarilla		Población Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 24	75	1,8	60	1,6	7	2,7	7	2,4	-	-	1	14,3
25 a 39	187	3,3	151	2,9	19	5,6	17	6,0	-	-	-	-
40 a 59	433	5,9	348	5,3	48	10,5	33	9,6	1	10,0	3	27,3
60 o más	767	16,0	653	15,1	52	21,2	56	30,1	2	28,6	4	80,0
Total	1 462	6,6	1 212	6,2	126	9,7	113	10,2	3	13,6	8	30,8

Fuente: IBGE Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota: Los porcentajes presentados corresponden al total general de personas de cada grupo de edad.

Estos valores de analfabetismo demuestran el retraso que todavía existe respecto al derecho a la Educación. Lo que también se puede evidenciar, a través de la media de años de estudio de la población, es que todavía no ha alcanzado la obligatoriedad de nueve años de estudios (ver Gráfica 5.6). Y, aunque esta media viene creciendo en las últimas décadas (ver Tabla 6.27), sigue muy por debajo del estándar del país. La media de años de estudio de 2010 no ha sido divulgada antes de la realización de este estudio, pero teniendo como base los dos últimos censos y si sigue la misma tendencia, es posible que no logre alcanzar a corto y a medio plazo los nueve años de escolaridad obligatoria.

Tabla 6.27.- Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).

Jaguarão	1991	2000	2010
Tasa de analfabetismo	15,1%	10,5%	7,6%
Media años de estudio	4,9	5,8	*6,7

Fuente: Atlas de Desarrollo Humano, 2000 Censo IBGE 2010.

*Hasta la realización del estudio el dato no había sido divulgado.

Jaguarão posee veinte escuelas de enseñanza básica. Según datos del MEC/INEP (2010), el número de alumnos matriculados en el año escolar de 2011 fue de 159 alumnos matriculados en guarderías, 503 en el preescolar, 2.143 en la enseñanza fundamental años iniciales, 1.895 en la enseñanza fundamental años finales y 874 en la enseñanza media. Con un total de 5 574 alumnos matriculados en las escuelas públicas.

Las veinte escuelas pertenecen a diferentes sistemas de enseñanza, y su distribución es como sigue:

- Ocho escuelas pertenecen al sistema estadual de enseñanza, de estas, siete son urbanas y una rural.
- Doce escuelas pertenecen al sistema municipal de enseñanza siendo siete urbanas y cinco rurales.

De las veinte escuelas existentes en el municipio, **cinco** atienden la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, tres son del sistema estadual y dos del sistema municipal y todas están situadas en la zona urbana, y son las siguientes:

- *Instituto Estadual de Educação Espírito Santo*, ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 335 matrículas en la enseñanza fundamental, 367 en la enseñanza media y 162 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 864 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pinto Afonso*, en 2011 según la Secretaría Estadual de Educación, fueron 27 matrículas en la pre escuela, 296 en la enseñanza fundamental, 169 en la enseñanza media y

137 en la Educación de Jóvenes y Adultos, resultando 629 alumnos matriculados;

- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Manuel Amaro Junior*, fueron matriculados en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 120 alumnos en la enseñanza fundamental y 15 en la Educación de Jóvenes y Adultos, totalizando 135 alumnos matriculados;
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas*, ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 25 matrículas en la pre escuela, 464 en la enseñanza fundamental y 11 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 500 alumnos matriculados;
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani*, en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, fueron 19 matrículas en la pre escuela, 264 en la enseñanza fundamental y 35 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con una suma de 318 alumnos matriculados.

Resumiendo, en el año 2011 Jaguarão, en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, ha tenido 360 matrículas, distribuidas en las cinco escuelas de la zona urbana y, representando el 24,62% del total de los analfabetos del municipio.

Teniendo en cuenta los valores anteriormente expuestos para poder conocer las posibles causas del analfabetismo, los valores de superación, de fracaso y de abandono escolar, nos ofrecen la visión general de la situación en la enseñanza obligatoria utilizándolos como termómetro del futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos.

A partir de la Tabla 6.28 observamos que los índices de abandono y fracaso son muy elevados año tras año, revelándonos que si persisten tales valores tenemos fuertes indicativos de la necesidad del mantenimiento del funcionamiento de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos para atender a esa demanda, por lo menos en los próximos años, lo que desde luego, se revela como un aspecto social

negativo. A través de dicha Tabla, se observa que el fracaso o suspenso en la enseñanza fundamental años finales, bien como el abandono escolar, sigue manteniéndose con valores muy elevados desde 2007 y que culmina en 2010 con más de 30% de los alumnos fracasados o suspensos.

Tabla 6.28.- Tasas de aprobación, abandono y reprobación (2007-2010).

Año	Ens. Fundamental años iniciales (%)			Ens. Fundamental años finales (%)			Enseñanza Media (%)		
	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono
2007	84,5	14,7	0,8	66	27,7	6,3	64,8	23,4	11,8
2008	86,2	13,6	0,2	65,7	29,4	4,9	60,8	29,2	10
2009	85,1	14,4	0,5	66,9	28	5,1	57,9	26,6	15,5
2010	85,5	13,8	0,7	63,9	31,6	4,5	62,5	26,7	10,8

Fuente: MEC/INEP/DTDIE, 2010. Elaboración propia.

El concepto de calidad de la enseñanza, valorado por el Ideb a través de la *Prova Brasil*, los estudiantes de la ciudad que nos ocupa, siempre estuvo por debajo de la media nacional y estadual, durante los años analizados por el MEC (ver Tabla 6.29), exceptuando en el año 2005 en la enseñanza fundamental, infantil; estuvo por encima de la media nacional. Este ritmo de crecimiento, si se mantiene, no permitirá alcanzar el objetivo establecido por el gobierno federal, es decir que no llegará al valor medio 6,0 en la fecha límite del año 2021.

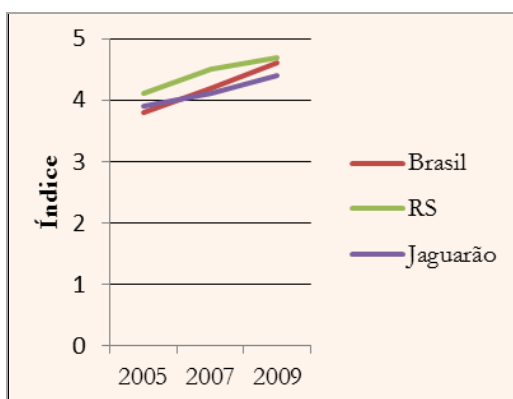
Tabla 6.29.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005–2009).

Localidad	Enseñanza Fundamental: años iniciales			Enseñanza Fundamental: años finales		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
RS	4,1	4,5	4,7	3,6	3,7	3,9
Jaguarão	3,9	4,1	4,4	2,9	2,8	3,1

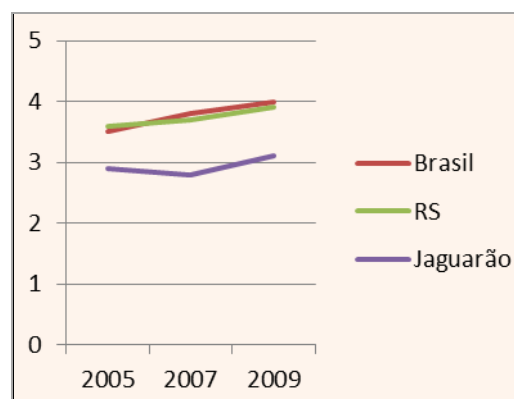
Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

Las Gráficas 6.17 y 6.18 ilustran los datos presentados en la Tabla 6.29, siendo posible, a partir de ellas, visualizar que los índices evidencian una ascendencia lenta y siempre por debajo de los índices de referencia: Brasil y Río Grande de Sur.

Gráfica 6.17.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).



Gráfica 6.18.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010.
Elaboración Propia.

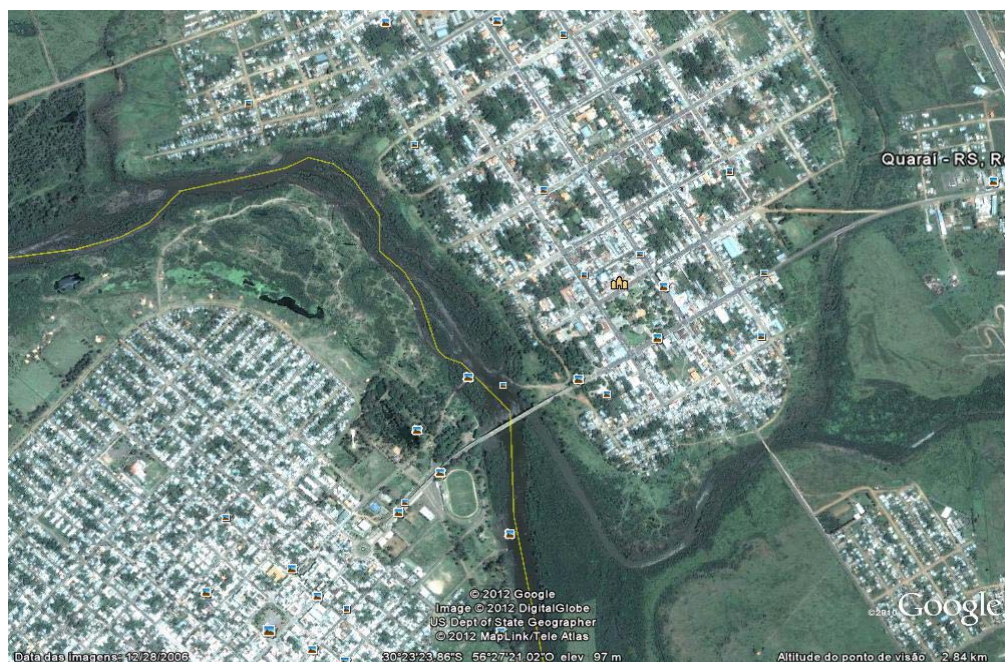
VI.2.3.- Quarai.

Quarai, ciudad gemela de Artigas (Uruguay), localizada entre las coordenadas 30°23'15"S y 56°27'05"W (ver Figura 6.8), está situada en la frontera oeste y definida por los siguientes límites:

- Norte, Uruguiana;
- Sur, Santana do Livramento y Republica Oriental del Uruguay;
- Este, Rosario do Sul y Alegrete;
- Oeste, Uruguay.

Distancia de la capital del estado, Porto Alegre, 590 Km. La comunicación con el resto del estado y con el país es posible a través de varias autopistas que se pasan por el municipio: BR/RS 377, BR 290, BR 293, RS 59 y RS 60, y se comunica con su ciudad gemela Artigas, Uruguay, a través del Puente Internacional de la Concordia (ver Foto 6.4).

Figura 6.8.- Mapa satélite de las ciudades gemelas Quaraí Brasil–Artigas Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 10/03/2012: Google Earth.

Foto 6.4.- Puente Internacional Concordia – Quaraí.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 10/03/2012: Google imágenes.

Con un área de 3 145 Km², está configurada por la zona urbana de Quaraí y la zona rural y constituida por las comunidades rurales: Coxilha São Rafael y Nossa

Senhora das Graças. Representa el 1,115% del territorio del Rio Grande do Suly el 0,037% de todo el territorio brasileño.

La palabra Quaraí es de origen indígena y significa “Río das Garças”, “Río de las Piedras” o aún “Río del Sol”. Esta área, en el pasado, fue ocupada por las tribus de los Charruas.

Administrativamente Quaraí fue elevada a la condición de villa por la ley n° 972 de 08/04/1875, separándose, así del municipio de Alegrete y llega a la categoría de ciudad por el Acto n°150 de 26/03/1890.

El Puente Internacional de la Concordia, inaugurado en 03/04/1968 y construido en suave curva en una extensión de 750 metros, es el hilo de comunicación con su ciudad gemela Artigas, Uruguay.

▪ **Medio natural.**

Geológicamente el municipio presenta dos áreas distintas, de un lado una amplia presencia de derrames de rocas ígneas volcánicas y, por otro lado, una restringida exposición de rocas sedimentares. Según Lemes (2009), este conjunto de litologías y depósitos sedimentarios fueron generados por un intervalo de tiempo geológico, del Mesozoico hasta el Cenozoico y, hasta la actualidad. Las unidades identificadas están caracterizadas por rocas volcánicas básicas y areniscas cuarzosas, encuadradas en la Cuenca del Paraná, ya descrito en el capítulo 3.

En el análisis del relieve empezando por su altimetría, presenta una amplitud altimétrica de aproximadamente 140 metros, siendo el Cerro de Jarau, el punto de mayor altitud con 318 metros y el punto más bajo, próximo al río Quaraí, en torno de los 80 metros. En cuanto a las unidades morfo-esculturales, está representado por el Valle Medio del Uruguay y por la Cuesta de Santana. La unidad del Valle Medio del Uruguay está representada por el modelado de las planicies aluviales, estas áreas son completamente planas y las altitudes no pasan de los 80 metros. En la Cuesta de Santana, el relieve sigue plano pero, las altitudes pueden variar de 120 a 240 metros (Quaraí está a 112m del nivel del mar).

El clima está clasificado como del tipo subtropical y sufre las acciones del 'Minuano', un viento seco y frío típico del sur de Brasil y, también está influenciado por los fenómenos de *la Niña*, que provoca períodos de sequías y, *El Niño*, que provoca muchas lluvias con episodios de inundaciones. La temperatura media en enero es de 24°C y en julio 10°C, siendo este el mes más frío. Las lluvias son regulares durante todo el año, con precipitaciones totales entre 1 200 a 1 350 mm al año.

La cuenca hidrográfica del Río Quaraí establece la frontera entre los dos países dividiendo la ciudad brasileña de Quaraí con Artigas en el Uruguay. El río Quaraí nace en el este del municipio y sigue su curso en dirección al oeste, con desembocadura en el río Uruguay. Con una longitud de 351 Km, recibe aguas de sus principales afluentes: Arroios Cati, Areal, Quaraí-Mirim, Garupa y Sanga do Salso.

El municipio se incluye en el bioma del Pampa, y posee una vegetación herbácea. Este paisaje cambia en la orilla del Río Quaraí, donde la capa vegetativa está formada por matas nativas, que acompañan prácticamente toda longitud del río.

Los suelos son poco fértiles por tener una formación principalmente arenosa, típicos de esta región.

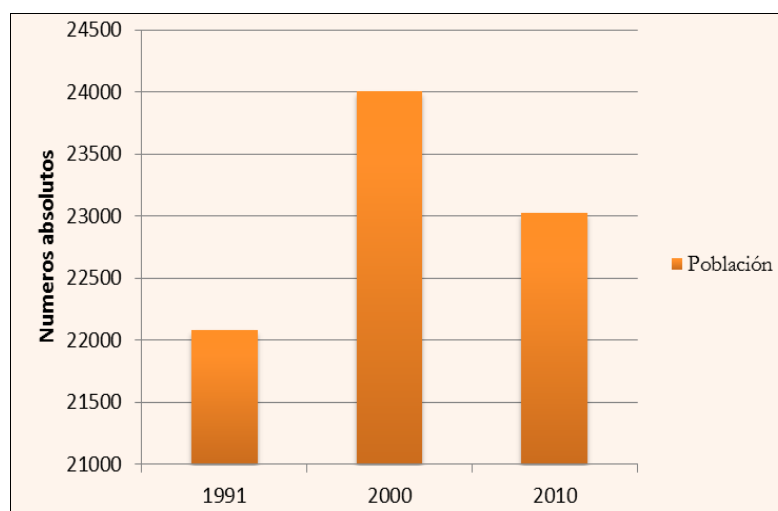
▪ **Población.**

La dinámica poblacional tiene características típicas de un espacio fronterizo, donde el flujo de personas entre los dos países está facilitado por la comunicación por medio del puente.

Según los datos del Diagnóstico de Quaraí realizado por la UFRGS (2007), es común la presencia de extranjeros con morada permanente en el municipio, también, según dicho diagnóstico, el flujo temporal de las personas de ambas localidades, revelan la evidente migración pendular realizada por los pueblos. Migración esta, condicionada por necesidades personales, sociales y económicas.

Los datos del último censo demográfico de 2010 realizado por el IBGE, revela una población total de 23.021 habitantes, de estos 11 228 son hombres y 11 793 son mujeres. En los años analizados, a través de la Gráfica 6.19, se percibe que hubo un descenso de la población a partir del año 2000.

Gráfica 6.19.- Población total (1991 a 2010).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

La disminución de las tasas de fecundidad y natalidad se observa a partir del análisis de la composición de edad de la población. A través de la Tabla 6.30 podemos comprobar que desde 1991 viene decreciendo el número de la población con menos de 15 años, en cambio es considerable el aumento en la población mayor de 60 años, que el año 1991 indicaba un total de 1 602 personas mientras que para el año 2010 alcanza un efectivo de 3 695 ancianos, lo que corresponde el 16% del total poblacional del municipio.

Tabla 6.30.- Estructura por Edad (1991-2010).

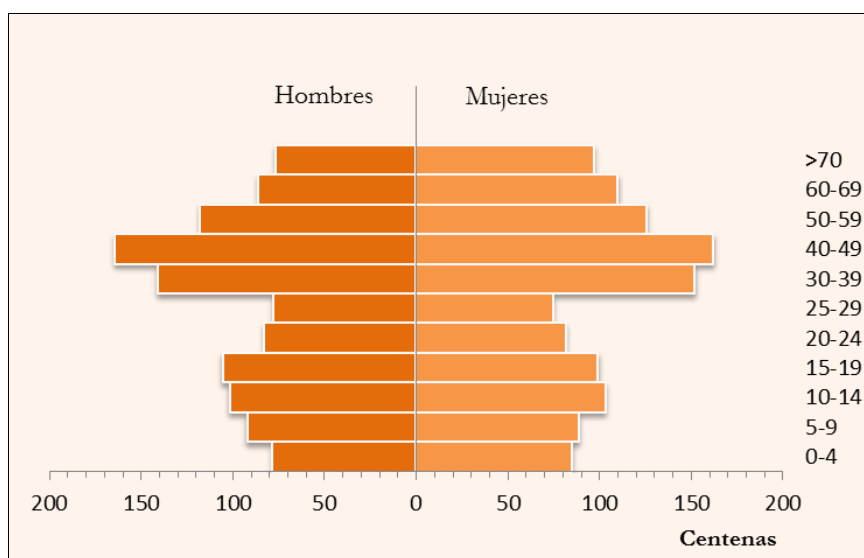
Quaraí	1991	2000	2010
Menos de 15 años	6 555	6 531	5 487
15 a 59 años	13 926	15 386	13 839
65 años o más	1 602	2 085	3 695

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE. Elaboración propia.

Estas variaciones ocurridas en la estructura de la población, se puede apreciar en la pirámide de edad (Figura 6.9), donde se observa un significativo estrechamiento en la base de la misma. En cambio, las otras franjas de edad vienen alargándose, característica típica del desarrollo de la urbanización. En relación al género, se nota

una cierta equidad en las diferentes franjas de edad, aunque la población femenina supera la masculina.

Figura 6.9.- Pirámide de Edad Quaraí (2009).



Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración Propia.

La situación por domicilio sufre cambios en los últimos años, conforme se observa en la Tabla 6.31 el municipio viene perdiendo población rural y aumentando la población urbana, representando esta el 92,57% de la población del municipio.

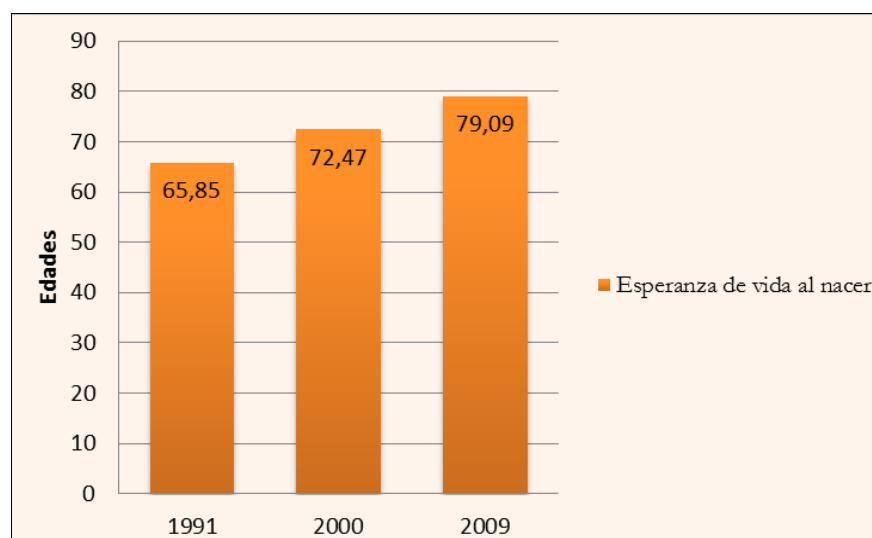
Tabla 6.31.- Población por situación de domicilio (1991 – 2010).

Quaraí	1991	2000	2010
Población Total	22 083	24 002	23 021
Urbana	19 480	22 060	21 311
Rural	2 603	1 942	1 710
Tasa urbanización	88,21%	91,91%	92,57%

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE. Elaboración propia.

La consecuencia de la estructura de edades presentada, evidencia el notable crecimiento en relación a la esperanza de vida al nacer. En los años, 1991, 2000 y 2010 (ver Gráfica 6.22), es creciente y considerable dicho crecimiento que se sitúa por encima de la media nacional (ver Tabla 2.3).

Gráfica 6.20.- Esperanza de vida al nacer (1991–2009).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo, 2010.
Elaboración propia.

▪ **Patrón de vida.**

Con una realidad poblacional que viene cambiando a lo largo de los años, conforme hemos visto, la economía, acompaña también estos cambios. La actividad primaria, representada por la agropecuaria, tiene una expresividad en el conjunto económico en especial la cría del ganado de forma extensiva y, la plantación de arroz.

En el cultivo del arroz el municipio viene manteniendo el ritmo de producción aunque haga caído en términos de área plantada y cantidad producida del año 2008 al 2010, conforme se ve en la Tabla 6.32.

Tabla 6.32.- Cultivo del Arroz (2005 a 2010).

	2005	2008	2010
Área plantada (Ha)	11 180	12 452	12 290
Área cosechada(Ha)	10 514	12 386	12 290
Cantidad producida (Ton)	63 189	96 363	94 879

Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 05.09.2011:
<http://www.informacoedobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-sul/quarai/lavoura-temporaria>. Elaboración Propia.

Si hubo una sensible caída en la producción del arroz, no ha sucedido así con el efectivo de rebaños en el mismo período, principalmente con los ovinos. Del año 2008 al 2010, ha habido un crecimiento considerable en número de cabezas en los rebaños mencionados en la Tabla 6.33, con la excepción de los cerdos.

Tabla 6.33.- Efectivo de rebaño (número de cabezas) en Quaraí (2005–2010)

	2005	2008	2010
Bovino	284 570	249 149	272 053
Equinos	9 180	8 820	9 469
Ovinos	166 653	185 000	185 667
Cerdos	788	711	671

Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 10/04/2012:
<http://www.informacoedobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-ul/quarai/pecuaria>.

La producción de origen animal, así como el efectivo de rebaños, registra un crecimiento desde el año 2005 (ver Tabla 6.34). La producción de lana merece destacarse pues ha mantenido su ritmo en forma ascendente conforme se observa en la Tabla 6.34.

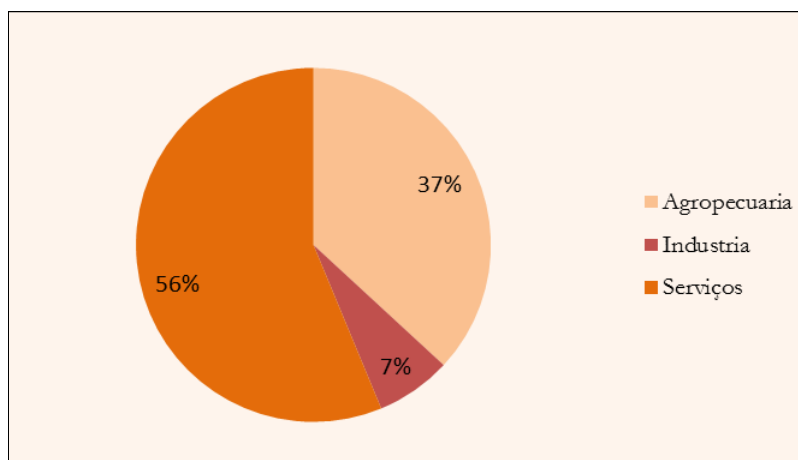
Tabla 6.34.- Producción de origen animal (2005–2010)

	2005	2008	2010
Lana (kg)	446 561	495 726	497 512
Leche (mil litros)	3 380	3 329	3 635
Miel de abejas (Kg)	5 270	5 450	5 610
Huevos de gallina (mil docenas)	58	55	53

Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 10/04/2012:
<http://www.informacoedobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-ul/quarai/pecuaria>.

El volumen de recursos generados en 2009 reflejado en el PIB, situándolo en el 119° lugar de entre los municipios del estado y con una cifra de U\$ 117 635, representa una participación del 0,11% en el PIB del estado. En la Gráfica 6.21 se visualiza la composición del dicho PIB donde la aportación de los servicios supera el 50% del total.

Gráfica 6.21.- Composición del PIB (2009).



Fuente: Fundação de Economia e Estatística – FEE, 2009.
Elaboración propia.

El Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* municipal que en el año 2001 presentó un valor de U\$ 2 545 pasó para U\$ 5 140 en el año 2009, teniendo una subida de 100% en ocho años (ver Tabla 6.35), ocupando con este valor, la 410ª posición en el estado.

Tabla 6.35.- PIB per cápita de Quaraí (2001-2009).

Año	PIB per cápita (U\$)*
2001	2 545
2003	2 906
2005	3 241
2009	5 140

Fuente: FEE (2010). Nota: cambio de marzo 2012.
Elaboración propia. *cambio en marzo 2012.

El PIB, juntamente con otras categorías, que medidas revelan el IDH, demuestra que el municipio tiene un crecimiento, en lo que se refiere a las condiciones desarrollo humano, aunque todavía no alcanza el índice considerado, por el PNUD, como desarrollo elevado, por lo tanto, aun sigue en el grupo de desarrollo medio (ver Tabla 6.36). Antes de la realización del presente estudio no ha sido divulgado el PIB municipal de 2010, de este modo hemos hecho una proyección que revela que si se sigue el ritmo de los últimos censos, el IDH de 2010 alcanzará la media considerada elevada.

Tabla 6.36.- Índice de Desarrollo Humano (1991-2009).

Año	IDH
1991	0,721
2000	0,776
2010	*0,831

Fuente: IBGE–Censo, 2010. Elaboración propia. * Hasta la fecha de la realización de esta investigación, no había sido divulgado los Resultados por municipio. Se realizó una proyección.

El IDH municipal, conforme hemos visto, sufre un aumento creciente en relación al desarrollo humano, sin embargo, el Idese revela que hubo una caída en este desarrollo, según las categorías de análisis que considera este indicador.

A través de la Tabla 6.37, se observa que las categorías renta, saneamiento y domicilios son las que presentan los índices más bajos, declarando la precariedad de condiciones en este aspecto.

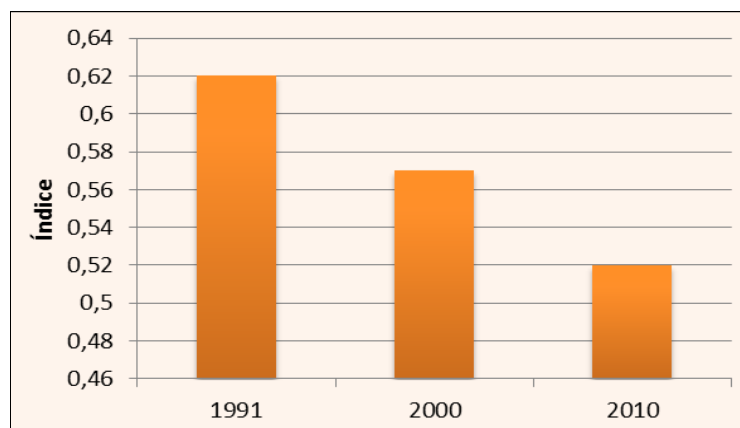
Tabla 6.37.- Idese Quaraí, Rio Grande do Sul(1991-2009).

QUARAÍ										
Año	Educación		Renta		Saneamiento y Domicilios		Salud		IDESE	
	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición
1991	0,781	63°	0,652	106°	0,531	13°	0,817	254°	0,695	31°
2000	0,818	281°	0,640	179°	0,654	20°	0,819	444°	0,733	76°
2005	0,829	328°	0,629	291°	0,664	17°	0,877	104°	0,877	104°
2009	0,843	352°	0,641	359°	0,668	15°	0,835	403°	0,747	112°

Fuente: Fundação de Economia e Estatística, RS 2009. Elaboración propia.

Importante analizar que los indicadores presentados, PIB e IDH, indican valores positivos, sin embargo, se hace necesario comprobar, a través del índice Gini, como está la desigualdad de renta entre la población. De este modo, apreciamos en la Gráfica 6.22, y a partir de ella, que la desigualdad y concentración de la renta viene decreciendo a lo largo del tiempo, aunque todavía sigue elevada.

Gráfica 6.22.- Índice Gini (1991 – 2008).

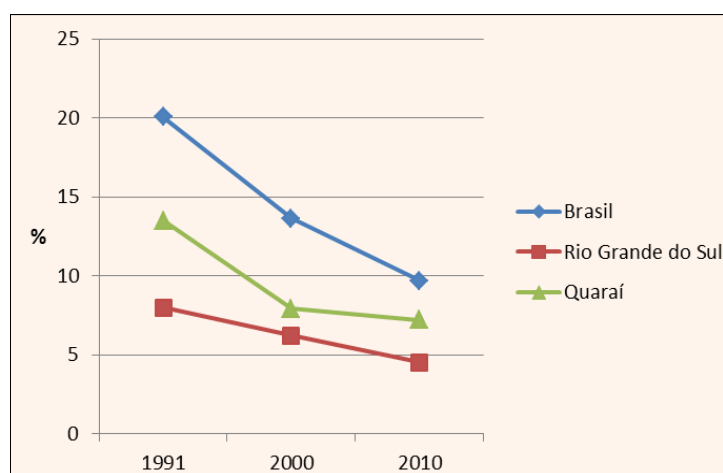


Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e IBGE, 2009. Elaboración propia.

▪ **Acceso al conocimiento.**

El índice Gini revela que todavía las desigualdades están presentes entre la población y, que en cierto modo, este hecho se refleja en los índices educativos. Según los datos del IBGE (2010), el índice de analfabetismo en 2010 para Quaraí, fue de 7,2%, índice considerado elevado tomando como base el índice del estado de Rio Grande do Sul(4,5% en el mismo año). A través de la Gráfica 6.23 se ve que, a lo largo de los años, el índice tiene un ritmo de descenso, pues considerando que en 1991 era 13,5% de analfabetos el llegar al año de 2010 con 7,2% es un hecho positivo, aunque hay mucho que mejorar con relación al acceso al conocimiento.

Gráfica 6.23- Índice de analfabetismo (1991-2010)



Fuente: IBGE, Censo Demográfico 2010; Atlas de Desenvolvimento Humano, 2000. Elaboración propia.

Consecuentemente dicha población que sigue sin saber leer y escribir, herramienta clave del siglo XXI, tiene una característica que no se aleja de la tendencia del país, o sea, a pesar de estar presente en todas las franjas de edad, está concentrada en la franja de 60 años o más (ver Tabla 6.38) y es, en números absolutos, la mayoría de la etnia blanca (393 personas), pero en porcentaje la mayor parte es la etnia negra (30%) seguida por los de etnia parda (24%).

Tabla 6.38.- Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edades y etnia (2010).

Grupos de Edad	Quaraí - Personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir											
	Total		Población Blanca		Población Negra		Población Parda		Población Amarilla		Población Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 24	47	1,3	37	1,2	2	1,5	8	1,6	-	-	-	-
25 a 39	134	3,0	90	2,5	9	5,1	35	5,8	-	-	-	-
40 a 59	277	4,9	194	4,2	18	9,3	63	7,7	1	8,3	1	20
60 o más	531	13,9	393	12,1	27	30	109	24	2	28,6		
Total	989	5,6	714	4,9	56	9,4	215	9	3	8,8	1	10

Fuente: IBGE Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota: Los porcentajes presentados corresponden al total general de personas de cada grupo de edad.

Esta realidad del analfabetismo se refleja también en la media de años de estudio entre la población con 15 años o más. Como se ve en la Tabla 6.39, y tomando como base el estándar definido en la Constitución Federal, que es de nueve años la enseñanza fundamental obligatoria, los índices revelan que aún están lejos de llegar a lo que se determina en la ley. Haciendo una proyección con base en los datos de los últimos dos censos, y si sigue el ritmo del crecimiento, el índice tiende a llegar 7,7 años medios de estudio lo que constata que, aun queda por debajo del número esperado.

Tabla 6.39.- Nivel educativo de la población con 15 o más años (1991-2010).

	1991	2000	2010
Tasa de analfabetismo	13,5%	7,9%	7,2%
Media años de estudio	4,9	6,3	*7,7%

Fuente: Atlas de Desarrollo Humano, 2000 Censo IBGE 2010. Elaboración propia. *Proyección.

En relación a la oferta de escuelas, el municipio posee 23 escuelas de la enseñanza básica. Segundo datos del MEC/INEP (2012) el número de matrículas realizadas en el municipio en el año 2011 fueron de 302 alumnos matriculados en guarderías, 424 en el pre escolar, 4 509 en la enseñanza fundamental y 916 en la enseñanza media, resultando 5 595 alumnos matriculados en las escuelas públicas.

Todas las escuelas, se encuentran distribuidas de acuerdo con los diferentes sistemas de enseñanza:

- Ocho escuelas pertenecen al sistema estadual de enseñanza y están en la zona urbana.
- Quince pertenecen al sistema municipal de enseñanza estando cinco en la zona rural y diez en la zona urbana.

De las veintitrés escuelas existentes en el municipio, **cuatro** atienden la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, siendo todas del sistema estadual y también urbano y son las siguientes:

- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Brasil*, según la Secretaría Estadual de Educación, en 2011 esta escuela ha tenido 247 matrículas en la enseñanza fundamental y 199 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 246 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Médio Dartagnan Tubino*, en 2011 esta escuela, según la Secretaría Estadual de Educación, matriculó 460 alumnos en la enseñanza fundamental, 253 en la enseñanza media y 215 en la Educación de Jóvenes y Adultos, resultando en 928 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Fundamental de Vila Olimpo*, según la Secretaría Estadual de Educación, en 2011 fueron matriculados 238 alumnos en la enseñanza fundamental y 81 en la Educación de Jóvenes y Adultos, resultando en 319 matrículas;
- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Uruguai*, en 2011, siguiendo los datos de la Secretaría Estadual de Educación, esta escuela ha tenido 203 matrículas en la enseñanza fundamental y Educación de Jóvenes y Adultos, sumando 264 alumnos matriculados.

La modalidad de enseñanza Educación de Jóvenes y Adultos, en el año 2011, ha registrado un total de 556 alumnos matriculados, distribuidos en las cuatro escuelas de la zona urbana de Quaraí. Siendo que, en 2010, el municipio tenía un total de 989 analfabetos (ver Tabla 6.38), se constata que solamente el 56,2% accederán a la escuela.

Teniendo en cuenta los valores anteriormente expuestos para poder conocer las posibles causas del analfabetismo, los valores de superación o aprobados, fracaso o suspensos y abandono escolar, no dan la visión general de la situación en la enseñanza obligatoria utilizándolos como termómetro del futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Analizando dichos valores, a través de la Tabla 6.40, se puede considerar, de modo general, que las tasas de superación son bajas, en especial en la enseñanza fundamental años finales y enseñanza media. Hay que resaltar que los porcentajes de abandono están presentes año tras año, en especial en la enseñanza fundamental años finales y enseñanza media. Este resultado, nos revela que, si persistieren los actuales porcentajes de dicho abandono y fracaso, en la enseñanza fundamental, tendremos fuertes indicativos de la necesidad de mantener el funcionamiento de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos para atender a esa demanda, por lo menos en los próximos años, lo que desde luego, se revela como un aspecto social negativo.

Tabla 6.40.- Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición, reprobación y distorsión edad-curso (2010).

Año	Ens. Fundamental años iniciales (%)			Ens. Fundamental años finales (%)			Enseñanza Media (%)		
	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono
2007	87,8	12	0,2	73,9	22	4,1	64,5	14,8	20,7
2008	91,1	8,7	0,2	77,8	19,7	2,5	66,7	13,8	19,5
2009	89,3	10,6	0,1	72,9	25,1	2	65,7	13,6	20,7
2010	88	11,8	0,2	75,7	22,6	1,7	64,6	16,3	19,1

Fuente: MEC/INEP/DTDIE, 2010. Consultado en marzo 2011.

Elaboración propia.

La calidad de la enseñanza, medida por el Ideb, nos revela que los índices alcanzan valores cada vez más altos, aunque todavía en la enseñanza fundamental años finales, no alcanzan la media nacional ni la estadual (ver Tabla 6.41).

Tabla 6.41.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005–2009).

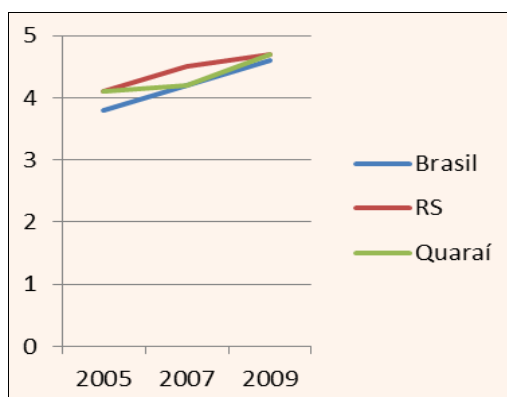
Localidad	Enseñanza Fundamental: años iniciales			Enseñanza Fundamental: años finales		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
RS	4,1	4,5	4,7	3,6	3,7	3,9
Quaraí	4,1	4,2	4,7	3,3	3,3	3,5

Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010.
Elaboración Propia.

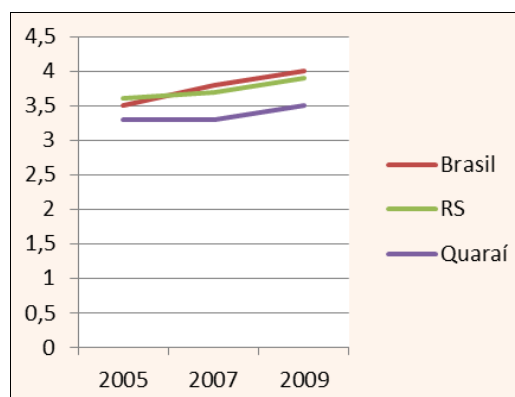
Es importante destacar que, a partir de la observación de los datos de la Tabla 6.41, se si mantiene este ritmo de crecimiento, el municipio no logrará el objetivo establecido por el gobierno federal, llegar a la media 6,0 en el año 2021.

Las Gráficas 6.24 y 6.25 ilustran los datos presentados en la Tabla 6.29, permitiendo visualizar que los índices citados presentan valores en lenta ascendencia.

Gráfica 6.24.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).



Gráfica 6.25.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

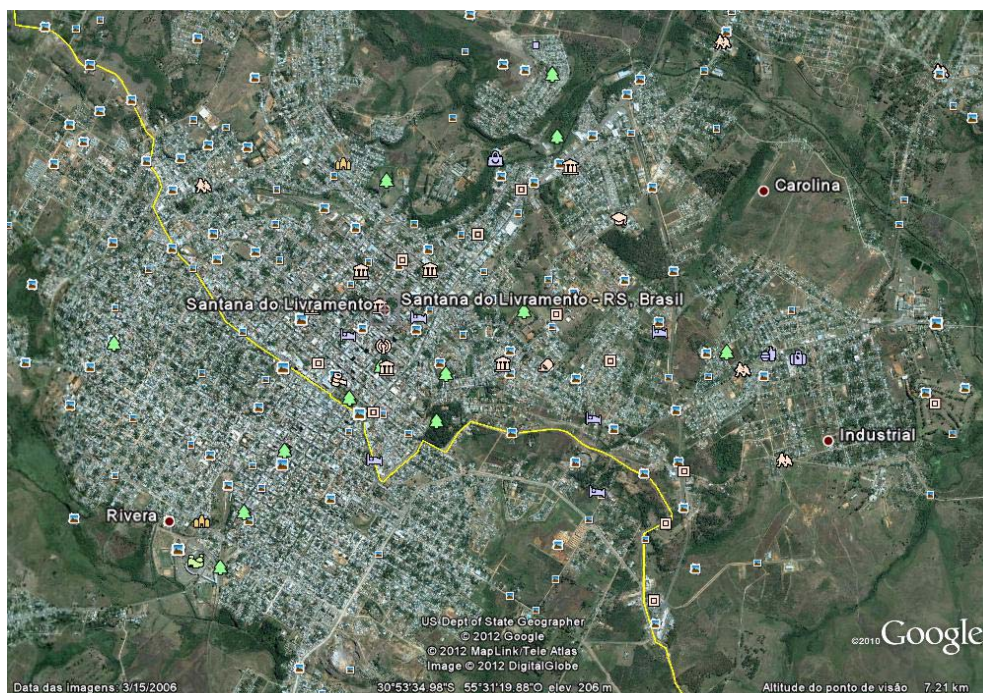
VI.2.5.- Santana do Livramento.

Santana do Livramento, ciudad gemela de Rivera – Uruguay, localizada entre las coordenadas 30°53'27"S y 55°31'58"W (ver Figura 6.10), tiene los siguientes límites:

- Norte – Rosário do Sul
- Sur - Rivera, Uruguay
- Este – Dom Pedrito y Quaraí
- Oeste - Rivera, Uruguay

Dista de la capital del estado, Porto Alegre, 498 km. y 483 km. de Montevideo, capital de Uruguay. Sus principales vías de comunicación con Brasil y Rio Grande do Sulson las autopistas: BR 158, BR 293, RS 654 y RS 658. Con su ciudad gemela se comunica a través de una ‘línea imaginaria’, marcadas por una amplia avenida y una Plaza Internacional que dividen teórica y legalmente las poblaciones brasileña y uruguaya (ver Foto 6.5), lo que constituye una frontera seca.

Figura 6.10.- Mapa de satélite de las ciudades gemelas Santana do Livramento Brasil–Rivera Uruguay.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 15/03/2012: Google Earth.

Foto 6.5.- Plaza Internacional Santana do Livramento.



Fuente: Obtenido de la Red Mundial en 15/03/2011: Google Imágenes.

El área municipal de 6.950 km² le permite ser considerado el segundo mayor municipio del estado del Río Grande del Sur. Dicha área comprende la zona urbana de Santana do Livramento y la zona rural, constituida por las villas de Pampeiro, Palomas, Santa Rita y Thomaz Albornoz. Representa el 2,466% del territorio del estado del Río Grande do Suly 0,082% de todo el territorio brasileño.

Nuestra Señora de Livramento, fue el nombre inicial del municipio, dado por sus primeros habitantes. En 1830 pasa a tener como patrona Sant'Ana que, aunque no haya ningún documento oficial sobre el origen del cambio de su nombre, las historias recurrentes pasadas de generación en generación dan cuenta de que el cambio ha sido propuesto por una rica e influyente agricultora, cuyo nombre era Ana Ilha Vargas. Haciendo uso de su influencia, en la época, consiguió que el nombre del municipio pasara a llamarse Santa Ana. Como era habitual el uso de Livramento, hubo una junción, pasando a denominarse oficialmente Sant'Ana do Livramento y posteriormente: Santana do Livramento.

En el año de 2009, Santana do Livramento ha sido declarada oficialmente por el gobierno brasileño, como la ciudad símbolo de la integración de Brasil con los

países que forman el Mercosul, la Frontera de la Paz. Tal denominación presta un homenaje a la integración y unión, evidenciadas en la convivencia de los pueblos de estas dos ciudades gemelas, una convivencia internacional y pacífica entre ambos pueblos.

▪ **El medio natural.**

El municipio está insertado en el contexto geológico de la unidad geotectónica de la Cuenca de Paraná de la edad Mesozoica, concretamente en el Triásico-Jurásico, representados por rocas sedimentares arenitas y volcánicas. Asentado sobre la ‘Coxilha de Sant’Ana’ su paisaje está salpicado por cerros, siendo los más elevados el Cerro do Itaqui (395 m), Cerro da Cruz (392 m.) y Cerro da Vigia (338m). La altitud media del municipio es de 234 m.

Su clima es subtropical húmedo y presenta, en el verano, temperaturas elevadas con frecuentes olas de calor. La Temperatura media anual es de 17,4°C. Las bajas temperaturas en los meses más fríos, junio y julio (con una media de 10°C) son responsables de la presencia de las heladas en esa zona. La distribución de las lluvias se dan de forma irregular siendo los meses de diciembre y febrero los que presentan una baja precipitación, con una media de 132 mm., mientras que el excedente se presenta en los meses de mayo y octubre donde suman una media de 257mm.

El municipio se divide en tres cuencas hidrográficas: Quarai, Ibirapuitã e Ibicui da Armada y todas fluyen para el río Uruguay. Es importante resaltar que el municipio se sitúa sobre el mayor acuífero de aguas subterráneas, el Acuífero Guarany¹⁴, con una profundidad media de 70-80 m.

La vegetación campestre predominante es del tipo estepa, esencialmente caracterizada por gramíneas cespitosas. Las matas ciliares aparecen a lo largo de las orillas de los ríos, hay bañados y pequeños charcos, en la parte superior de las coxillas aparecen “capões de mato”.

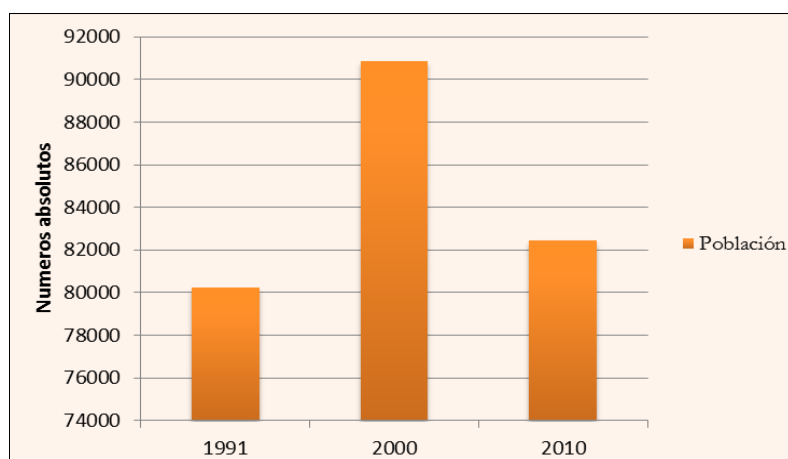
¹⁴ El Acuífero Guaraní es la mayor fuente de agua dulce subterránea transfronteriza en el mundo. Se encuentra ubicada en el centro-oeste de América del Sur, entre los 12° y 35° de latitud sur y entre los 47° y 65° de longitud oeste y cubre un área de 1,2 millones de kilómetros cuadrados, que se extiende por Brasil (840.000 Km²) Paraguay (58 500 Km²), Uruguay (58 500 Km²) y Argentina (255.000 Km²). Su incidencia más alta es en Brasil (2/3 de la superficie total), que abarca los estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Río Grande do Sul.

En razón de las características de suelo arenoso, compuesto básicamente por arenita, que asegura un buen drenaje, con una media de 1,5 a 2 metros de espesor, facilita el crecimiento de los cultivos agrícolas.

▪ **Población.**

Con una gran variedad étnica, la misma que compone la formación del pueblo brasileño, la población de Santana do Livramento, de modo general, está representada por los blancos, negros, amarillos, pardos e indígenas que en 2010, según el censo demográfico, sumaban un total de 82.464 habitantes, siendo 39.376 hombres y 43.088 mujeres.

Gráfica 6.26.- Población total (1991 a 2010).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE.
Elaboración propia.

En el período de 1991-2000 hubo un crecimiento poblacional considerable de más de diez mil habitantes, como se puede observar en la Gráfica 6.26. Según Melo (2004) y Chelotti (2005), este aumento puede ser justificado por la política de reforma agraria implantada por el gobierno, que asentó 585 familias en el período de 1996 a 1999.

En cambio, en el período de 2000 a 2010, último censo realizado, hubo uno de los mayores descensos poblacionales de todos los municipios de Rio Grande del Sur. En este período, la pérdida poblacional fue de 9,8% lo que representó, en números absolutos, la disminución de más de ocho mil habitantes.

La estructura de edad revela la tendencia del cambio poblacional a lo largo de los últimos tres censos, donde es posible observar que, la población con menos de 15 años, viene disminuyendo mientras que el peso está en las franjas de edades con más de 15 años (ver Tabla 6.42). Este es un fenómeno que revela el futuro proceso de envejecimiento de la población.

Así, se puede apreciar en la Tabla 6.42 que el número de personas con 60 años o más, ha tenido un aumento en términos absoluto significativo, pasando de 5 707 personas en 1991 a 13 530 en 2010 siendo el aumento de un 237%. Conforme ya hemos mencionado esta es la realidad actual de Brasil, es decir, la población está envejeciendo (ver Figuras 2.8 y 2.9).

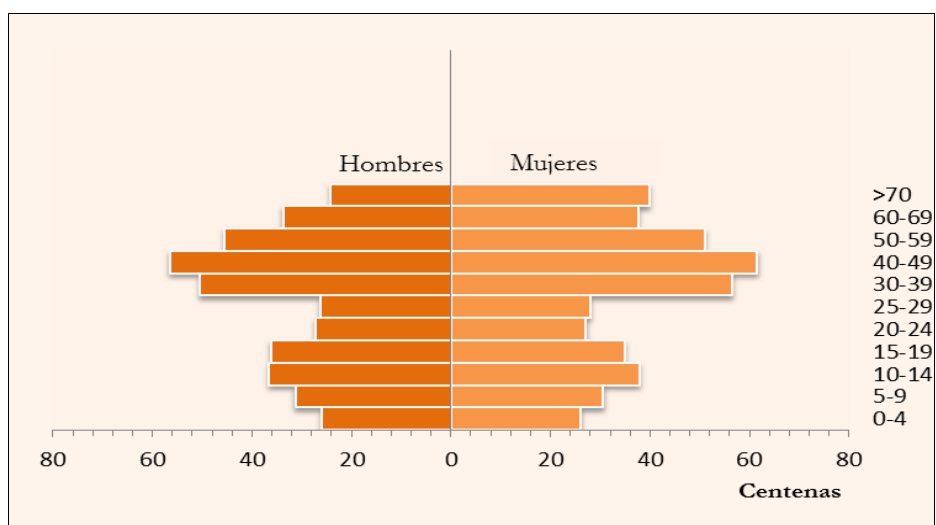
Tabla 6.42.- Estructura por edad (1991–2010).

Santana do Livramento	1991	2000	2010
Menos de 15 años	23 723	25 007	18 831
15 a 59 años	50 822	58 490	50 103
60 años o más	5 707	7 352	13 530

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE. Elaboración propia.

Este cambio en la estructura de edades, reflejado en la Figura 6.11, donde se observa el estrechamiento en la base de la pirámide, lo que revela los bajos índices de natalidad. En cuanto al género, se nota una equidad en su distribución por franjas de edad, aunque la población femenina supera, en números, la masculina.

Figura 6.11.- Pirámide de edad Santana do Livramento (2009).



Fuente: IBGE, Censo 2010. Elaboración Propia.

La situación por domicilio presenta una realidad no común en los últimos años en Brasil y Rio Grande del Sur, que es el retorno poblacional a la zona rural (ver Tabla 6.43). Este fenómeno, ocurrido en los años 2000-2010, coincide con el mismo período en el que se registro un descenso poblacional.

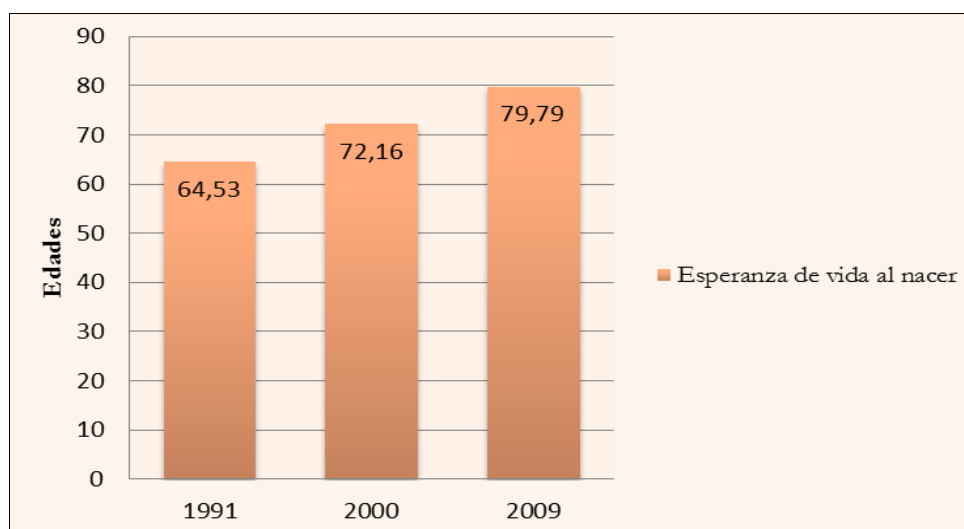
Tabla 6.43: Población por situación de domicilio (1991–2010)

Santana do Livramento	1991	2000	2010
Población Total	80 252	90 849	82 464
Urbana	73 557	84 455	74 411
Rural	6 695	6 394	8 053
Tasa urbanización	91,66%	92,96%	90,23%

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y Censo 2010 IBGE. Elaboración propia.

La expectativa de vida al nacer, como un indicador que está estrechamente relacionado con las condiciones de vida y salud de la población, se observa, a través de la Gráfica 6.27, teniendo en cuenta que el crecimiento, desde el año de 2000, es positivo pasando de 72,16 años, en dicho año, para 79,79 en 2009, mientras que la expectativa de vida en Brasil, en los mismos años, fue de 73,5 años y del Rio Grande do Sules de 75,5. Según datos del IBGE (2010), Santana do Livramento presenta una esperanza de vida muy por encima de la media nacional y estadual.

Gráfica 6.27.- Esperanza de vida - Santana do Livramento (2009).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010.
Elaboración propia.

▪ **Patrón de vida.**

La economía del municipio está basada en el comercio (sector terciario) y en las actividades ligadas al sector primario: pecuaria (ganado bovino y ovino), agricultura y vinicultura, teniendo este último un aumento de producción en los últimos años.

El principal cultivo agrícola es el arroz, que en el período de 2005 a 2010 ha mantenido la media de área plantada y cosechada en más de 10 mil hectáreas (ver Tabla 6.44), lo que revela la importancia de este cultivo en la economía.

Tabla 6.44.- Cultivo del Arroz (2005 a 2010).

	2005	2008	2010
Área plantada (Ha)	11 824	10 300	10 360
Área cosechada(Ha)	11 610	10 300	10360
Cantidad producida (Ton)	66 316	70 568	64 439

Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 05/03/2011:
<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-sul/quarai/lavoura-temporaria>

Santana do Livramento desde el inicio de su desarrollo tuvo su economía direccionada para la agropecuaria con énfasis a la pecuaria extensiva, basada en el predominio de los grandes latifundios utilizados para la cría de rebaños bovinos y ovinos. A través de la Tabla 6.45 es posible observar que, a lo largo del período destacado, el efectivo de rebaños mantiene el promedio con excepción de los cerdos que presentaron en este período un notable aumento de casi 100% en su efectivo. Hoy día destaca el auge de la cría de ovinos, justificado sobre todo por el aumento del consumo de la carne del mismo, contribuyendo al incremento de la economía local.

Tabla 6.45.- Efectivo de rebaño (número de cabezas) en Santana do Livramento (2005–2010)

	2005	2008	2010
Bovino	595 783	531 367	579 654
Equinos	20 843	20 776	23 078
Ovinos	381 991	431 154	403 340
Cerdos	1 566	1 795	3 129

Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 10/04/2011:
<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-ul/quarai/pecuaria>.

En la producción de origen animal, resalta la de la lana, que a través de los valores presentados en la Tabla 6.46, se observa que es muy superior en relación a los demás productos, lo que justifica el aumento de la producción ovina.

Tabla 6.46.- Producción de origen animal (2005–2010).

	2005	2008	2010
Lana (kg)	1 336 970	1 422 808	1 405 600
Leche (mil litros)	5 950	18 330	25 120
Miel de abejas (Kg)	362 000	334 800	460 000
Huevos de gallina (mil docenas)	247	266	247

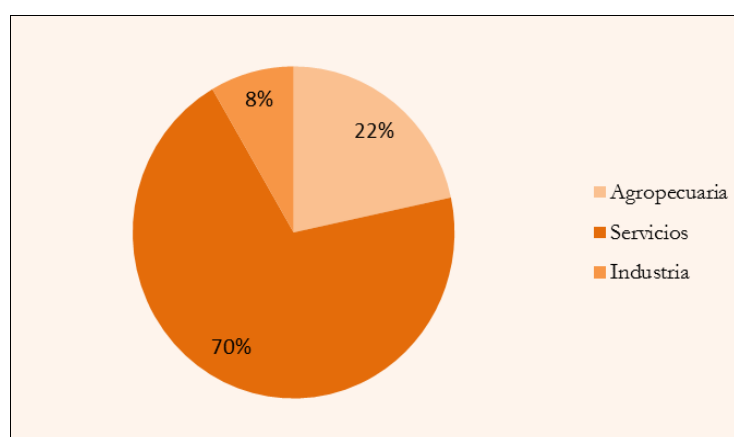
Fuente: Obtenido en la Red Mundial en 10/04/2011:

<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/rio-grande-do-ul/quarai/pecuaria>

Según análisis de Alonso (2006), Santana do Livramento, ha perdido parte de su dinamismo en el sector agropecuario debido a una práctica basada en el monocultivo que no le proporciona una diversificación de sus cultivos y productos ni tampoco en su economía, No obstante, en los últimos años, Santana do Livramento empieza a desarrollar la viticultura, hecho que le ha favorecido por estar situada sobre el famoso “paralelo” 31, el mismo de las regiones productoras de vinos en Chile, Argentina, África del Sur y Australia, países con producción de vinos de excelente calidad. Una de las ventajas que posee el municipio, es el suelo para cultivar la viticultura que, sumando las ventajas climáticas, favorecen a la producción de uvas de buena calidad, proporcionando un incremento en la economía.

En un análisis histórico del PIB, realizada por la Fundación de Economía y Estadística (FEE), del año de 1999 hasta el 2008, se ha demostrado que dicho PIB, ha presentado un crecimiento medio de 9,4% en ese período. Según la Fundación, el aumento se ha debido, sobre todo al crecimiento del sector de servicios, que correspondió a una media de 73,08% de las riquezas generadas, lo que sigue ocurriendo hasta el día de hoy (ver Gráfica 6.28). Actualmente el PIB suma un valor total de US\$ 438.943.000 representando el 0,41% del PIB del estado y, situándose en la 41° (FEE, 2009).

Gráfica 6.28.- Composición del PIB Santana do Livramento (2009).



Fuente: Fundação de Economia e Estatística – FEE, 2009.
Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que más de 90% de la población vive en el área urbana, es posible afirmar que gran parte de la población económicamente activa está empleada en el sector terciario. El comercio en los “free shops” de la ciudad de Rivera moviliza parte de la economía local y, también, es responsable de buena parte del flujo turístico de la localidad.

En el sector secundario de la economía, las instalaciones de industrias de carnes trajeron para el municipio, el comienzo de una época de prosperidad formando un contexto económico y social importante para el crecimiento de Santana do Livramento.

El PIB *per cápita* ha tenido un crecimiento significativo del año 2001 al 2009 conforme se observa a través de la Tabla 6.47, ha subido de U\$ 2 371 en 2001 a U\$ 5 221 en 2009, representando un aumento de más de 100%.

Tabla 6.47.-PIB per cápita de Santana do Livramento (2001-2009).

Año	PIB per cápita (U\$)*
2001	2 371
2003	2 633
2005	3 386
2009	5 221

Fuente: FEE (2010). Nota: cambio de marzo 2012.
Elaboración propia. *Cambio: Marzo 2011.

El PIB *per cápita*, en cierto modo, ha contribuido para que el IDH siga subiendo, llegando a un nivel de alto desarrollo humano.

Tabla 6.48.- Índice de Desarrollo Humano (1991-2000).

Año	IDH
1991	0,730
2000	0,803
2010	*

Fuente: IBGE – Censo, 2010. Elaboración propia.

* Hasta la fecha de la realización de esta investigación, no había sido divulgado los Resultados por municipio.

El desarrollo económico presentado a través de los indicadores mencionados, está ratificado por el indicador social Idese (ver Tabla 6.49) donde se percibe que, a lo largo del tiempo, los índices sufren un aumento creciente. Sin embargo, el índice final en 2009 de 0,766, no alcanzó la media considerada de alto desarrollo social.

Tabla 6.49: Idese Santana do Livramento, Rio Grande do Sul (1991-2009).

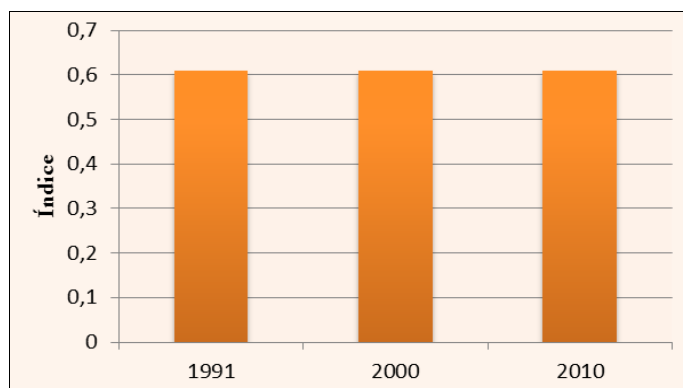
SANTANA DO LIVRAMENTO										
Año	Educación		Renta		Saneamiento y Domicilios		Salud		IDESE	
	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición	Índice	Posición
1991	0,791	34°	0,670	83°	0,536	10°	0,803°	290°	0,700	27°
2000	0,820	271°	0,668	136°	0,642	25°	0,859	268°	0,747	52°
2005	0,848	240°	0,656	238°	0,652	23°	0,837	396°	0,748	69°
2009	0,852	300°	0,687	271°	0,657	22°	0,867	166°	0,766	66°

Fuente: Fundação de Economia e Estatística, RS 2009. Elaboración propia.

Los indicadores Renta, Saneamiento y Domicilios son los que presentan los valores más bajos, señalándonos la posible precariedad de vida, mientras que en la Educación y la Salud los datos revelan que ambos tienen un ritmo muy similar en el crecimiento.

En relación al índice de desigualdad, índice Gini, se observa, a través de la Gráfica 6.29, la continuidad de la alta concentración de la renta que posee el municipio. En el período de los diez años estudiados, se ha estancado su porcentual.

Gráfica 6.29.- Índice Gini (1991-2000).



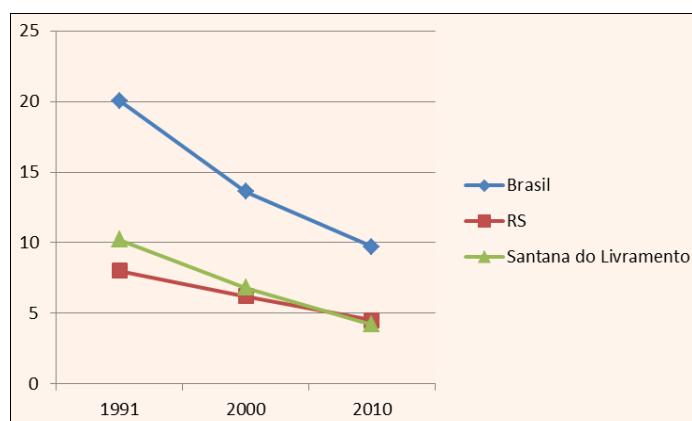
Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e IBGE, 2009. Elaboración propia.

▪ **Acceso al conocimiento.**

Presentados los cambios actuales de la población, así como el patrón de vida con una economía centrada en el sector terciario, estudiamos el acceso al conocimiento a través de la realidad educativa para conocer la Educación de Jóvenes y Adultos.

Con un índice de analfabetismo que viene registrando un ritmo de descenso, observamos a través de la Gráfica 6.30 que, a lo largo de 10 años hubo una evolución positiva, pasó de 10,2% en 1991 a 4,2% en 2010, alcanzando un mejor índice que del estado.

Gráfica 6.30.- Índice de analfabetismo (1991-2000).



Fuente: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 e IBGE, 2009. Elaboración propia.

La mayoría de los analfabetos están concentrados en la franja de edad de más de 40 años concretamente en la franja de edad de 60 años o más. Estos últimos representan, el 10,5% del total de los analfabetos y, de ellos, 21% son negros y 18,3% son pardos (ver Tabla 6.50).

Tabla 6.50.- Analfabetismo entre la población de más de 15 años entre los grupos de edad y etnia (2010).

Grupos de Edad	Santana do Livramento - Personas de 15 años o más de edad que no saben leer ni escribir											
	Total		Población Blanca		Población Negra		Población Parda		Población Amarilla		Población Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 24	149	1,2	96	1,0	16	1,4	37	2,0	-	-	-	-
25 a 39	341	2,1	218	1,7	44	3,2	76	4,0	1	2,6	2	12,5
40 a 59	809	3,8	477	2,8	131	7,4	195	8,0	3	6,5	3	11,5
60 o más	1 388	10,5	970	8,7	177	21	230	18,3	8	26,7	3	15,0
Total	2 687	4,2	1 761	3,5	368	7,2	538	7,2	12	8,6	8	11,6

Fuente: IBGE Censo, 2010. Elaboración Propia. Nota: Los porcentajes presentados corresponden al total general de personas de cada grupo de edad.

Estos valores de analfabetismo demuestran el retraso que todavía existe en el ámbito educativo, lo que puede ser evidenciado con el dato referente a la media de años de estudio de la población, donde se constata que todavía está muy por debajo de la obligatoriedad de nueve años de estudios (ver Gráfica 5.6), aunque esta media viene creciendo en las últimas décadas (ver Tabla 6.51). La media de años de estudio de 2010 todavía no ha sido divulgada, pero teniendo como base los dos últimos censos y, si se sigue la misma tendencia, es posible que no logre alcanzar a corto y a medio plazo los nueve años de escolaridad obligatoria.

Tabla 6.51: Nivel educativo de la población con más de 15 años (1991-2010).

	1991	2000	2010
Tasa de analfabetismo	10,2%	6,8%	5,5
Media años de estudio	5,9	6,8	*7,7

Fuente: Atlas de Desarrollo Humano, 2000 Censo IBGE 2010. Elaboración propia. Nota: *Proyección elaboración propia.

El municipio cuenta con sesenta y una escuelas de la enseñanza básica. Según datos del MEC/INEP (2011) el número de matrículas realizadas en el municipio en el año 2010 fueron de 425 alumnos matriculados en guarderías, 1 086 en el pre escolar, 13 133 en la enseñanza fundamental y 3 206 en la enseñanza media, resultando un total de 17 850 alumnos matriculados en las escuelas públicas.

Las sesenta y una escuelas pertenecen a los diferentes sistemas de enseñanza existente el país (conforme establecido en el artículo 211 de la Constitución Federal, mencionado en el capítulo 4) y se distribuyen de la siguiente forma:

- Veinticinco son escuelas que pertenecen al sistema estadual de enseñanza, siendo seis las situadas en la zona rural y diecinueve en la zona urbana.
- Treinta y seis pertenecen al sistema municipal de enseñanza, siendo quince rurales y veinte y una urbanas.

De las sesenta y una escuelas existentes en el municipio, **ocho** atienden la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, cinco son del sistema estadual y tres del sistema municipal y todas están situadas en la zona urbana, tal como se detalla a la continuación:

- *Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Hector Acosta*, que ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 695 matrículas en la enseñanza fundamental; 253 en la enseñanza media y 28 en la Educación de Jóvenes y Adultos, totalizando 976 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Elbio Silveira Gonçalves*, que ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 289 matrículas en la enseñanza fundamental y 241 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 530 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Silvio Ribeiro*, en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, fueron matriculados 539 alumnos en la enseñanza fundamental, 190 en la enseñanza media

y 30 en la Educación de Jóvenes y Adultos, sumando un total de 759 alumnos matriculados;

- *Escola Estadual de Ensino Médio Professor Chaves*, que en 2011, ha tenido, según la Secretaría Estadual de Educación, 451 matrículas en la enseñanza fundamental, 333 en la enseñanza media y 594 en la Educación de Jóvenes y Adultos, que se supone un total de 976 alumnos matriculados;
- *Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadavia Correa*, que ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 265 matrículas en la enseñanza fundamental y 359 en la Educación de Jóvenes y Adultos, con un total de 976 alumnos matriculados;
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Abreu Fialho*, que según la Secretaría Estadual de Educación, 2011, fueron matriculados 395 alumnos en la enseñanza fundamental y 48 en la Educación de Jóvenes y Adultos, totalizando 443 matrículas.
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental Saldanha Maranhão*, en 2011 fueron, según la Secretaría Estadual de Educación, 15 matrículas en la pre escuela, 395 matrículas en la enseñanza fundamental y 95 en la Educación de Jóvenes y Adultos, resultando un total de 505 alumnos matriculados.
- *Escola Municipal de Ensino Fundamental Profesor Dias*, que ha tenido en 2011, según la Secretaría Estadual de Educación, 334 matrículas en la enseñanza fundamental y 116 en la Educación de Jóvenes y Adultos, totalizando 450 matrículas.

Santana do Livramento posee 1 511 alumnos matriculados en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos distribuidos en ocho escuelas de la zona urbana, siendo de responsabilidad del municipio el 17% de las matrículas en la Educación de Jóvenes y Adultos y los 83% de responsabilidad del estado. En el año de 2010, fueran registrados 2 687 personas analfabetas, lo que constata que solo el 56,2% estuvieron en la escuela entre los analfabetos del municipio

Teniendo en cuenta los datos de abandono, superación y fracaso como indicadores que deben ser examinados como un termómetro del futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos, podemos a través de ellos conocer la realidad de los mismos en Santana do Livramento.

De modo general se puede considerar que las tasas de superación son muy bajas en todas los niveles educativos. La Tabla 6.52, nos pone de manifiesto los elevados índices de abandono escolar, año tras año. Este resultado, nos revela que, si persistieren los actuales porcentajes de fracaso y abandono, en la enseñanza fundamental, tendremos fuertes indicativos en mantener el funcionamiento la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos para atender a esa demanda, por lo menos en los próximos años, lo que desde luego, se revela como un aspecto social negativo.

Tabla 6.52.- Tasas de aprobación, abandono, evasión, promoción, repetición, reprobación y distorsión edad-curso (2010).

Año	Ens. Fundamental años iniciales (%)			Ens. Fundamental años finales (%)			Enseñanza Media (%)		
	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono	Superación	Fracaso	Abandono
2007	85,6	11,9	2,5	74	19,7	6,3	65,1	23,7	11,2
2008	88,5	9,9	1,6	70,9	22,2	6,9	61	24,5	14,5
2009	87,2	11,9	0,9	74,7	20,5	4,8	65,9	24,5	9,6
2010	88	11	1	76	19,6	4,6	64,6	27,1	8,3

Fuente: MEC/INEP/D'TDIE, 2010. Elaboración propia.

En la calidad de la enseñanza revelada por el Ideb, se observa que, a través de la Tabla 6.53, en ningún de los años presentados, estuvieran a la par con las medias nacional y estadual, significando que se necesita mejorar mucho para superar esta deficiencia en la calidad de la enseñanza. Y si se mantiene el ritmo de crecimiento observado no alcanzará el objetivo establecido por el gobierno federal, es decir que no llegará al valor medio 6,0 en la fecha límite del año 2021.

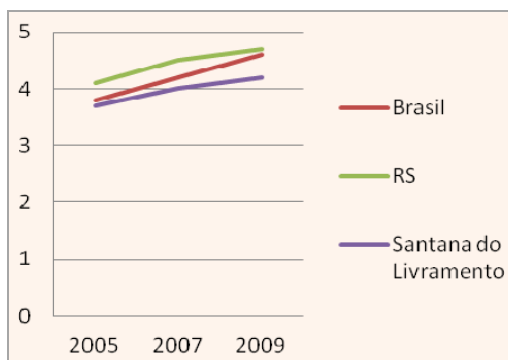
Tabla 6.53.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb (2005 – 2009).

Localidad	Enseñanza Fundamental: años iniciales			Enseñanza Fundamental: años finales		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
RS	4,1	4,5	4,7	3,6	3,7	3,9
Santana do Livramento	3,7	4,0	4,2	3,0	3,3	3,5

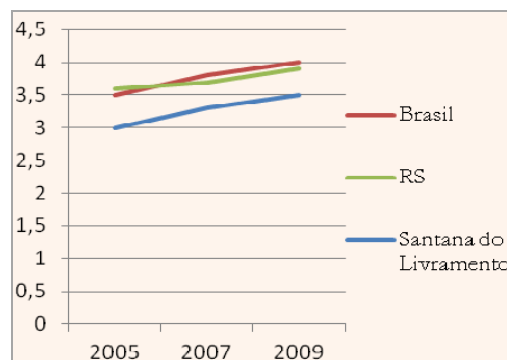
Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010.
Elaboración Propia.

Las Gráficas 6.31 y 6.32 ilustran los datos presentados en la Tabla 6.50 permitiéndonos visualizar que los índices registran una ascendencia lenta y siempre por debajo de los índices de referencia: Brasil y Río Grande de Sur.

Gráfica 6.31.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Iniciales (2005-2009).



Gráfica 6.32.- Índice de Desarrollo de la Educación Básica Ideb Enseñanza Fundamental Años Finales (2005-2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración Propia.

VI.3.- Situación de la Educación de jóvenes y adultos a través de la comparación de las dimensiones e indicadores del desarrollo humano.

Partiendo del análisis comparativo de las dimensiones establecidas – Población, Patrón de vida y Acceso al conocimiento – a través de los indicadores propios de cada dimensión y a fin de establecer la influencia de cada uno de ellos en la Educación de jóvenes y adultos en las ciudades gemelas, compararemos a nivel cuantitativo, la información relativa a cada indicador tal cual se ve en el Cuadro 6.11:

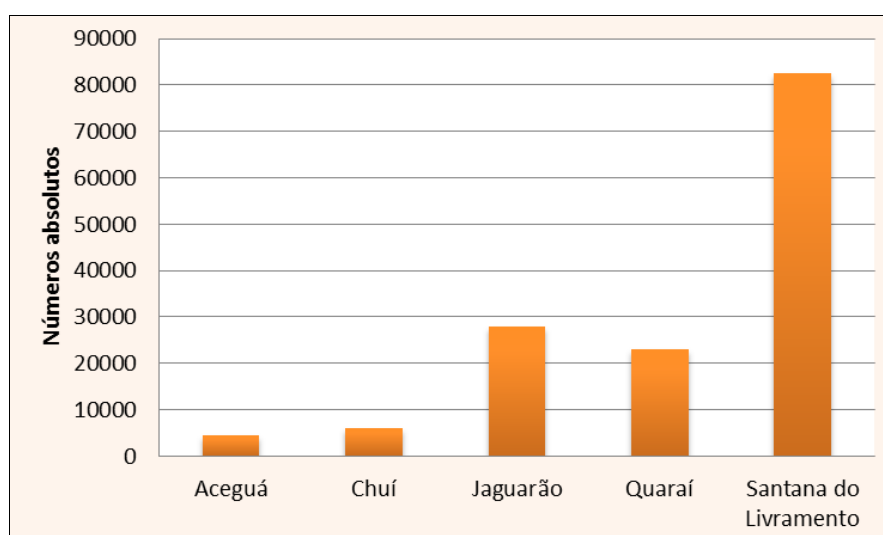
Cuadro 6.1.- Criterios de comparación de las dimensiones a partir de los indicadores.

POBLACIÓN	
Indicadores	Comparación
• Población Absoluta.	Cantidad (mayor y menor).
• Distribución de la población por franjas de edad.	Porcentuales de concentración en las siguientes franjas de edad: 60 años o más, 15 a 59 años y menos de 15 años.
• Situación por domicilio.	Índices de urbanización (mayor y menor).
• Esperanza de vida.	Media de años vividos: alta o baja de acuerdo con la media nacional.
PATRÓN DE VIDA	
• Sectores de la economía.	Cantidad de participación de cada sector económico en la composición del PIB.
• PIB per cápita.	Valores (mayor y menor).
• IDH.	Valores (alto o bajo).
• Idese.	Valores (alto o bajo).
• Índice Gini.	Concentración de renta (alta o baja).
ACCESO AL CONOCIMIENTO	
• Índice de analfabetismo.	Evolución de la alfabetización entre los años 1991 y 2010. Alta o baja según la media nacional y estadual.
• Índice de analfabetismo por franjas de edad.	Distribución y cantidad de analfabetos en las siguientes franjas de edad: 15 a 24 años, 25 a 39, 40 a 59 y 60 años o más.
• Nivel educativo.	Cantidad (media) de años de estudio (alto o bajo según el estándar de Brasil).
• Oferta de escuelas.	Valores, distribución por domicilio y distribución por gestión: estadual (Provincia) y municipal (ayuntamiento).
• Oferta de la modalidad EJA en las escuelas.	Cantidad.
• Matrículas en la EJA y analfabetos.	Cantidad de analfabetos x cantidad de matrículas.
• Superación, Fracaso y abandono.	Evolución de los valores del rendimiento escolar.
• Ideb.	Calidad de la Educación. Alta o baja de acuerdo con la referencia establecida por el Ministerio de la Educación.

VI.3.1.- La Población.

En los **datos poblacionales** presentados de los cinco municipios en estudio, en el año 2010, Santana do Livramento presentó la mayor población con 82 464 y Aceguá la menor, 4 394 habitantes, siguiendo el orden de cantidad poblacional, Jaguarão es la segunda más poblada con 27 931, seguida de Quaraí con 23 021. Chuí está en cuarto lugar con 5 917 habitantes, pero, aunque esté en la cuarta posición en población absoluta, es el primero en densidad demográfica con 29,21 hab/Km², seguida por Jaguarão, 13,5 hab/Km², Santana do Livramento 11,86 hab/Km², Quaraí 7, 31 hab/Km² y Aceguá 2,84 hab/Km². La Gráfica 6.33 ilustra los datos presentados.

Gráfica 6.33.- Datos comparativos de la población absoluta (2010).



Fuente: IBGE Censo Demográfico, 2010.

La mayor concentración de personas está en la **franja de edad** de los 40 a 49 años. Cuatro de los cinco municipios, presentan dicha concentración en esta franja de edad: Santana do Livramento, Quaraí, Jaguarão y Aceguá, siendo Chuí el único con la concentración poblacional en la franja de edad de los 30 a 39 años, seguida por la franja de los 40 a 49 años.

La población con 60 años o más, viene presentando un crecimiento constante en la representatividad de la población total de los cinco municipios. En este sentido, Jaguarão fue el municipio que registró, entre 1991 y 2010, el mayor porcentual en

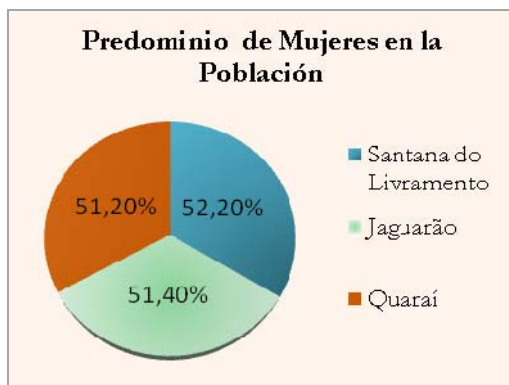
esta franja de edad pues en 1991, tenía el 7,16% de la población (1 989 personas) y en 2010, pasó al 16,95% (4 737 personas). Podemos decir que fue un incremento considerable teniendo en cuenta que ha supuesto un aumento muy superior, si comparamos el porcentual presentado a escala nacional (Brasil pasó de 3,9% en 2000 a 5,7% en 2010. Ver Figuras 2.8 y 2.9). Siguiendo a Jaguarão están Santana do Livramento y Quaraí que poseen porcentuales muy similares. En cuanto el primero, en 1991, tenía un cuantitativo de 5 707 personas, lo que representaba 7,11% de la población total, la segunda contaba con 1 602 representando 7,25%. En 2010 Santana do Livramento paso a un cuantitativo de 13 530 personas lo que ha representado 16,4% de la población, mientras que, Quaraí alcanzó 3 695 individuos lo que ha significado el 16,05%. Chuí sigue en el orden con 3,84% de la población con 60 años o más (169 personas) en 1991, pasando a 12,27% en 2010 (726 personas).

En definitiva, podemos decir que la población con más de 60 años, en todas las ciudades de frontera de Río Grande do Sul con Uruguay, aumentó de forma significativa, desde un incremento máximo del casi 17% en la ciudad de Jaguarão, hasta un 12% en la ciudad de Chuí. Todo ello representa un incremento medio de entre el 14 y el 15% en la población de más de 60 años, lo que supone un aumento en las expectativas de vida y, por tanto, una mayor necesidad de extender los servicios sociales y de atención educativa a este grupo de población.

Entre la población con menos de 15 años, tres ciudades han sufrido un descenso en el porcentual: Quaraí (de 29,7% a 23,8%), Santana do Livramento (de 29,6% a 22,8%) y Chuí (de 33% a 25,6%), donde la caída fue muy similar en sus porcentajes. Jaguarão fue el único municipio que presentó un ascenso, pasando de 28,58% en 1991 a 33,76% en 2010. Aceguá, conforme ya hemos mencionado, no tiene estos datos disponibles. Este descenso de población se entiende que puede ser debido, por una parte, al control de natalidad por parte de la población joven y, por otra, a la mejora en las condiciones de vida de la población.

Con relación al **género**, las mujeres son la mayoría en Santana do Livramento (52,2%), en Jaguarão (51,4%) y en Quaraí (51,2%), mientras que en Aceguá y Chuí, los hombres superan las mujeres en población (52,4% y 51% respectivamente). (Ver Gráficas 6.34 y 6.35).

Gráfica 6.34.- Predominio de las Mujeres en la Población.



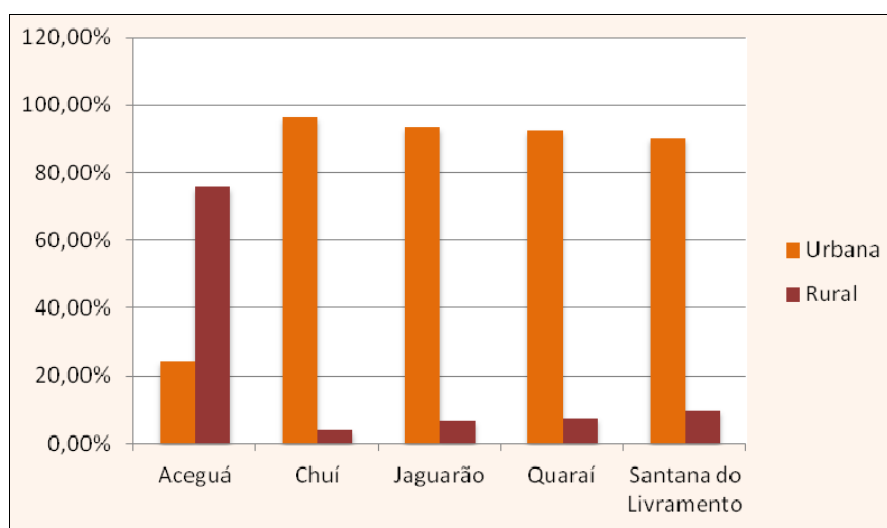
Gráfica 6.35: Predominio de los Hombres en la Población.



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

En lo que se refiere a la **situación por domicilio**, Chuí es la que presenta la tasa de urbanización más alta con 96,3% seguida de Jaguarão con 93,46%, Quaraí con 92,57% y Santana do Livramento con 90,23%. Dichos municipios siguen la tendencia nacional de urbanización que actualmente es de 83% (ver Tabla 2.4). Aceguá es el único municipio que registró un porcentual de urbanización significativamente inferior a los demás, 24,12% tal como podemos apreciar en la Gráfica 6.36.

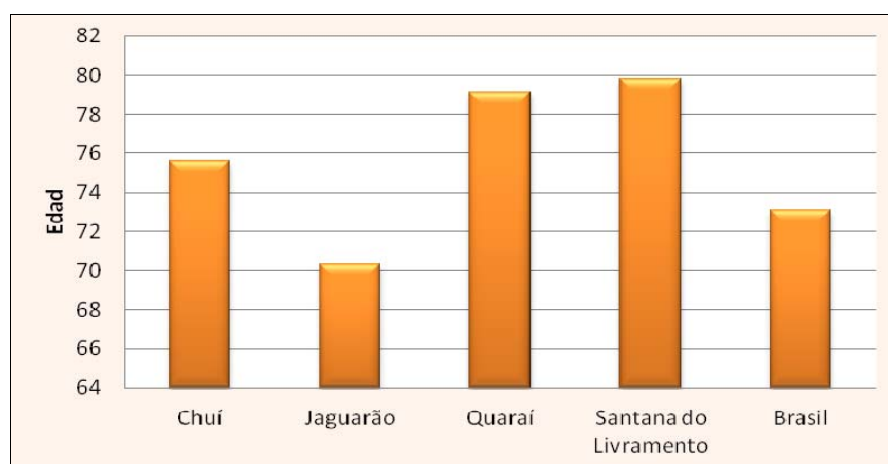
Gráfica 6.36.- Datos comparativos de la población y su situación por domicilio.



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

La **esperanza de vida** entre la población de los cuatro municipios fronterizos, de los cuales hay datos oficiales, tres están por encima de la media nacional (73,1 años, ver Tabla 2.3) y estadual (75,5 años): Santana do Livramento con 79,79, Quaraí con 79,09 y Chuí con 75,61. Jaguarão está por debajo de las medias mencionadas, actualmente tiene una esperanza de vida de 70,32 años, la más baja entre las ciudades estudiadas (ver Gráfica 6.37).

Gráfica 6.37.- Datos comparativos de esperanza de vida (2009).



Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010.
Elaboración propia.

VI.3.2.- El Patrón de vida.

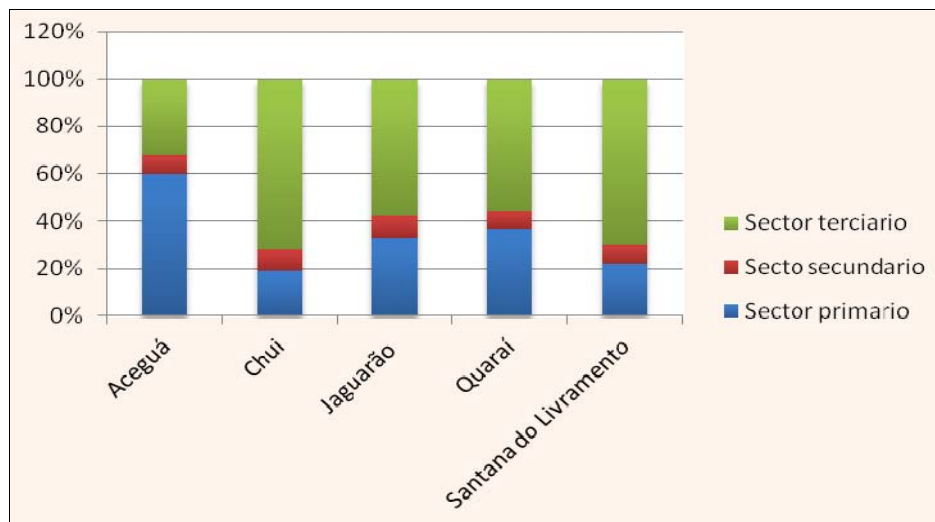
En el patrón de vida de los municipios fronterizos, a partir de los indicadores estudiados nos permiten señalar que, en los **sectores de la economía**, Aceguá es el municipio que tiene el mayor porcentaje en la composición de su PIB en el sector primario (60%), seguido por Quaraí (37%), Jaguarão (33%), Santana do Livramento (22%) y Chuí (19%).

En el sector secundario, los municipios exhiben porcentuales muy semejantes en la participación del PIB: Jaguarão y Chuí con 9%, Santana do Livramento y Aceguá con 8% y Quaraí con 7%.

El sector económico más destacado es el terciario que, con excepción de Aceguá, todos los municipios demuestran una elevada aportación en este sector en la constitución de sus PIB, empezando por Chuí (72%) y Santana do Livramento (70%)

ambas con elevado porcentual en este sector comparado con Jaguarão (58%) y Quaraí (56%) (ver Gráfica 6.38).

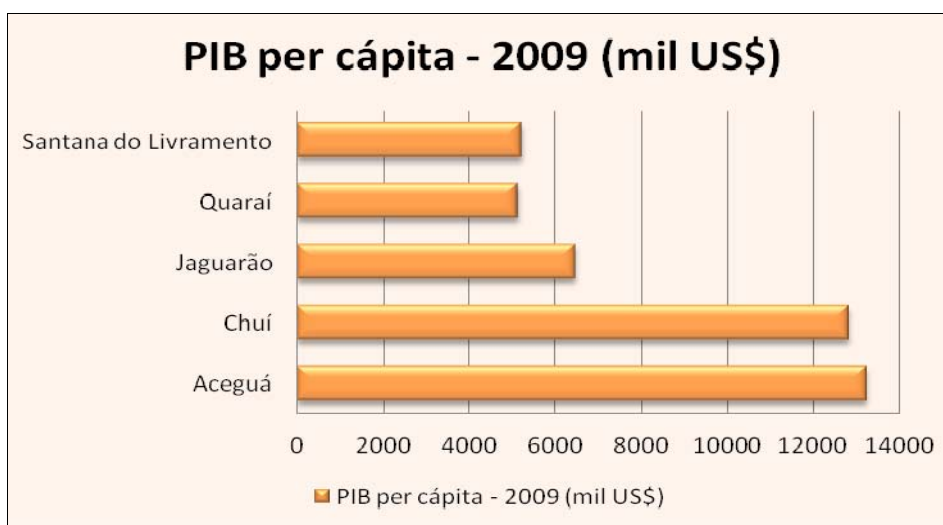
Gráfica 6.38.- Datos comparativos de los sectores de la economía (2009).



Fuente: Fundação de Economia e Estatística –FEE, 2009.

El análisis del **PIB per cápita** entre los municipios demostró grandes diferencias en sus valores, así en 2009, Aceguá y Chuí registraron un valor de US\$13 228 y US\$ 12 820 respectivamente, valores estos, que están por encima del PIB *per cápita nacional* (US\$ 10 800), Jaguarão, obtuvo un valor de US\$ 6 457 mientras que Santana do Livramento y Quaraí no llegaron al 6 000 dólares (ver Gráfica 6.39).

Gráfica 6.39.-Gráfica comparativa del PIB per cápita (2009).



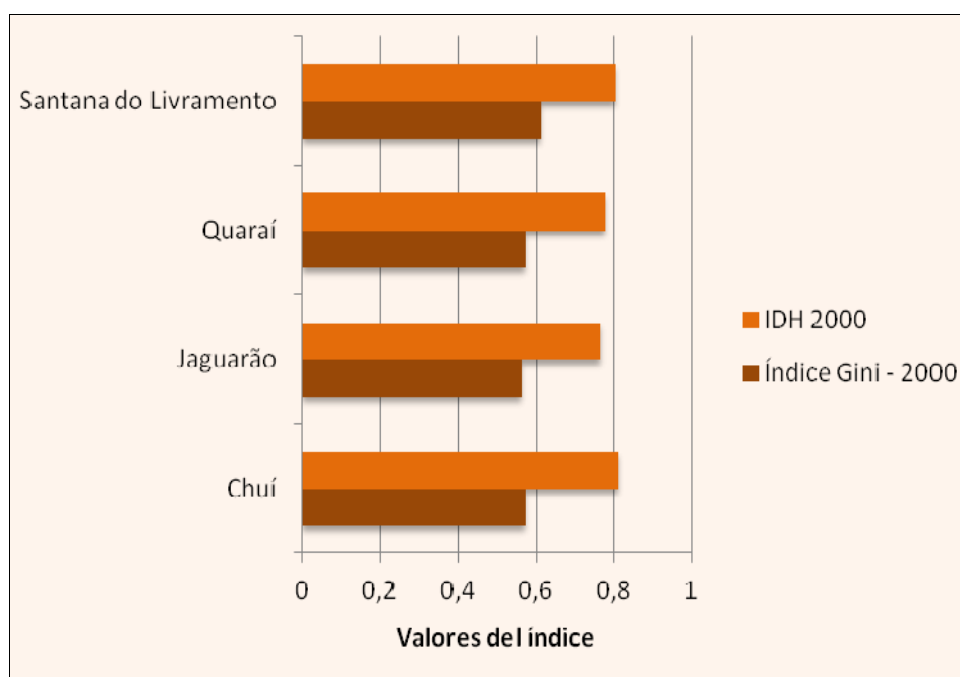
Fuente: Fundação de Economia e Estatística –FEE

El **índice de desarrollo humano (IDH)** de 2000, revela condiciones sociales muy similares en las ciudades fronterizas. Chuí lució con el mejor índice 0,811, seguido por Santana do Livramento con 0,803 valores considerados de alto desarrollo humano, mientras que Quaraí y Jaguarão registraron, respectivamente 0,776 y 0,764.

El índice **Idese** añade una categoría a más en relación al IDH que es el Saneamiento y Domicilio, por lo tanto los valores de este indicador salen distintos del IDH, aunque coinciden los dos primeros mejores: Chuí (0,784) y Santana do Livramento (0,766), seguidos por Jaguarão (0,754), Quaraí (0,747) y Aceguá (0,673).

La desigualdad existente entre la población nos revela el **índice Gini**, según el cual Santana do Livramento lidera el grupo con realzada desigualdad social que llega a 0,61, seguida por Quaraí y Chuí ambas con el mismo valor 0,57 y Jaguarão con 0,56. A través de la Gráfica 6.40 se puede visualizar la comparación entre los dos índices (IDH y Gini).

Gráfica 6.40.- Datos comparativos entre IDH e índice Gini (2000).



Fuente: Atlas de Desenvolvimento Humano, 2000. Elaboración propia.

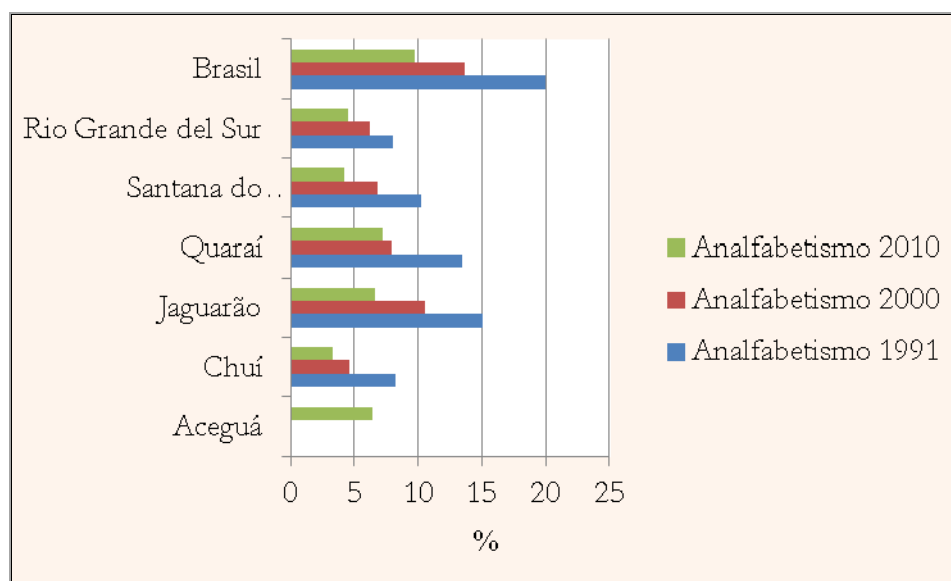
Todas las poblaciones de frontera estudiadas presentan marcadas semejanzas en los diferentes indicadores analizados. En relación con el **“Patrón de vida”**, se observan escasas diferencias entre unas localidades y otras, únicamente Aceguá destaca de forma significativa por tener en el sector primario el 60% de su economía, lo que representa el doble o incluso el triple frente a otras poblaciones. Este indicador puede ser relevante, ya que al existir un importante sector de población dedicado al sector primario, esto se verá reflejado en las condiciones de vida, cultura, expectativas y otra serie de factores que tendrían una gran trascendencia en la planificación y desarrollo de políticas y acciones de carácter social y educativo.

VI.3.3.- El acceso al conocimiento.

Tomando como un indicador preferente el **índice de analfabetismo**, podemos decir que en los últimos tres censos realizados queda patente el descenso del mencionado índice. El municipio que presentó el mayor descenso en dicho período, fue Jaguarão que pasó del 15,1% en 1991, al 6,6% en 2010. Quaraí y Santana do Livramento también han tenido un significativo descenso en su índice, Quaraí ha pasado de 13,5% en 1991 a 7,2% en 2010, y Santana do Livramento pasó de 10,2% en el año 1991 a 4,2% en el 2010. Chuí es el municipio que presenta actualmente el menor índice de analfabetismo de entre los cinco estudiados. Su índice ha pasado de un 8,2% en 1991 al 3,3% en 2010.

Teniendo en cuenta los índices descritos y la media brasileña (9,7%), se constata que todos los municipios de la frontera sur de Brasil con Uruguay presentan mejores indicadores que dicha media nacional, mientras que, comparando con el estado de Río Grande del Sur, hay muchas diferencias entre ellos. Empezando que en el año 1991 ningún, de los municipios alcanzaron la media del estado (8%) y en el año 2000, solamente Chuí la ha alcanzado e incluso superado. En 2010 Chuí sigue superando la media del estado juntamente con Santana do Livramento. Los demás municipios todavía siguen con un analfabetismo superior a la media del estado (ver Gráfica 6.41).

Gráfica 6.41.- Índices comparativos del analfabetismo (1991 a 2010) con el país y el estado.



Fuente: Atlas de Desenvolvimento Humano 2000 y Censo Demográfico, IBGE 2010. Elaboración propia.

El analfabetismo entre la población con más de 15 años, en los períodos estudiados, está distribuido cuantitativamente entre las franjas de edad de la población como se expone a continuación:

- De 15 a 24 años Jaguarão es el municipio que demostró el mayor índice 1,8%, seguido de Quaraí 1,3%, Santana do Livramento 1,2% Chuí y Aceguá con 0,9%.
- En la franja de edad de los 25 a 39 años, Aceguá lidera el grupo con 3,8% continuado por Jaguarão 3,3%, Quaraí 3%, Santana do Livramento 2,1% y Chuí con 0,4%. Las franjas de edad con mayor concentración de analfabetos está entre los de 40 o más años.
- Entre los de 40 a 59 años Jaguarão y Aceguá tienen una porcentual de 5,9% seguida por Quaraí 4,9%, Santana do Livramento con 3,8% y Chuí con 2,4%.
- La población con 60 años o más es la que representa el mayor porcentual de analfabetos. Encabeza la lista Aceguá con 17,7%,

luego Jaguarão 16%, Quaraí 13,9%, Santana do Livramento 10,5% y Chuí 4,7%.

Los datos referenciados indican que las franjas con mayores porcentajes de analfabetismo son las que presentan más edad, descendiendo los porcentajes a medida que disminuye esa edad.

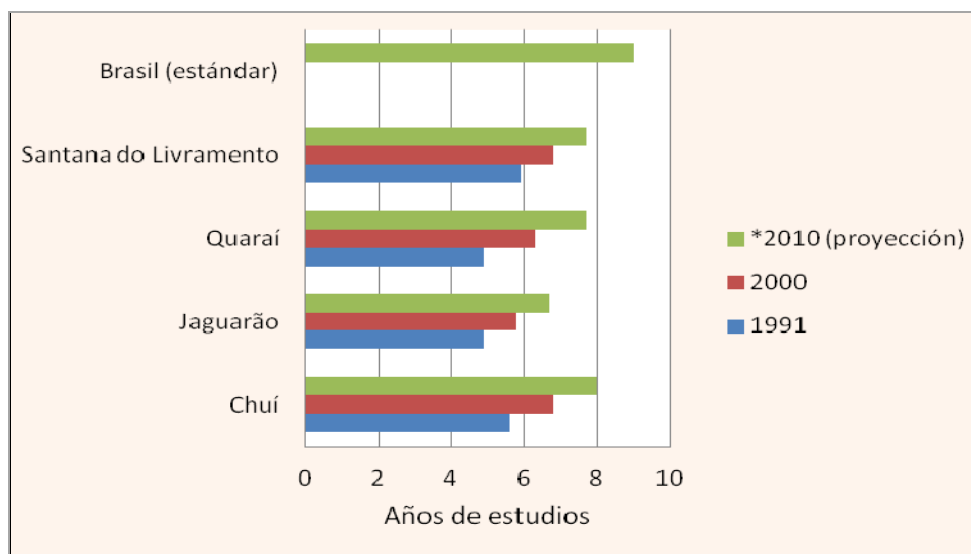
Es interesante destacar que, aunque las cinco localidades presentan cifras similares y en todas ellas se ha conseguido disminuir en, al menos un 50% sus porcentajes de analfabetismo, hay ciudades como Aceguá, que aunque los porcentajes de analfabetos de más edad son muy altos, en los últimos 10 años han conseguido que su población más joven esté prácticamente escolarizada en su totalidad, muy por encima de otras franjas de edad.

En cuanto al **nivel educativo** de la población, los datos oficiales son relativos a los años 1991 y 2000, ya que no han sido publicitados los datos del 2010, pero hemos hecho una prospección para el mismo, considerando el mismo ritmo de evolución.

De este modo, el mejor nivel educativo es el de Chuí con un 5,6 años en 1991 pasa para al 6,8 años de estudios en el año 2000 y, siguiendo la proyección señalada, llega a los 8 años de estudio, sigue Santana do Livramento con 5,9 años de estudios en 1991, llega en 2000 con 6,8 años de estudios y una proyección de 7,7 años para el 2010; Quaraí con 4,9 años de estudio en 1991 en el año 2000 pasa para el 6,3 años y una proyección de 7,7 años; Jaguarão con el más bajo nivel educativo con 4,9 años en 1991, 5,8 años de estudios en 2000 y con una proyección de 6,7 años. Aceguá no posee esta información hasta la fecha (ver Gráfica 6.42).

Relacionando las cifras anteriores con los porcentajes de analfabetismo de las ciudades presentadas, se encuentra coincidencia entre los resultados, basta mencionar a Jaguarão, que presenta el mayor porcentaje de analfabetismo entre la población más joven (menor de 15 años) y el más bajo nivel educativo de los municipios de la frontera sur de Brasil Uruguay.

Gráfica 6.42.- Datos comparativos Del nivel educativo (1991-2010).



Fuente: Atlas de Desenvolvimento Humano 2000 y Censo 2010. Elaboración propia.

En relación a la **oferta de escuelas** en los municipios y su relación con el número de matrículas, observamos que hay una equidad en la cantidad de estos valores conforme se aprecia en la Tabla 6.54.

Tabla 6.54.-Tabla comparativa con la oferta de escuelas y n° de matrículas (2011).

Municipios	Escuela Municipal Urbana	Escuela Municipal Rural	Escuela Estadual Urbana	Escuela Estadual Rural	Total escuelas	Total matrículas	Media Matrículas por escuelas
Aceguá	1	2	1	1	5	1 051	210
Chuí	3	-	1	-	4	949	237
Jaguarão	7	5	7	1	20	5 574	279
Quaraí	10	5	8	-	23	5 595	243
Santana do Livramento	21	15	19	6	61	17 850	292

Fuente: Secretaria da Educação do Estado, 2012. Elaboración propia.

Comparando la cantidad de escuelas y su situación por domicilio, la mayoría (69%) está ubicada en la zona urbana, mientras que el 31% restante está en la zona rural.

En lo que se refiere a la gestión estatal, 53,8% de las escuelas están bajo la responsabilidad de la esfera municipal y, el 46,2% son de la responsabilidad del

estado. En cuanto a la zona rural, el 77% de las escuelas son gestionadas por la esfera municipal y el 23% la esfera estadual. Es importante destacar que Quaraí tiene el 100% de las escuelas rurales bajo la gestión municipal y que Chuí es el municipio que no tiene ninguna escuela en la zona rural (ver Tabla 6.54).

La **modalidad Educación de Jóvenes y Adultos** está presente en todas las ciudades, conforme se aprecia en la Tabla 6.55, estando bajo la responsabilidad del estado el 73,7% y de la esfera municipal el 26,3%.

No existe ninguna escuela que atienda la modalidad de adultos, en la zona rural de los municipios. Esta observación de ausencia de escuelas que atiendan a la modalidad EJA en la zona rural, es preocupante, ya que se favorece el mantenimiento del analfabetismo en la zona rural y pone de manifiesto la ausencia de políticas educativas y planes de acción para erradicar esta falta.

En algunas poblaciones como Aceguá, esta circunstancia es doblemente preocupante, ya que, como analizamos anteriormente, la mayor parte de la población se dedica al sector primario, localizado fundamentalmente en zona rural, y por tanto, sin posibilidades de acceder a la EJA por parte de adultos trabajadores.

Tabla 6.55.- Tabla comparativa con la oferta de escuelas que ofrece la modalidad EJA en el municipio (2010).

Municipios	Escuela Municipal Urbana	Escuela Municipal Rural	Escuela Estadual Urbana	Escuela Estadual Rural	Total
Aceguá	-	-	1	-	1
Chuí	-	-	1	-	1
Jaguarão	2	-	3	-	5
Quaraí	-	-	4	-	4
Santana do Livramento	3	-	5	-	8

Fuente: Secretaria da Educação do Estado, 2011.

Comparando el número de analfabetos existentes en 2010 con la cantidad de **matrículas en la EJA** realizadas en 2011 (ver Tabla 6.56), se observa que Chuí fue el municipio que tuvo el mayor porcentual de matriculados, siendo el 61,4% de ellos inscritos en la modalidad EJA, seguido por Santana do Livramento y Quaraí, ambas

con 56,2%, Jaguarão y Aceguá con bajo porcentual de sus analfabetos matriculados 24,6% y 21,0% respectivamente.

De los datos podemos decir que Chuí es el único municipio, de los estudiados, que tiene la posibilidad de llegar al índice cero de analfabetismo a corto plazo, teniendo en cuenta que presenta un bajo número de personas analfabetas y un porcentaje de 61,4% de matrículas en la EJA. No obstante, Aceguá y Jaguarão son los municipios que están en la línea de bajo nivel de superación de su analfabetismo ya que no han llegado a matricular el 25% de sus analfabetos, esto es un dato que supone la continuidad del problema de analfabetismo en estos municipios.

Tabla 6.56.- Comparación entre número de analfabetos y matrículas en la EJA (2010- 2011).

Municipio	Nº absoluto de analfabetos (2010)	Matrículas en la EJA (2011)	Relación Matrículas por nº analfabetos (2011)
Aceguá	214	45	21,0
Chuí	83	51	61,4
Jaguarão	1462	360	24,6
Quaraí	989	556	56,2
Santana do Livramento	2687	1511	56,2

Fuente: Secretaría da Educação do Estado, 2011. Elaboración propia.

En los indicadores de **rendimiento escolar** se aprecia, a través de la Tabla 6.57, que Santana do Livramento posee los mejores índices en el período comparado, sin embargo, es importante destacar que, aunque tenga el mejor rendimiento entre los municipios, su tasa de abandono es elevada en los dos niveles de enseñanza.

Quaraí también tiene un lugar destacado en el orden de los mejores resultados, aunque ha presentado un fracaso superior en 2010 con relación a 2007, en la enseñanza fundamental años finales. Jaguarão sigue en el orden de mejores resultados en el período comparado, sin embargo, presentó una baja en la superación en la enseñanza fundamental, los años finales en el año 2010 y, consecuentemente, un fracaso en el mismo año. Aceguá y Chuí son muy similares en sus rendimientos, ambos han tenido una disminución en la superación en el año 2010 y presentan elevado índice de fracaso bien como elevado índice de abandono.

Tabla 6.57.- Comparación del rendimiento escolar (2007-2010).

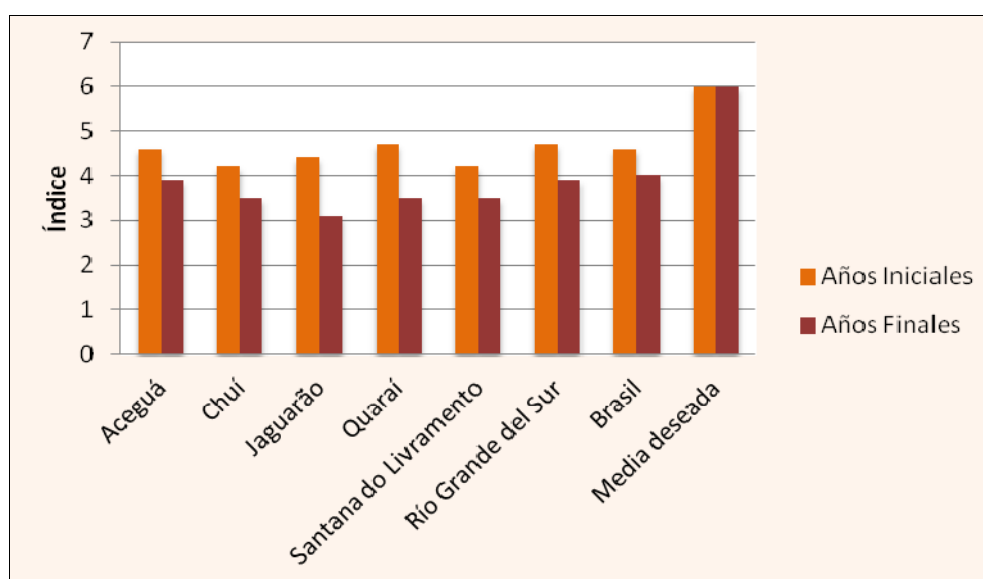
Municipio	Superación (%)				Fracaso (%)				Abandono (%)			
	Fund. Años Iniciales		Fund. Años Finales		Fund. Años Iniciales		Fund. Años Finales		Fund. Años Iniciales		Fund. Años Finales	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
Aceguá	93,6	93,5	84,1	76,7	11,2	6,5	13	22,6	0,0	0,0	2,9	0,7
Chuí	94,8	92,3	79	69,5	3,9	7,7	16,6	26,2	1,3	0,0	4,4	4,3
Jaguarão	84,5	85,5	66	63,9	14,7	13,8	27,7	31,6	0,8	0,7	6,3	4,5
Quaraí	87,8	88,0	73,9	75,7	12	11,8	22	22,6	0,2	0,2	4,1	1,7
Santana do Livramento	85,6	88,0	74	76,0	11,9	11,0	19,7	19,6	2,5	1,0	6,3	4,6

Leyenda: ■ Hubo progreso ■ No hubo progreso ■ Se ha mantenido

Fuente: Atlas del Desarrollo Humano, 2000 y IBGE Censo 2010. Elaboración propia.

La calidad de la enseñanza en los municipios, medida por el **Ideb**, y comparada con el índice nacional y estadual, demuestra que los municipios en general presentan índices muy bajos. Se observa a través de la Gráfica 6.43 que en la enseñanza fundamental años finales, ningún municipio ha alcanzado las medias nacional y estadual. Jaguarão es el municipio con el Ideb más bajo entre los municipios estudiados.

Gráfica 6.43.- Comparación del Ideb (2009).



Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2010. Elaboración propia.

Considerando el período analizado (1991-2010), tres de los cinco municipios (Jaguarão, Quaraí y Santana do Livramento) tuvieron una disminución en su población absoluta por motivo de la baja natalidad y la posible migración para las ciudades que poseen mayor oferta de empleos. También en este período, sucedieron modificaciones en el escenario urbano de las ciudades, tanto en el crecimiento de la urbanización (con excepción de Aceguá), favoreciendo la confluencia de cambios en el perfil de la población, como en el aumento de la población de 60 años o más en todos los municipios, lo que refleja un proceso de envejecimiento poblacional que viene ocurriendo en todo el país.

Todos los municipios aumentaron, en el período analizado, sus índices de desarrollo humano municipal (IDH). Teniendo en consideración que dicho índice se mide por la renta, Educación y esperanza de vida y con base en los datos presentados por los órganos oficiales, queda patente que hubo realmente una mejoría en los índices económicos con aumento de PIB, la disminución de los índices de analfabetismo y el aumento de la media de años de vida de la población.

Considerando el IDH aisladamente, vemos que de los cuatro municipios que presentan dicho índice, dos poseen valor considerado de elevado desarrollo humano: Chuí y Santana do Livramento y otros dos están próximos a este nivel de desarrollo: Quaraí y Jaguarão. Pero, cuando analizamos este indicador paralelo al índice Gini, se constata que existe una elevada concentración de renta lo que explica, de cierto modo, las altas tasas de analfabetismo presentes, aunque han tenido significativas reducciones en sus índices.

Con excepción de Aceguá, todos los municipios presentan flujos de intercambios entre los centros urbanos como consecuencia de la intensificación de las interrelaciones entre los mercados internos y externos, característica que define la ciudad de frontera.

Respecto al analfabetismo, todos los municipios tienen un índice por debajo de la media nacional y Aceguá y Santana do Livramento también por debajo de la media del estado.

A partir de la década de 1990 hubo, tanto a nivel federal como estadual, una intensificación en los programas para combatir el analfabetismo, entre la población de 15 a 39 años, por lo que los índices de analfabetismo disminuyeron. Sin embargo,

la concentración de dicho analfabetismo se centró en las franjas de edades a partir de los 40 años o más, concretamente entre los de 60 años o más.

En todos los municipios se observa la influencia de la ciudad para atender la Educación de jóvenes y adultos, ya que es donde están ubicadas las escuelas que atienden esta modalidad de enseñanza.

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES.

La educación de la población de jóvenes y adultos (conocida como EJA en Brasil), constituye una vía para alcanzar el desarrollo y el logro de nuevas oportunidades. En este sentido, las conclusiones que presentamos ratifican las consideraciones planteadas en la introducción: la educación es un medio fundamental del ser humano, que le permite participar en la sociedad del conocimiento.

Mediante la educación, el hombre alcanza la madurez cognitiva, conductual y afectiva, que le permite desarrollarse como ser humano, le capacita como ciudadano y le prepara para el trabajo. Estas tres facetas están íntimamente ligadas, solo en función del contexto ambiental-cultural-ideológico donde nos encontremos, predomina una sobre las otras.

Así pues, habiendo sometido a estudio nuestro objeto de investigación y con la perspectiva que nos ha dado el conocimiento del mismo, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los conjuntos espaciales de Brasil y Rio Grande do Sul, a partir de los cuales hemos conocido las interacciones medio natural-hombre, nos permiten establecer que son los recursos que dan soporte a su desarrollo territorial, definido por las grandes dimensiones, la heterogeneidad de los espacios naturales, la diversidad demográfica y una propia organización político administrativa.
- El estado de Rio Grande do Sul, territorio de grandes intereses geopolíticos y geoeconómicos a lo largo de la historia del país, que ha

sufrido continuos desplazamientos de frontera creando una sociedad singular de marcada identidad, ha configurado las ciudades gemelas estudiadas, correspondientes a su franja de frontera, como un espacio productivo de estructura social y económica única.

- La franja de frontera, que durante muchos años ha sido considerada zona estratégica y de defensa del estado y del país, olvidada de los proyectos de desarrollo humano, en el momento actual y en la zona estudiada, es responsable y facilitadora de la unificación de los pueblos de América Latina a través de su desarrollo.
- La legislación brasileña y riograndense, reconoce la educación como un deber del Estado y un derecho social garantizado para TODOS y contempla “la educación de jóvenes y adultos” como sector esencial de la educación. A través de las bases legales, se establece el marco de referencia para el desarrollo de políticas que integren la educación de jóvenes y adultos en los sistemas de educación del país y garanticen su aplicación.
- El Gobierno Federal, principalmente a lo largo de las últimas legislaturas, ha establecido políticas educativas y puesto en marcha programas federales, que han mejorado el nivel de alfabetización de determinados grupos de población de jóvenes y adultos. A pesar de los esfuerzos realizados, no se han alcanzado la totalidad de los objetivos propuestos, como consecuencia de la escasa planificación, la irregular aplicación y la falta de articulación entre los programas y agentes responsables.
- En el estudio realizado sobre la evolución de las tasas de analfabetismo en Brasil, se comprueba el descenso progresivo de las mismas, que ha llegado a reducirse en un 50% a lo largo de los últimos 20 años. No obstante, el problema del analfabetismo, en términos absolutos, como consecuencia de la dinámica poblacional, ha experimentado un incremento de once millones en las dos últimas décadas.
- El análisis y comparación del analfabetismo, en función de las regiones, etnias e ingresos familiares, nos permite identificar a las regiones nordeste y norte, en las que se concentra la población negra y parda y

las rentas familiares más escasas, como las zonas con más “altas” tasas de analfabetismo; por el contrario, las regiones sur, sudeste y centro-oeste presentan las tasas más “bajas”. En consecuencia, afirmamos que los valores más altos de analfabetismo afectan principalmente a la población más desfavorecida, cuya mayoría está concentrada en las regiones nordeste y norte del país.

- Las ciudades gemelas fronterizas, analizadas y comparadas a partir de las dimensiones de Población, Patrón de vida y sus indicadores, nos permiten concluir que se registra un progresivo aumento de la población adulta en todas las ciudades y una elevada urbanización, con excepción de Aceguá, que concentra su población en la zona rural. Así mismo, constatamos un reducido, aunque continuo, crecimiento del nivel de desarrollo, a pesar de que se siguen manteniendo diferencias en la distribución de la riqueza, vinculada a un sistema productivo centrado en los sectores primario y terciario.
- En la sociedad del conocimiento del siglo XXI, en nuestra zona de estudio, tomando como referencia la dimensión de acceso al conocimiento y sus indicadores, confirmamos un descenso en las tasas de analfabetismo, en parte favorecido por la oferta generalizada de la modalidad de educación de jóvenes y adultos en las escuelas urbanas y el elevado número de matrículas en ellas, sin embargo, se verifica un bajo rendimiento por abandono o fracaso, que limita el progreso de la población objeto de estudio.

Del análisis y comparación de los conjuntos espaciales, del desarrollo humano, de los niveles de analfabetismo y de la educación básica de jóvenes y adultos en los espacios considerados, se desprende como conclusión última que, aunque consideramos positivo para las ciudades gemelas, el descenso en las tasas de analfabetismo y la creciente atención educativa que se presta a la población de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta las condiciones actuales de aumento de la población adulta, limitada oferta educativa urbana y nula en zona rural, entre otras, el analfabetismo sigue representando un problema social y la educación, orientada a la población objeto de estudio, resulta insuficiente para las necesidades educativas de la zona.

Por ello se precisa que, desde las administraciones del país, del estado de Rio Grande do Sul y de las ciudades gemelas de la zona de la franja de frontera, se diseñen y fortalezcan políticas que consideren la educación de jóvenes y adultos como objetivo preferente, se incrementen programas y actuaciones articuladas y se aumente la oferta educativa ya que, sin duda, todas estas actuaciones potenciarán el desarrollo de la zona.

En el mismo sentido, las políticas territoriales entre los distintos países de América Latina, en sus espacios de frontera, tienen una proyección de futuro a consensuar, a partir de las ciudades gemelas estudiadas, reflejada en los objetivos de MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), ya que presentan características similares, como: la proximidad de las poblaciones, los intercambios sociales y económicos que se realizan diariamente con sus correspondientes localidades del país vecino, la existencia de una “cultura” común y la idiosincrasia propia de las poblaciones de frontera, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, H. W., Venturi, G. & Branco, P. P. M. (2005). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania.
- Ab'Saber, A. N. (1993). Amazônia: Proteção ecológica e desenvolvimento, com o máximo de floresta em pé. *Ciências Ambientais*, (20), 36-42.
- (1998). *Amazônia: Do discurso à práxis*. São Paulo: Edusp.
- (2003). *Os domínios da natureza no Brasil: Potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê.
- Adas, M. (2004). *Panorama geográfico do Brasil: Contradições, impasses e desafios socio espaciais*. São Paulo: Moderna.
- (2005). *Geografia*. São Paulo: Moderna.
- Adelli Cueva, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *La educación en el tercer milenio* (pp. 37- 66). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aguilar Ramírez, M. (2003). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA*. Barcelona: Universidad. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4785&orden=0&info=link>

- Albuquerque, I. (1993). *Fronteiras internacionais e sul do RS: Desenvolver-modernizar-integrar*. Passo Fundo: UPF.
- Allen, A. (2010). Neighborhoods and schools: Using charter school policy to foster district change. *Journal of School Public Relations*, 31(1), 6-26. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ916866&lang=es&site=ehost-live>;
<http://www.rowmaneducation.com/Journals/JSPR/Index.shtml>
- Allport, G. W. (1995). *The nature of prejudice*. Cambridge: Adisson-Wesley.
- Allport, G. W. & Antich, I. (1973). *La personalidad: Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, J. A. F. (2006). O cenário regional gaúcho nos anos 90: Convergência ou mais desigualdade. *Indicadores Econômicos FEE*, 31(3), 97-117.
- Alvarez Fernández, M. (2006). *El equipo directivo: Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Laboratorio Educativo.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Andrade, M. C. (1987). *Espaço, polarização e desenvolvimento*. São Paulo: Atlas.
- (1993). *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Recife.
- Andrews, G. R. (1997). Democracia racial brasileira 1990-1990: Um contraponto americano. *Revista Estudos Avançados*, 11, 95-115.
- Angelo Baquero, R. V. (2005). Saberes en la formación de educadores de jóvenes y adultos: ¿Qué privilegian? ¿qué excluyen?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 61-74.
- Antolín, P. A. (Ed.). (1989). *Análisis del desarrollo de la población española en el período 1970-1986*. Madrid: Síntesis.
- (1988). *La población*. Madrid: Síntesis.

- Anweiler, O. (1977). Comparative education and the internationalization of education. *Comparative Education*, 13(2), 109-114.
- Apps, J. (1999). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens e adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autentica.
- Arruda, J. J. (1997). *História geral e história do Brasil*. São Paulo: Ática.
- Ayute, A. (2009). *La formación básica de personas adultas: Imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. Barcelona: Universitat.
- Azevedo, A. D. (1968). *Brasil, a terra e o home: As bases físicas*. São Paulo: Nacional.
- Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos pioneiros da escola nova*. São Paulo: Nacional.
- Bacci, M. L. (2002). 500 anos de demografia brasileira: Uma resenha. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19(1), 141-159.
- Barone, R. E. M. (2002). *Educação de jovens e adultos: Um tema recorrente*. São Paulo: Cortez.
- Bayer, I. (2011). Autonomy, professionalism and management structure in the german university system. *Higher Education Review*, 43(2), 56-64. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ916167&lang=es&site=ehost-live>; <http://www.highereducationreview.com/home.html>
- Bedmar Moreno, M., Muñoz, J. & Fresneda López, M. D. (2004). *Gerontagogía: Educación en personas mayores*. Granada: Universidad.
- Beisiegel, C. R. (1974). *Estado e educação popular: Um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.
- (2000). Questões de atualidade na educação popular: Ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. *Revista Educação*, 31, 7-19.
- Bélanger, P. & Federighi, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de educación y de formación de adultos: La difícil liberación de las fuerzas creativas*. Madrid: Miño y Dávila.

- Beltrán, P. (2002). *Acerca de la dirección escolar*. Valencia: Universitat.
- Benavides, L. (1988). Teoría y metodología de la educación de adultos: Estado de la cuestión. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 11(1), 32-42.
- Bentancor, G. T. (2008). As fronteiras num contexto de mudanças: A vida cotidiana das cidades-gêmeas Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil). *Ateliê Geográfico*, 2(1), 13-31.
- Bhola, H. (2006). Adult and lifelong education for poverty reduction: A critical analysis of contexts and conditions. *International Review of Education*, 52(3), 231-246. Doi: 10.1007/s11159-006-0006-9
- Blanco, L. M. (1997). *Educación de personas adultas: Un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.
- Boligian, L. & Alves, A. (2007). *Geografia: Espaço e vivência*. São Paulo: Atual.
- Boligian, L. & Martinez, R. (2009). *Geografia espaço e vivência: O espaço geográfico mundial—o mundo subdesenvolvido*. São Paulo: Atual.
- Bolós, M. (1992). *Manual de ciencia del paisaje: Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Briceño, U. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156.
- Brickman, W. W. (1977). Comparative and international education society: An historical analysis. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 396-404.
- Brockett, R. (1993). *El aprendizaje auto dirigido en la educación de adultos: Perspectivas teóricas, prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Brown, P. J. (2010). Structuring catholic schools: Creative imagination meets canon law. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 467-508. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ914880&lang=es&site=ehost-live>

- Brumat, M. R. & Ominetti, L. M. (2007). Educación de jóvenes y adultos y formación docente, debates, políticas y acciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1) Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358368&orden=132009&info=link>
- Brunel, C. T. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bryant, R. U. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Bueno, B. & Vega, J. (1996). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Bustamante, J. A. (1989). Frontera México-Estados Unidos: Reflexiones para un marco teórico. *Frontera Norte*, 1(1), 7-24.
- Cabo, P. A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.
- Calvino, I. (2001). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Camacho, H. (2001). Las ciencias geológicas en la Argentina, hasta 1939. *Saber y Tiempo*, 12, 177-220.
- Camacho, M. M. & Lord, S. M. (2011). "Quebrando fronteras": Trends among latino and latina undergraduate engineers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(2), 134-146. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ925295&lang=es&site=ehost-live>; <http://dx.doi.org/10.1177/1538192711402354>
- Canario, R. (1999). *Educação de adultos, um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- (2001). Adultos: Da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 85-99.
- (2003). *Aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica a de um conceito e de uma política*. Porto: Porto Editora.
- Canario, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

- Capdevila, M. L. S. (2002). *La educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- Caramelo, S. (2007). *União europeia, fronteira e território*. Porto: Campos das Letras.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF
- (2012). *Developing lifelong learning. Greece*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/developing-lifelong-learning/index.aspx>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (2001). Renovando la esperanza por una educación sin exclusiones. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 15, 23-35. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473624&lang=es&site=ehost-live>
- Cervo, A. & Bervian, P. A. (1990). *Metodología científica*. México: Siglo XXI.
- Chan, B. T. (2009). Conceptualising adult and continuing education practice: Towards a framework for research. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 9-33. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ864430&lang=es&site=ehost-live>
- Chelotti, M. C. (2005). A dinâmica do espaço agrário no município de Sant'ana do Livramento/RS: Das sesmarias aos assentamentos rurais. *Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia*, 3(1), 53-70. Recuperado de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>
- Clark, M. A. (2006). Adult education and disability studies, an interdisciplinary relationship: Research implications for adult education. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 56(4), 308-322. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ757011&lang=es&site=ehost-live>; <http://dx.doi.org/10.1177/0741713606289661>

- Comisión Europea (2002). *Libro Blanco de la comisión europea: Un nuevo impulso para la juventud europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades europeas. Recuperado de http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/whitepaper_es.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Conti, J. B. & Furlan Sueli, A. (1995). O clima: A atmosfera e a vida terrestre. En Ross, M. & Jurandyr, L. (Org), *Geografia do Brasil* (pp. 46-75). São Paulo: EDUSP.
- Corrêa, R. L. & Rosendahl, Z. (1998). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Cury, C. R. J. (2005). *O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Escola de Gestores
- De Cossio, R. D. (1998). *Adult education, migration and immigrant education*. México: Eric. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED420212&lang=es&site=ehost-live>
- De Holanda, S. B. (1994). *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Schwarcz.
- De La Blache, P. V. & de Martonne, E. (1936). *Principes de géographie humaine*. Paris: L'Harmattan.
- De La Blache, P. V. & Martins, F. (1954). *Princípios de geografia humana*. Lisboa: Cosmos.
- De Natale, M. L. (2003). *La edad adulta: Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- De Oliveira, A. U. (1987). *Amazônia: Monopólio, expropriação e conflitos*. São Paulo: Papirus.
- (1988). *Integrar para não entregar: Políticas públicas e Amazônia*. São Paulo: Papirus.

- De Schutter, A. (1983). *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. México: Quinta Erendira
- De Souza Martins, J. (2009). *Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto.
- De Souza, M. M. C. (1999). O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, (14),169-186. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf>
- Dean, W. (1998). *A ferro e fogo: A história da devastação da mata atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das letras.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Departamento de Geociencia da Universidade Estadual de Londrina. (2010). *Geografia on line*. Recuperado de www.geocities.com/geografiaonline/brasil.html
- Dido, J. C. (2008). La fábula en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 25-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730290&orden=169186&info=link>
- Dorfman, A. (2007). Fronteira e contrabando em Santana do Livramento (BR)-Rivera (UY). *Boletim Gaúcho de Geografia*, 32, 75-92.
- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (1996). *Atlas do meio ambiente do Brasil*. Brasília: Embrapa Terra Viva.
- Ensslin, L. C. (2005). *Ecletismo arquitetônico em Jaguarão: Um estudo [1870-1940]*. Porto Alegre: UFRGS.
- Erikson, E. H. (1995). *Identity, youth and crisis*. New York: WW Norton & Company
- Ervatti, L. R. (2003). *Dinâmica Migratória no Estado do Rio de Janeiro na década de 90: Uma Análise Mesorregional*. Rio de Janeiro: ENCE/IBGE

- Etxeberria, J. & Tejedor, F. J. T. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Eurostat (European Statistical System). (2006). *Classification of learning activities*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2012). *Education and training*. Bruselas. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- (2010). *Statistics: Education and Training*. Bruselas. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>
- Eurydice (Red Europea de Investigación en Educación). (2007). La educación no profesional de adultos en Europa. Bruselas. Recuperado de <http://www.cied.uminho.pt/uploads/La%20educaci%C3%B3n%20no%20profesional%20de%20adultos%20en%20Europa.pdf>
- (2011). *La Educación Formal de Adultos en Europa: Políticas y prácticas*. Bruselas. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128ES.pdf
- Farret, R. (1997). Especificidades das áreas urbanas de fronteira. En Castelo, Iára R. et al. *Fronteiras na América Latina* (78-105). Porto Alegre: Universidade.
- Ferreira, A. C. (2008). *Interações na fronteira Brasil-Uruguai: Um Estudo de Caso das Cidades de Jaguarão e Ríó Branco*. Brasília. Recuperado de http://www.Iabpr.Org.br/3conferencia/pps/trab_cient/11.Pdf
- Fischer, R. M. B. (2009). Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. *Perspectiva*, 21(2), 371-389.
- Flecha García, J. R. & Sanvisens Marfull, A. (1990). *Educación de las personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- Folliet, J. (1994). *¿Qué es el adulto?*. Madrid: Razón y Fe.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1972). *A pedagogia da libertação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez.
- (1999). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fuente Arias, J. D. I., Martínez Vicente, J. M. & Justicia Justicia, F. (2001). Estudio de las estrategias de aprendizaje en alumnos de educación de adultos: Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, (5), 73-97.
- Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (2012). *Série histórica dos municípios*. Porto Alegre. Recuperado de http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_populacao.php
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (2007). *Educação de jovens e adultos: Teoria prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Gallinat, M. (1990). La educación de adultos en una ciudad estadounidense: Algunos datos y reflexiones. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 81-92. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=126192&orden=0
- Gamboa, S. S. (1996). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis.
- García Carrasco, J. (1997). *Educación de adultos*. Madrid: Ariel.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 61-82.
- García, A., Martín García, A. V. & Pérez Sánchez, M. D. (2000). Nuevas tecnologías y formación permanente del profesorado de educación de adultos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1243515&orden=47336&info=link>

- Geiger, P. P. (1995). *As formas do espaço brasileiro*. São Paulo: Jorge Zahar.
- Gil, L. V. (2005). *Claves de educación comparada en perspectiva social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2008). *Participación social y educación permanente*. Salamanca: Universidad.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones: Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22), 5-14.
- Ginesta, J. (1998). *El Mercosur y su contexto regional e internacional*. Porto Alegre: Universidade.
- Giovanetti, M. A. G. (2000). Núcleo de educação de jovens e adultos: Tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. *Educação*, (32), 197-208.
- Giroux, H. A. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Godino Morales, C. B. (2007). La cruda situación de la educación de adultos: Voces que se deben escuchar: Historias de vida contadas por sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1) Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358322&orden=132004&info=link>
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Gonçalves, C. W. P. (2007). A invenção de novas geografias: A natureza e o homem em novos paradigmas. En Santos, M. & Becker, K. (org.). *Território, territórios: Ensaio sobre o ordenamento territorial* (pp.375-409). Rio de Janeiro: Lamparina.
- González, A. (1989). *Formación de adultos: Un modelo de unidades modulares*. Barcelona: Humanitas.
- Guazzelli, C. A. B. (1997). *O horizonte da província: A república rio-grandense e os caudilhos do Rio da Prata (1835-1845)*. Rio de Janeiro: PPGHIS/UFR.

- Guerra, A. R. (2001). Alfabetización y educación de adultos en América Latina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (26). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473623&lang=es&site=ehost-live>
- (2002). Educación y conocimiento. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, (30). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED482882&lang=es&site=ehost-live>
- Guerrero Romera, C. (2003). Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la UNESCO al campo de la formación ocupacional. *Educación Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (20), 185-212. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154229&orden=128285&info=link>
- Haddad, S. (1997). *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB y LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira Educação*, 14(41). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>
- Helene, M. E. M. (1996). *Florestas: Desmatamento e destruição*. Sao Paulo: Scipione.
- Hernández, F. (2006). Universidad abierta para adultos: Un modelo de educación a distancia en la República Dominicana. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1), 283-314. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324095&orden=124684&info=link>
- Holzer, W. (1997). Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. *Territorio*, 2(3), 77-85.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2011). *Censo demográfico, 2010: Séries estatísticas*. Brasília. Recuperado de http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&sv=8

- (2012). *IBGE Cidades, Rio Grande do Sul*. Brasilia. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (1990). *Modelo de alfabetización: A población urbana y rural*. Brasilia. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED392303&lang=es&site=ehost-live>

- (1990a). *Modelo pedagógico de educación primaria para adultos: Manual para la vinculación y funcionamiento de los comités de educación para adultos*. Brasilia. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED392291&lang=es&site=ehost-live>

- (1990b). *Nuestro trabajo: Primaria para adultos*. Brasilia. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED392296&lang=es&site=ehost-live>

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasilia. Recuperado em <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>

- (2011). *Índice de desenvolvimento da educação básica*. Brasilia. Recuperado de <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Iovanovich, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42(3) Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253957&orden=109688&info=link>

Isnard, H. (Ed.). (1975). *L'espace du géographe*. Paris: Armand Colli.

Jabonero Blanco, M., López, I. & Nieves Cazorla, M. R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.

Júnior, C. P. (1975). *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense.

Kaul, P. F. T. (1990). *Introdução a geografia do Brasil*. Campinas: Universidade.

- Kazamias, A. M. & Schwartz, K. (1977). Intellectual and ideological perspectives in comparative education: An interpretation. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 153-176.
- Kilman, C. (2006). Escuela de la frontera. *Teaching Tolerance*, (29), 28-33. Recuperado de:
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ772769&lang=es&site=ehost-live;](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ772769&lang=es&site=ehost-live)
<http://www.tolerance.org/teach/magazine/index.jsp?p=0&is=38>
- Kim, J. (2005). A community within the classroom: Dialogue journal writing of adult ESL learners. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educational Planning*, 15(1), 21-32. Recuperado de
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ717830&lang=es&site=ehost-live;](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ717830&lang=es&site=ehost-live) <http://www.coabe.org>
- Knoll, J. H. (2007). The history of the UNESCO international conferences on adult education -- from HelsingÖr (1949) to Hamburg (1997): International education policy through people and programmes. *Convergence*, 40(3), 21-41. Recuperado de:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=34474228&lang=es&site=ehost-live>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: Fron pedagogy to androgogy*. New York: Cambridge Books.
- Köche, J. C. (2009). *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis: Vozes
- Lacoste, Y. & Ghirardi, R. (1983). *Geografía general: Física y humana*. Madrid: Oikos-Tau.
- Lakatos, E. M. & Andrade Marconi, M. de (1991). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, I., Worrall, J. & Currie, G. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

- Landry, A. (1987). *La révolution démographique: Études et essais sur les problèmes de la population*. Paris: Ined.
- Langer, P. P. (2005). *Os guarani-missioneiros e o colonialismo luso no Brasil meridional: Projetos civilizatórios e faces da identidade étnica, 1750-1798*. Porto Alegre: Martins Livreiro.
- Latapi, P. & Castillo, A. (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: CREFAL/OEA. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED330228&lang=es&site=ehost-live>
- Leenhardt, J. & Pesavento, S. J. (1998). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Unicamp.
- Lefebvre, H. (1969). *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos.
- Lehnen, A. C., Jacobs, C. M., Copstein, G. & Gonçalves, J. M. S. (1990). *O espaço fronteira Brasil-Uruguai. Temas da Integração Latino Americana*. Petrópolis: Vozes.
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Leinz, V. & Amaral, S. E. (1989). *Geografia do Brasil*. São Paulo: Nacional.
- Leite, R. F. (1996). Migração e mão de obra: Retirantes cearenses na economia cafeeira do centro sul (1877-1901). *Associação Nacional de História São Paulo Brasil*, 27(54), 303-304.
- Lemes, D. (2009). *Caracterização geológica-geomorfológica das áreas de ocorrência de ametista, no município de Quaraí-rs*. Santa Maria: UFSM.
- Lenz, W. (1995). Aprendizaje de adultos y participación social: Una perspectiva austríaca. *Teoría de la Educación*, (7), 183-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151676&orden=257438&info=link>
- Léon, A. (1991). *Psicopedagogía de los adultos*. México: Siglo XXI.

- Ludjowski, R. L. (1978). *Antropología o educación del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- (1972). *Andragogía o educación de adultos*. Argentina: Guadalupe
- Machado de Oliveira, T. & Marques Silva, R. (2008). O mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços. *Revista OIDLES (Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social)*, 2(5), 23-35.
- Machado, L., Ribeiro, L. P., Steiman, R., Peiter, P. & Novaes, A.O (2005). Desenvolvimento da faixa de fronteira: Uma proposta conceitual-metodológica. En *Estudos sobre fronteiras*, Tito Carlos Oliveira (org.). Campo Grande: UFMS.
- Machado, L. O. (2006). Cidades na fronteira internacional: Conceitos e tipologias. Paper presented at the Anais da II Conferência Internacional de Desenvolvimento Urbano em Cidades de Fronteira. Foz do Iguaçu-PR, 58- 69.
- Machado, L. O. & Silveira, M. (2005). Estado, territorialidade, redes. cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. En Silveira M.L. (Org.), *Continente em chamas: Globalização e Território na América Latina* (243-284). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Magnoli, D., Oliveira, G. & Menegotto, R. (2001). En Aoki, V. (Ed.), *Cenário gaúcho: Representações históricas e geográficas* (pp. 66-78). São Paulo: Moderna.
- Magnoli, D. & Araujo, R. (1998). *Geografia a construção do mundo: Geografia geral e do Brasil*. Sao Paulo: Moderna.
- Maricato, E. (1996). *Metrópole na periferia do capitalismo: Ilegalidade, desigualdade e violência*. São Paulo: Hucitec.
- Marinucci, R., y Milesi, R. (2007). *Migrações Internacionais Contemporâneas*. Recuperado de http://www.migrante.org.br/as_migracoes_internacionais_contemporaneas_160505b.htm
- Mármora, L. (2003). *Las políticas de migraciones internacionales*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Márquez, A. D. & Rivas, M. P. (1972). *Educación comparada: Teoría y metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Martin, A. R. (1997). *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto.
- Martínez Martín, M. & Buxarrais Estrada, M. R. (2009). La investigación en teoría de la educación. *Teoría de la educación*, 4, 16-28. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71707>
- Martins, C. (1973). *Biogeografia e ecologia*. São Paulo: Nobel.
- Martins, J. S. (1996). O tempo da fronteira: Tempo Social. *Revista de Sociologia*, 8(1), 25-70.
- Martins, M. H. (2002). *Fronteiras culturais: Brasil-Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê.
- Maschio, M. T. F. (2011). *Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: Desafios da integração*. Sao Paulo: UNESP. Recuperado de http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/maschio_mtf_do_mar.pd
- Maslow, A. H. (1969). *Introdução à psicologia do ser*. Rio De Janeiro: Eldorado.
- Max, C. Z. de Oliveira, T. C. M. De (2009). As relações de troca em região de fronteira: Uma proposta metodológica sob a ótica convencionalista. *Geosul*, 24(47), 7-27.
- Maximiano, L. A. (2004). *Considerações sobre o conceito de paisagem*. O Espaço Geográfico em Análise, (8), 83-91. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/3391>
- Medina Fernández, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, (3), 91-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199671&orden=135001&info=link>
- Melo, J. L. B., Sarturi, E. F., Tavares dos Santos, J. V., Barreira, C. & Baumgarten, M. (2004). As fronteiras da representação: O conselho legislativo internacional Sant' Ana do Livramento-Rivera. *Estudos de Sociologia para o Século XXI*, 4, 19-37.

- Méndez, R. (1997). *Geografía económica: La lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.
- Mendonça, C. (2010). *Impactos de processos de integração em zonas de fronteira: O crescimento dos fluxos comerciais e o desenvolvimento em cidades gêmeas do MERCOSUL*. Brasília: Universidade. Recuperado de http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1149/1/2008_CarlaMendon%C3%A7a.pdf
- Menegotto, R. & Oliveira, G. (1999). *Rio Grande do Sul: História e Geografia*. São Paulo: Quinteto.
- Mesquita, Z. (1984). Divisões regionais do Rio Grande do Sul: Uma revisão. *Ensaio FEE*, 5(2), 95-146.
- Michaelsen, S. & Johnson, D. E. (2003). *Teoría de la frontera*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2004). Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: La ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Revista Geographia*, (13), 19-31.
- Ming Yeh-Lee. (2006). Temas mundiales y educación de adultos: Perspectivas para América Latina, Sur de África, y Estados Unidos. *Convergence*, 39(4), 142-144. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=27827338&lang=es&site=ehost-live>
- Ministerio da Educacao e Cultura (Brasil). (1973). Movimento Brasileiro de Alfabetizacao. *Seminario Interamericano de Educacion de Adultos*. Brasília. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED089091&lang=es&site=ehost-live>
- (2010). *Programas e ações: Educação em Prisoas*. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817

- (2011). *Dados das taxas de rendimento escolar na educação básica*. Brasília. Recuperado de <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>
 - (2012 a). *Programas e ações: Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817
 - (2012 b). *Programas e ações: Programa Nacional para o livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos*. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17458&Itemid=817
- Ministério da Integração Regional. (2005). *Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira: Bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira*. Brasília. Recuperado de http://www.mi.gov.br/programas/programasregionais/fronteira.asp?area=spr_fronteira
- Ministerio de Educación (1995). *Documentación básica sobre la implantación de la educación secundaria para personas adultas*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=SPHS-986658&lang=es&site=ehost-live>
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). Aprender a lo largo de la vida. *Revista de participación educativa*, 9. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-ccc/revista/indice-revista09.html>
- (2011). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: autor. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/11/el-aprendizaje-permanente-en-espana?documentId=0901e72b81071ba3>
- Ministerio do Meio Ambiente. (1995). *Os ecossistemas brasileiros e os principais vetores do desenvolvimento*. Brasília: Autor. Recuperado de http://www.laget.igeo.ufrj.br/egler/pdf/Cenario_VF.pdf
- Monclús Estella, A. (1990). Planificación y educación de adultos: La formación para el empleo en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 195-206. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150069&orden=1&info=link>

- Moraes, A. C. R. (1994). *Meio ambiente e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec.
- (2000). *Bases da formação territorial do Brasil: O território colonial brasileiro no " longo" século XVI*. São Paulo: Hucitec.
- (2005 a). *Geografia: Pequena história crítica*. São Paulo: Annablume.
- (2005 b). *Território e história no Brasil*. São Paulo: Annablume.
- Moreira, I. (1997). *O espaço rio-grandense*. São Paulo: Ática.
- Moreira, R. (1985). *Que e geografia. Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense
- (1997). Da região à rede e ao lugar: A nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. *Ciência Geográfica*, (6), 1-11.
- Moura, T. M. (2007). *Educação de jovens e adultos*. Maceió: Ufal.
- Naya Garmendia, L. M. & Dávila Balseira, P. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Erein.
- Noah, H. J., Eckstein, M. A. & Foster, P. J. (1998). *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. *Comparative Education Research Centre*. Hong Kong: University.
- Nogueira, R. J. (2007). Fronteira: Espaço de referência identitária? *Ateliê Geográfico*. 1 (2), 27-41. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/3013/3051>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2003). *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: Banco de dados eletrônicos*. Disponível em http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003
- (2012). *Educación Universal: Objetivos del desarrollo del milenio 2015*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml>
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continuada, todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-176.

- Ortiz Murillo, P. (2007). La alfabetización y educación básica de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1). Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358378&orden=132010&info=link>
- Osorio, A. R. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Madrid: Ariel.
- Padrós, E. S. (1994). Fronteiras e integração fronteiriça: Elementos para uma abordagem conceitual. *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais*, 17(2), 72-85.
- Paiva, J. (2006). *Histórico da EJA no Brasil: Descontinuidades e políticas públicas insuficientes*. Rio de Janeiro: Graphia.
- (2009). *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et Alii.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. Sao Paulo: Edições Loyola.
- Paladino, F. R. (1994). *O espaço Rio-grandense na Bacia do Prata*. Sao Paulo: Editora FTD.
- Patarra, N. & Baeninger, R. (1995). Migrações internacionais recentes: O caso do Brasil. En Patarra, N. & Baeninger, R. (Comp.) *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo* (78-88). São Paulo: Fundo de População das Nações Unidas.
- (1996). *Migrações internacionais: Herança XX, Agenda XXI*. Manaos: FECAMP.
- (2003). Movimentos migratórios no Brasil: Tempos e espaços. *Textos para Discussão*, 15(7), 33-43.
- Pereira, G. S. (2004). *As cidades gêmeas*. Salto do Norte: Odorizzi Editora e Gráfica.
- Pesavento, S. J. (1985). *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Pieck Gochicoa, E. (1998). La educación para jóvenes y adultos: Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(1), 77-111. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575069&orden=166386&info=link>

- Pinto, J. M. R. & Adrião, T. (2008). Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. *Eccos–Revista Científica*, 8(1), 23-46.
- Pisandelli, G. (2003). *A teoria de maslow e sua relação com a educação de adultos*. Recuperado de <http://www.Sociologia.Org.br/pscl45ibes.Htm>>. Acesso
- Pliscoff, C. & Monje, P. (2003). Método comparado: Un aporte a la investigación en gestión pública. VIII. *Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Panamá: Octubre.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2003). A geograficidade do social: Uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina (148-165). En Seone, José (Comp.). *Movimientos Sociales y Conflicto en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Prado, P. (1997). *Retrato do Brasil*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Projeto de Lei N° 8035/2010. (2010). *Plano Nacional de Educação*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Quintana Cabanas, J. M. (1986). *Investigación participativa: Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Racine, J. B. (1977). *Discurso geográfico y discurso ideológico: Perspectivas epistemológicas*. Barcelona: Universitat.
- Raventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75.
- (1990). *Metodología comparativa y Pedagogía comparada*. Barcelona: Boixareu.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Recuperado de <http://rae.es/rae.html>
- Resolução CNE/CEB n° 1, de 5 de julho de 2000 (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

- Reynolds, P. R. (2007). The "pedagogy of the oppressed": The necessity of dealing with problems in students' lives. *Educational Horizons*, 86(1) 53-60. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ776910&lang=es&site=ehost-live>
- Ribeiro, V. M. (1997). Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação y Sociedade*, 13, 144-158.
- Ricoy Lorenzo, M. D. C. (2004). Claves para identificar el perfil del alumnado de la educación básica de adultos. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (22), 283-300. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1224155&orden=189722&info=link>
- Ríos González, M. F. (2004). La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, (7), 237-248. Recuperada de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1973658&orden=68270
- Rocha, F. H. L. (1994). *O insturuto do arbitramento nas questoes de limites do Brasil*. Teresina, Piauí: Universidade Federal.
- Rodríguez, A. A. (2004). *Geografía general*. Madrid: Pearson Educación.
- Romans, M. & Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas: Cómo optimizar la práctica diaria*. Madrid: Paidós Iberica.
- Ross, J. L. S. (1996). *Geografia do Brasil*. Sao Paulo: Edusp.
- (2000). *Os fundamentos da geografia da natureza: Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp.
- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O ¿novo? que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (2), 35-50. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2291241&orden=114900&info=link>
- Sabán Vera, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Sada, L. S. (2008). *Fronteras y globalización: Europa-Latinoamérica*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Salazar, T. R. (2005). Epistemología de la geografía: Una aproximación para entender esta disciplina. *Terra Nueva Etapa*, (30), 141-162.
- Sales, T. (1996). Migrações de fronteira entre o Brasil e os países do Mercosul. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 13(1), 87-98.
- Salinas Amescua, B. (2006). Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 31-60. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124123&orden=87784&info=link>
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Román, A. (1994). *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla: Morón.
- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 155-174. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661766&orden=160144&info=link>
- Santos, B. S. (1993). Modernidade, identidade e cultura de fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (38), 32-35.
- Santos, M. (1978). *Por uma geografia nova*. Sao Paulo: Hucitec/Edusp.
- (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec.
- (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- (1999). El territorio: Un agregado de espacios banales. En M. P. Moya & F. C. Abellán (Eds.), *América latina: Lógicas locales, lógicas globales* (pp. 31-39). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

- (2004). *Pensando o espaço do homem*. Sao Paulo: Edusp.
- Santos, M. y Marques, M. C. (2002). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. Sao Paulo: Edusp.
- Santos, M. y Silveira, M. L. (2001). *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.
- Sanz, F. (2000). La educación básica de adultos en América latina durante la década de los noventa: De Jomtien a Dakar. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 143-176. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=193873&orden=183829&info=link>
- Sarquis, P. (1996). *La educación en zonas de frontera: Investigaciones realizadas en Argentina*. Santa Maria: Pallotti.
- Sarrate, M. L. (1997). *Educación de adultos: Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea. .
- Schier, R. A. (2003). Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. *Revista RAE GA*, 7, 79-85.
- Schlaen, N. (1987). *Educacion de adultos en América Latina*. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED290660&lang=es&site=ehost-live>
- Schrödinger, E. y Sanchiz, J. U. (1993). *La estructura del espacio-tiempo*. Madrid: Alianza.
- Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. (2012). *Atlas Socioeconomico do Rio Grande do Sul: Educação de jovens e adultos e educação especial*. Porto Alegre. Recuperado de <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=482>
- Severino, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva Paula, R. D. (2007). Uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1). Recuperada de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358344&orden=132007&info=link>

Silva, R. M. & Oliveira, T. C. M. (2008). O mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços. *Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, (5), 22-30.

Silveira, E. (2003). Metodologia comparada: Repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. *Sociedade Brasileira de Educação Comparada*, 13, 18-21.

Soares, L. (2002). *Educação de jovens e adultos*. Sao Paulo: DP&A.

- (2006). *Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica.

Soberanes, J. F. M. (2000). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista interamericana de educación de adultos*. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED478022&lang=es&site=ehost-live>

Sousa, F. C. (2007). O que é " ser adulto ": As práticas e representações sociais sobre o que é " ser adulto " na sociedade portuguesa. *Acolbendo a fPaíses*, 7, 56-69.

St. Clair, R. (2004). Success stories: aspirational myth in the education of adults. *International Journal of Lifelong Education*, 23(1), 81-94. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ681840&lang=es&site=ehost-live>.

Steiman, R. (2002). *Brasil e América do Sul: Questões institucionais de fronteira*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Steiman, R. (2002). A geografia das cidades de fronteira: Um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). *Trabajo de Tesis para Obtener el Título de Grado de "Mestre em Ciências*. Rio de Janeiro: Universidade.

Sweeting, A. (1999). Doing comparative historical education research: Problems and issues from and about Hong Kong. *Compare*, 29(3), 269-285.

- Swing, E. S. (2008). The comparative and international education society (CIES). *Common Interests, Uncommon Goals*, (18), 94-115.
- Tames, C. A. V. (2009). Acerca de las posibilidades de incidencia de la investigación educativa en las políticas públicas: El caso de la educación básica con personas jóvenes y adultas en México. *Revista Electrónica Sinéctica*, (33), 1-19. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33_01/sin33_vargasTames.pdf
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 7.
- Teixeira, A. (1971). *Educação não é privilégio*. Sao Paulo: Nacional.
- Titmus, C. (1979). *Terminology of adult education. terminologia de la educacion de adultos: Terminologie de l'education des adultes. ibedata series*. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED185393&lang=es&site=ehost-live>
- Toledo, A. (2002). El agua en México y el mundo. *Gaceta Ecológica*, (64), 9-18.
- Torres, C. A. (2003). Política para a educação de adultos e globalização. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 60-69.
- Trigal, L. L. (2006). *Fronteras europeas y latino americanas*. León: Universidad.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. & Palma, F. L. (2003). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Madrid: Ariel.
- Trojan, R. M. & Sánchez, M. M. (2008). *Educação comparada: Considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização*. Curitiba: UFPR.
- Ubaldo, J. R. (1984). *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Unión Europea (2007 a). *Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_es.htm
- (2007 b). *Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos: Siempre es buen momento para aprender*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_es.pdf
- (2012 a). *Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11008a_es.htm
- (2012b). *Educación y formación permanente*. Recuperado de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/s19001.htm>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). (1979). *Directory of adult education periodicals. sixth revised edition = repertoire des periodiques sur l'education des adultes. sixieme edition revisee = repertorio de periodicos sobre educacion de adultos. sexta edicion revisada* Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED233127&lang=es&site=ehost-live>
- (1987). *Seminario técnico regional sobre alternativas de educación básica de adultos en el marco de la REDALF del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED293752&lang=es&site=ehost-live>
- (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Jomtien*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- (2000). *Foro mundial sobre la educación: Marco de acción de Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- (2003). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. Bangkok. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>

- (2008 a). *El desafío de la alfabetización en el mundo: Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización 2003-2012*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- (2008 b). *Iniciativas de alfabetización: Saber para poder*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162601e.pdf>
- (2008 c). *Hitos de la alfabetización para un futuro sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159540e.pdf>
- (2009). *Alfabeticao de jovens e adultos no Brasil: Licoes da practica*. Brasilia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>
- (2010 a). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteapdf/GRALE/grale_sp.pdf
- (2010 b). *Marco de acción de Belem: Aprovechar el poder y el potencial de aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. CONFINTEA VI. Belem (Brasil), 2009-diciembre. Recuperado de <http://www.unesco.org/en/confinteavi>
- (2011a). *IV Conferencia Internacional de Educação de Adultos, 1997*. Recuperado de http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_51FC51AC5041ECA93AF550A421A9B45148340300/filename/paris_s.pdf
- (2011b). *V Conferencia Internacional de Educação de Adultos, 1997*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confinteapdf/>
- (2011c). *VI Conferencia Internacional de Educação de Adultos, 2009*. Recuperado de <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>
- (2011d). *Educação de jovens e adultos no Brasil*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/youth-and-adult-education/#c154592>
- (2012 a). *Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Recuperado de <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confinteapdf/>

- (2012 b). *Hitos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/who-we-are/history/milestones/>
- Valverde Berrocoso, J. & Fernández Prieto, M. (1995). Perfil actitudinal del educador de adultos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 99-106. Recuperada de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=117857&orden=0
- Vega, J. L. & Mateos, P. M. (1988). *Motivación y educación de adultos: Informe preliminar sobre los motivos y valores de la población rural en torno a la participación en programas de educación de adultos*. Salamanca: Diputación.
- Vejarano, G. M (1989). La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural. *Cuadernos del CREFAL*, 14, 11-13. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED330225&lang=es&site=ehost-live>
- Venturini, O. L. (1977). Epistemología de la geografía. *Síntesis Geográfica*, 1(1), 16-30.
- Vesentini, J. W. (1989). *Geografía, naturaleza e sociedad*. Manaus: Contexto.
- Vianna, H. (1961). *História do Brasil*. Sao Paulo: Edições Melhoramentos.
- Viladot, G. & Romans Siqués, M. (1988). *La educación de adultos: Reflexiones para una práctica*. Barcelona: Laia.
- Villanueva Roa, J. (2001). El aprendizaje de los adultos. *Medicina de Familia*, 2, 165-171.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Zamberlam, J. (2004). *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Mundial.
- Zelada, M. & Mayta, P. (2006). ¿Estamos preparados para la atención primaria del adulto mayor?. *Salud Pública*, 23(1), 67-69.