

La escuela en expansión: un desafío para los jóvenes

Paulo Carrano y Mônica Peregrino *

En Brasil, los jóvenes de sectores desfavorecidos están accediendo a la educación pública y se ha producido un aumento de la población escolarizada. ¿Qué condiciones y desafíos implica esto para ellos y para la escuela?

En la medida en que consideremos que el tiempo de la juventud se configura como posición liminar en el campo de las formas de sociabilidad –en la tensión entre la emancipación de la sociabilidad familiar y la búsqueda de inserción social basada en otras aproximaciones que movilizan variadas instituciones y diferentes organismos educativos– debemos tener en cuenta, también, la importancia de estudiar las formas particulares con las que las diversas sociedades impulsan esfuerzos para facilitar la inserción de los jóvenes en el denominado *mundo adulto*.

De esta forma, si pensáramos que las diferentes comunidades articulan *redes sociales* igualmente diversas que involucran instituciones tales como la familia, la iglesia y la escuela en la garantía de una especie de *moratoria social*¹ –crédito ofrecido por la sociedad para permitir la experimentación y el uso de esa condición singular que caracteriza a la juventud– deberíamos entender también que la oferta más o menos generalizada de este *crédito* varía de acuerdo con el grado de desigualdad presente en la sociedad en cuestión. De manera que cuanto más desigual es la sociedad, más reducida es la distribución de la moratoria social.

Ante esto, sociedades de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo que la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera. Es en este sentido que Silvia Sigal afirma que en América latina la juventud está casi reservada para los sectores medios y altos que pueden ascender a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término, a diferencia de lo que ocurre en Europa donde sería más amplia. (Margulis y Urresti, 1996, 14)

Lo que sostenemos aquí es que sociedades desiguales permiten desiguales condiciones de ejercicio de la condición juvenil mediante la movilización reducida de redes institucionales que garanticen tales experimentaciones. En Brasil son muchas las evidencias de que el reconocimiento y la garantía de expresión de la condición juvenil dependen de la clase o el grupo social al cual se pertenezca.

Este artículo se refiere a la forma en que *la juventud* –condición liminar– se relaciona con la escuela en Brasil, entendida ésta como una de las instituciones que, por definición, debería mediar la incorporación de los jóvenes a la sociedad. Para eso, trataremos en primer lugar de aproximarnos a las condiciones generales de vida de los jóvenes brasileños en la actualidad, poniendo particular atención a las cuestiones relacionadas con la escolarización de esos grupos. A continuación, haremos una aproximación a la escuela que recibe al joven, señalando sus posibilidades y carencias.

Los jóvenes brasileños y la escuela pública

Las estadísticas dan cuenta de las condiciones de vida de la mayoría de los jóvenes brasileños: cerca 34 millones de habitantes –alrededor del 20% de la población nacional– son adolescentes que tienen entre 15 y 20 años. El 80% de ellos reside en áreas urbanas. El desempleo, por ejemplo, que atañe a toda la población en edad activa, fue especialmente agudo entre los jóvenes: en la década de 1990, el 62,2% de los que perdieron su empleo pertenecía a este grupo etario. El 70% de las muertes es causado por factores externos (homicidios, accidentes de tránsito y suicidios). Entre 1991 y 2000, la tasa de homicidio entre la población juvenil saltó de 66,5% a 98,8%, índices bastante superiores a los de algunos países en estado de guerra declarada (Carrano y Dayrell, 2002).

El censo realizado en el año 2000 por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE) señaló que la mayoría de los jóvenes vivía en familias con renta per cápita inferior al salario mínimo nacional (R\$ 151, en julio de 2000); el 12,2% (4,2 millones) de esos jóvenes se encontraba formando parte de hogares con rentas per cápita de hasta un cuarto del salario mínimo, mientras que apenas el 41,3% (14, 1 millones) de los jóvenes de 15 a 24 años vivían en familias con renta per cápita por encima de un salario mínimo.

El censo del IBGE indicó también que la tasa de escolarización entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad pasó de 55,3% a 78,8%. Los jóvenes tienen hoy más acceso a la escolaridad formal y permanecen en ella por más tiempo, aunque esa permanencia se caracterice, en larga escala, por reprobaciones sistemáticas que crean grandes distorsiones entre la edad ideal y el grado escolar al que asisten. Con relación a los que tienen entre 18 y 19 años, la proporción es menor: estudia apenas el 50,3%. Entre los 20 y los 24 años la proporción es de 26,5%, dato que indica el peso de la necesidad de trabajo y el bajo contingente de jóvenes cursando niveles superiores de escolaridad.²

Entre los años 1991 y 2000, la escolaridad de las personas de 10 años de edad o más mejoró en el país. Hubo reducción en la proporción de las menos instruidas (19% contra 10%) y aumento en la proporción de las que tenían 11 años de estudio o más (13,8% contra 19%). Pese a la mejoría en el acceso a los sistemas formales de enseñanza es necesario señalar que los desafíos para la consolidación de un sistema escolar público y de calidad aún se encuentran lejos de ser superados en Brasil. La mayoría de los jóvenes de la red pública todavía se encuentra cursando los primeros ocho grados de la enseñanza básica. Ese mismo censo, que precisó la extensión del acceso a la escolaridad para un mayor contingente de jóvenes brasileños, reveló también datos preocupantes sobre el atraso escolar en la enseñanza pública. En la franja etaria de entre 15 y 17 años, más de la mitad de los jóvenes que

estudian (52,6%) están matriculados en la enseñanza básica, donde regularmente deberían estar niños y adolescentes entre 7 y 14 años.

Mello (1999), acertadamente, denominó la enseñanza media brasileña como una *enseñanza de minorías sobrevivientes*, por el poco acceso que los jóvenes tienen a la escolaridad postobligatoria en el país. Si pocos consiguen esa sobrevivencia escolar, son aún menos aquellos que llegan a esa meseta de la pirámide educacional sin accidentes en el trayecto de los ocho grados de la enseñanza básica. En 1996, los alumnos que mantenían la equivalencia ideal entre edad y grado eran 2,5 millones, menos de un cuarto de los más de 10 millones de brasileños entre 15 y 17 años.³

No obstante la mejora relativa de los índices de escolarización, la mayoría de los jóvenes brasileños no consigue llegar a la enseñanza media y superior y, aunque la tasa de analfabetismo en la población mayor de 10 años haya caído de 19,7% en 1991 a 12,8% en 2000, muchos adolescentes y jóvenes son obligados a dejar la escuela para mantener o ayudar en el sustento de la familia.

El cuadro estadístico de escolaridad juvenil en Brasil evidencia una lenta expansión cuantitativa de la universalización del acceso junto con la permanencia de los niveles de desigualdad sistémica. En lo que se refiere a la calidad de la participación de los jóvenes pobres en la vida escolar, encontramos elementos bastantes perversos. La disparidad entre edad y grado y las precarias condiciones de oferta en la mayoría de las escuelas públicas restringen, significativamente, las oportunidades de optar y de inserción social en ese momento decisivo de la formación humana que es el de la transición para la vida adulta.

Los datos referentes a la vulnerabilidad personal y social son múltiples y sus combinaciones han producido indicadores más precisos sobre las dificultades enfrentadas por los sectores populares juveniles que viven la situación paradójica de ser partícipes de procesos sociales de modernización –en especial cuando se encuentran inmersos en los espacios y tiempos de las industrias culturales– y de la ausencia de modernidad en aquello que se refiere a garantía de derechos universales.

Otra cara de la cuestión: la escuela

Presenciamos hoy la expansión de la escolaridad para gran parte de los jóvenes brasileños. Esta expansión, que es relativa a los niveles básico y (principalmente) medio de los sistemas públicos de enseñanza, alcanza fundamentalmente a los jóvenes de los sectores populares. Este tipo particular de expansión escolar –no sólo en el ámbito local, sino también en dimensiones mundiales– ha generado preguntas para las cuales aún no tenemos respuesta.

Haciendo referencia a América Latina, Tenti Fanfani (2000) afirma que asistimos al proceso de expansión de las escuelas y la masificación de los sistemas de enseñanza. Esto corrobora nuestra impresión de que esta expansión no se dio gradualmente solo en Brasil, sino en todo el continente.

En muchos casos, este crecimiento cuantitativo no es acompañado por un aumento proporcional en recursos públicos invertidos en el sector. Muchas veces *se tiene que hacer más con menos*. Es muy probable que la masificación haya sido acompañada de una disminución del gasto per cápita, estirando al máximo el rendimiento

de ciertas dimensiones básicas de la oferta, tales como recursos humanos, infraestructura, equipamiento didáctico, etcétera [el énfasis es nuestro].

Nuestra hipótesis es que se ha configurado, desde el inicio de la década de 1990, una nueva calidad de selección realizada por la escuela que, por reprobación directa o por *evasión* inducida, no excluye más de su espacio a aquellos para los cuales estarían destinadas las formas más degradadas de inclusión económica. La nueva cara de la exclusión en las escuelas destinadas a los pobres conlleva en sí la contradicción de ser un proceso simultáneo de inclusión y exclusión. Incluye cuando incorpora alumnos antes excluidos y excluye cuando somete a jóvenes pobres a *degradados procesos de escolarización*⁴ que amplían la jerarquización entre las clases sociales; entre jóvenes económicamente competitivos –que pueden comprar educación de calidad en el mercado– y jóvenes pobres sujetos a la educación pública que el Estado y la sociedad brasileña lograron organizar.⁵

De esta manera, en una escuela pública así configurada se profundiza un vacío institucional que se relaciona con la crisis de la legitimidad de su papel en las sociedades capitalistas. Las instituciones escolares, que emergen como resultado de la hegemonía de más de una década de políticas de expansión degradada de los sistemas de enseñanza, solamente con mucho esfuerzo consiguen hacerse ver por los jóvenes como un espacio republicano capaz de posibilitar ascenso social. Al mismo tiempo, dentro del cuadro general de su crisis, tampoco las fuerzas progresistas o críticas de la sociedad han sido capaces de elaborar, traducir o diseñar un proyecto político, pedagógico y democrático de alcance nacional para esta institución, cuya crisis ya se considera estructural.

Reconocer que hay crisis de proyecto para la escuela no significa pensar que la misma no está desempeñando un papel en el diseño de las políticas públicas contemporáneas que enfrentan, en todo el mundo, procesos de desigualdades sociales y económicas de distintos órdenes. La escuela pública tiene, paradójicamente, un papel fundamental.

A la escuela pública le cabría legitimar las formas degradadas y precarias de inclusión económica que se manifiestan en las múltiples fases que la exclusión social puede asumir. A esta institución estaría destinado, por tanto, el papel de ámbito fundamental de reproducción de la nueva desigualdad marcada por espacios de sociabilidades distintas, donde:

[...] el estamento de los excluidos reproduce, degradadas, las formas propias, conspicuas de otros estamentos, las zapatillas de calidad inferior del adolescente pobre reproducen la zapatilla sofisticada del adolescente rico. Hace del mundo del excluido un mundo mimético, de formas que ganan vida en el lugar de la substancia. (Martins, 1997, 36)

La escuela que alberga las clases populares se ha caracterizado como espacio de improvisación y precariedad: profesores que trabajan con un régimen de contratación precaria⁶ en lugares sin bibliotecas, laboratorios, computadoras, gimnasio ni auditorios; grupos de empleados (porteras, inspectores de turno y secretarios) en número insuficiente para atender la demanda. No sería exagerado decir que una escuela de

precarísima estructura que funciona sobre la base de un sistema de *subcontratación* docente, llena de alumnos, no es una escuela, sino un simulacro. No educa y no enseña: *contiene*. Tal vez sea esta una de las funciones fundamentales de la escuela que alberga a las clases populares hoy en Brasil: *la contención que disciplina, en espacios degradados, a un número cada vez mayor de jóvenes pobres*.

A pesar de estas consideraciones, no podemos olvidar que la reivindicación del incremento del acceso de niños y jóvenes de las clases populares a la escuela ha sido una bandera de los movimientos de clases populares por la expansión de los derechos referidos a aspectos públicos. Este movimiento tuvo en la primera mitad de la década de 1980 su momento de mayor vigor (Campos, 1989; Spósito, 1993).

Y si es verdad que la expansión escolar en curso no atiende hoy aquello que condicionaba el eje mismo de las reivindicaciones populares por la educación,⁷ es igualmente cierto que las escuelas públicas nunca estuvieron tan *repletas de grupos sociales populares*. Nunca estuvieron, por lo tanto, tan llenas de la *razón* peculiar profesada por ellos, de sus referencias culturales, de sus valores y de sus creencias. Tal vez algunos encuentren, en esa presencia física y simbólica del grupo y de la causa popular, el justificativo para el aumento de control disciplinar que con tanta frecuencia se recomienda para los jóvenes que insisten en habitar esa escuela empobrecida material y simbólicamente.

Entendemos que las prácticas escolares –y también sus contradicciones– se mueven en un campo de tensiones entre los innumerables límites desencadenados por la expansión de la escolarización. Esta produce una *nueva* experiencia extendida en el tiempo y degradada en la calidad y, a su vez, genera innegables e inmensas posibilidades para una escuela repleta de niños y jóvenes originarios de las clases populares que traen referencias culturales muchas veces disonantes, valores a veces divergentes, lógicas alternativas que instalan, en una escuela *vaciada*, una verdadera *disputa por los sentidos*.

Jean-Louis Derouet (2002) hace una distinción entre el proceso de masificación en curso en las instituciones escolares y la democratización reivindicada por las banderas de los movimientos sociales. Sin rechazar el avance logrado con la entrada en la escuela de segmentos sociales antes excluidos, para este autor se trata de buscar formas de fundar nuevos sentidos para una institución que tiene hoy interrogantes embarazosos: ¿cómo realizar la expansión de los sistemas de enseñanza –en la tensión entre su democratización y su masificación de los mismos– sin producir simultáneamente el vaciamiento de la institución escolar? Por otro lado, ¿cómo franquear el acceso a una institución que fundamenta su *valor* y su *calidad* –especialmente en las sociedades capitalistas occidentales– en la posibilidad de distribuir de manera desigual el capital simbólico que detenta?

Para eso sería interesante sintetizar nuestras preguntas en una: ¿en qué medida el tipo de escolarización que se ofrece a la gran mayoría de los jóvenes brasileños permite el uso y la experimentación de la condición juvenil?

¿La escolarización crea juventud en Brasil?

La necesidad de anticipar un ingreso futuro o de ayudar al presupuesto familiar presiona a los hijos, sobre todo a los de familias de menor ingreso, a tener un breve pasaje por el sistema educativo. Por eso, el ingreso de los hijos de familias humildes en el mercado de trabajo tiende a ocurrir en la franja entre los 10 y los 15 años de edad. [...]

En el caso de los hijos de familias de ingresos más altos el período del pasaje por la escuela es más largo. La preparación para la entrada en el mundo del trabajo lleva al joven a salir de la escuela y a ingresar en el mercado de trabajo en la franja de 18 a 25 años de edad. [...] Tiempos distintos de ingreso en el mercado de trabajo tienden a generar distorsiones no despreciables a lo largo de la trayectoria ocupacional. Al mismo tiempo, con desempeño escolar distinto, el padrón de inserción ocupacional se torna cada vez más heterogéneo. (Pochmann, 2000)

Entonces podemos afirmar que la ausencia de escolarización agrava los mecanismos de rechazo de *crédito social* para los jóvenes provenientes de clases populares. Por lo tanto, la escolarización es condición *necesaria* para el ejercicio efectivo de la etapa juvenil. Nuestra pregunta, a partir de aquí, se formula en otro sentido: la escolarización –cualquiera que esta sea– ¿será condición *suficiente*?

Spósito (1994) muestra que la población joven pobre es la que más rápidamente se ve alcanzada por la recesión y por la ausencia de progreso social. Según la autora, en los últimos años, a pesar de la disminución de la población de 0 a 19 años en el país, la mayor concentración de estratos de niños y jóvenes se localiza en los sectores desfavorecidos. A eso se agrega la *juvenilización* de la población económicamente activa, observada a partir de los años 70, y los índices de desempleo relativamente superiores entre adolescentes y jóvenes en el conjunto más amplio de los desempleados.⁸

La ecuación se completa, el círculo se cierra: a la entrada prematura de los jóvenes pobres en el mundo del trabajo (caracterizada por la relación discontinua en la que muchas veces el trabajo consiste en buscar empleo) le corresponde una relación igualmente episódica y discontinua con la escuela. La condena al subempleo es uno de los resultados de esta ecuación; el empobrecimiento de la experiencia de escolarización, otro.

A partir de estas consideraciones, podemos afirmar que la expansión de la escolarización no crea necesariamente de manera inmediata posibilidades de extensión de *crédito social*. No está expandiendo la moratoria social como condición de ejercicio de juventud. Por eso, las disputas por la legitimidad de las expresiones y formas de vida de los jóvenes pobres se encuentran también presentes en la escuela. Y si es verdad que la expansión de la escolarización no garantiza la extensión del crédito social a los *nuevos* habitantes de esta institución, es igualmente cierto que estar en la escuela es un paso fundamental para la conquista de este crédito.

La entrada de un contingente cada vez más amplio de jóvenes originarios de las clases populares en los sistemas públicos de enseñanza, al igual que la forma masificada con que se viene realizando la expansión de los sistemas, anuncia una importante posibilidad para la efectiva democratización de la escuela. Si bien las descalificaciones, reestructuraciones y jerarquizaciones en las formas de escolarización no son imputadas a los sujetos, sí son vividas de maneras contradictorias y ambiguas, y potencian resistencias, críticas y reflexiones por parte de aquellos que las experimentan.

La forma en que los jóvenes *viven* la degradación de la escolaridad, la experiencia de esta forma *de estar* en una escuela que debe profundizar todos los días las condiciones necesarias para su funcionamiento y la llamada *escolarización sin sentido* son matrices de los embates cotidianos que permiten percibir, en esa escuela pública que se deshace, los gérmenes más sutiles de una posible escuela *recreada* por la mirada de los jóvenes que en ella habitan.

Traducción de Martha Vela y Nora Minuchin

Notas

- ¹ Sobre el concepto de *moratoria social*, ver Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, 1996.
- ² En las tasas de escolarización que expresan la frecuencia escolar, hubo avances en todos los grupos etarios. De 1991 a 2000 la frecuencia escolar pasó de 37,2% a 71,9%. El analfabetismo cayó 24,4% en ese período y el porcentaje de personas que completaron 15 años de estudio –que indica formación en nivel superior– aumentó del 3,6% al 4,1% de la población.
- ³ Además de la importante selectividad que caracteriza el acceso a los niveles de postescolaridad obligatoria, la realidad de la enseñanza media y superior se presenta con fuertes segmentaciones internas y disparidades en cuanto a la calidad de la enseñanza ofrecida en diferentes regiones del país –lo mismo, en el interior de la misma región– como en lo que se refiere al origen social de los alumnos matriculados. Sobre esa desigualdad educacional, el economista Luiz Gonzaga Belluzo comentó acertadamente, contrariando la teoría del capital humano, que en Brasil los pobres no son pobres porque no tienen educación de calidad, sino que no tienen educación de calidad exactamente por ser pobres.
- ⁴ Aquello que denominaremos de aquí en adelante como *proceso de escolarización degradada* se refiere al “nuevo” proceso de escolarización que se inaugura con la expansión del número de plazas en la enseñanza básica y media, a partir de la década de 1990, con el agravante de las condiciones de escolarización de las clases populares en Brasil, que las vuelve aún más precarias. Tal precariedad puede ser constatada en la medida en que percibimos que el aumento del número de alumnos en los sistemas públicos escolares no se ha correspondido con el simultáneo aumento proporcional en el importe de las asignaciones para el sector. Esa forma de escolarización prescinde de equipos escolares fundamentales y se realiza sobre la base de la contratación precaria de profesionales y, de acuerdo con los últimos datos del Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica (SAEB), por la descalificación de los contenidos escolares.
- ⁵ Algunos ejes importantes para entender el actual fenómeno de escolarización extensiva y degradada: aumento significativo del número de alumnos en las escuelas –en razón de la forma en que se asignan los presupuestos inaugurados por la Fundación de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Básica y Valorización del Magisterio (las asignaciones por municipio son calculadas por número de alumnos matriculados)–, sin un aumento simultáneo del importe de dichas asignaciones [ver Davies, 1999]. Por otro lado, el mantenimiento del mayor contingente de alumnos en escuelas de estructura precaria se llevó a cabo a partir de proyectos (aceleración, ciclos, etc.) que fueron más eficaces en evitar la reprobación. Con esto, se establece un flujo de alumnos por grados más continuo del que efectivamente enfrenta la cuestión de la calidad del aprendizaje en las escuelas de las redes públicas.
- ⁶ De los 30.000 profesores que forman parte de la red municipal de enseñanza, solamente en Río de Janeiro hay 12.000 con régimen de doble función (entiéndase: de transición, sin los cuales la red de escuelas no funcionaría). En el Estado de Río la situación es aún más precaria. La subcontratación ha sido utilizada como solución a la ausencia crónica de profesores titulares en la red de enseñanza. La consecuencia ya se hace sentir con la

reducción del número de aulas en disciplinas de las ciencias duras (principalmente física y química) en la enseñanza media.

⁷ Consideramos aquí, principalmente, la escolarización que posibilita el acceso al conocimiento históricamente acumulado por la humanidad, la posibilidad de emancipación de los jóvenes mediante el trabajo socialmente útil, la calificación profesional que abre posibilidades de ascenso social para las mayorías inferiores y la democratización del proceso educativo que se extiende en el tiempo.

⁸ Pochmann permite profundizar la comprensión del problema. Mediante su análisis de las relaciones entre empleo y desempleo juvenil en el Brasil durante la década de 1990, destacamos su referencia al índice de inactividad. Al asociar esa tasa al tiempo disponible para educación, el autor demuestra que en el período 1980-1997 se asiste a una significativa variación localizada en la condición de actividad del joven, con caída de la ocupación y aumento del desempleo. Como contrapartida, la tasa de inactividad se mantiene prácticamente inalterada. En palabras del autor, “desde 1980, el Brasil presenta una ligera expansión de la tasa de actividad de la población juvenil, indicando una presión constante de oferta de mano de obra sobre el mercado de trabajo. Se percibe que el país, al contrario de las experiencias de economías avanzadas, casi no ha utilizado el dispositivo de dilatación de la inactividad como una alternativa de postergación del desempleo juvenil y de mayor preparación para el ingreso de la juventud en el mercado de trabajo en condiciones desfavorables” (Pochmann, 2000, 67).

Bibliografía

Campos, Rogério Cunha, *A luta dos trabalhadores pela escola*. Sao Pablo, Edições Loyola, 1989.

Carrano, Paulo César y Dayrell, Juarez, “Dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente”, en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre juventud*. Nueva Época, Año 6, n° 17, julio-diciembre, 2002, p.p. 160-203.

Derouet, Jean-Louis, “A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela Segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica”, en *Revista brasileira de educação*. Campinas, Editora Autores Associados, 2002.

Tenti Fanfani, Emilio, *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría de Educación Media y Tecnológica, Coordinación General de Enseñanza Media. Brasília, 7 a 9 de Junho, 2000, mime.

Mannheim, Kart, “O problema da juventude na sociedade moderna”, en Britto, Sulamita de, *Sociologia da juventude I*. Río de Janeiro, Zahar, 1968.

Margulis, Mário e Urresti, Marcelo, *Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, 1996.

Martins, José de Souza, *Exclusão e a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.

Pochmann, Márcio, “Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações dos anos 90. P. 66, en *Movimento*, revista de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fulmínense, número 1, Rj: DP&ª, 2000.

Spósito, Marília. *Violência coletiva, Jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade*. Caxambu, Cadernos ANPEE, n° 7, dezembro de 1994.

* Paulo Carrano es profesor del posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), investigador del Conselho Nacional de Pesquisas y de la Fundação de Amparo à Pesquisa (Río de Janeiro) y coordinador del Observatorio Joven de Río de Janeiro.

Mônica Peregrino es doctora en Educación (UFF), profesora de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad Estadual de Río de Janeiro.