

**resenhas educativas**  
uma revista de resenhas de livros



**Fernández Enguita, Mariano (2007) *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.**

ISBN: 978-972-8980-32-0

160 pp.

**Resenhado por Carina Coelho**  
**Programa Mundusfor**

23 de março de 2009



**Nota Introdutória**

*Educação e Transformação Social* (2007) é a mais recente tradução da obra *Educar em Tempos Incertos* de Mariano Fernández Enguita (2001). Em 2004, a editora Artmed publicou uma tradução desta obra, para português, por Fátima Murad – *Educar em Tempos Incertos*. A nova publicação, pela Edições Pedagogo, com uma tradução de João Paraskeva e Isabel Vasconceles, reforça a actualidade e pertinência do livro, apresentando-o com um novo rosto: um título que (com a autorização do autor) não resulta de uma tradução literal do texto original e que deste modo desvela a possibilidade de múltiplas ópticas de leitura de uma obra, sem que tal signifique o aumento da traição inerente ao difícil acto de traduzir. A (re)vitalidade desta edição advém, também, da incorporação de uma introdução da autoria de João Paraskeva, proporcionando ao leitor uma primeira abordagem aos principais contributos da obra, fazendo-os, desde logo, conversar com vários

autores que abordam as mesmas problemáticas, compartilhando ou não perspectivas.

Lançando um olhar para além dos seus muros, o livro *Educação e Transformação Social*, representa mais uma contribuição de Mariano Fernández Enguita para a compreensão da complexidade do fenómeno Escola. O autor parte do conjunto de mudanças que têm ocorrido em grandes grupos de interesse pela origem e expansão dos processos de escolarização (Estado-Nação, Empresa, Família e Professores), para analisar o modo como essas transformações afectam as tarefas e instituições educativas. A amplitude desta abordagem reflecte, de resto, aquelas que têm sido as preocupações e intenções de investigação do autor enquanto sociólogo da educação: as funções e funcionamentos da

escola, rumo a uma justiça que reconheça as diferenças de classe, género ou etnia na luta contra as desigualdades.

Com um trabalho de recensão bibliográfica, pretende-se, segundo Fragata (1980), dar conta das ideias fundamentais de um texto, produzindo-se sobre ele um juízo crítico que oriente o leitor para o seu interesse e valor. A exigência de rigor científico que lhe subjaz não nega, nem é negado, pelo seu carácter (inter)subjectivo: é o resultado do conjunto de lentes que compõem o caleidoscópio que o autor utiliza para a leitura e construção da realidade.

Para a prossecução destas intenções, optei por organizar a recensão em quatro pontos. No ponto 1, apresento, de forma breve, o modo como se encontra estruturada a obra. No ponto 2, procuro essencialmente dar conta do propósito de Fernández Enguita de partilhar com o leitor algumas ideias fundamentais sobre os processos de mudança social, em especial «na medida em que afectam as instituições educativas e a tarefa educativa» (pp. 22-23<sup>1</sup>), optando por apresentá-las segundo os campos de influência na origem, expansão e transformação da escola(rização). A problematização das funções da Escola está presente (ou pelo menos a leitura assim me sugeriu) ao longo de toda a obra, ainda que, em alguns momentos, de forma mais ou menos implícita. Assim, no ponto 3, debato as perspectivas de Mariano Enguita na interrogação do sentido da Escola(rização) na época actual. Ou seja, num contexto em que se vão desmoronando os ideais tributários da sua origem. Para terminar, reservo – ponto 4 – um comentário global sobre as contribuições da obra.

Salvagarde-se, contudo que, de forma quase inevitável ou obrigatória, como diria Paraskeva (2007), ao longo do texto vou dialogando com outros autores que problematizam algumas das questões abordadas por Mariano Fernández Enguita, num tom ora de concórdia, complemento ou confronto.

### **Educação e Transformação Social: sobre a sua estrutura**

O livro está organizado em sete capítulos, uma introdução à edição portuguesa – da autoria de João Paraskeva –, um prólogo e um epílogo. O autor inicia com uma abordagem ampla dos processos de mudança na sociedade e termina com o caso específico das implicações de tais transformações na profissão docente. A estruturação dos capítulos descreve, assim, o percurso de um enfoque geral para um enfoque particular, sugerindo a possibilidade da sua (re)organização em quatro grandes partes.

Numa primeira parte – *Capítulo I. A educação e a mudança social* –, os processos de mudança são abordados em si mesmos e sugere-se a experiência humana como um indicador para “medir” o ritmo da mudança: se quase não são perceptíveis, se são perceptíveis entre gerações ou numa mesma geração. Numa segunda parte – *Capítulos II. O Trabalho na sociedade do conhecimento, Capítulo III. A cidadania na era da globalização e Capítulo IV. Família e escola. Encontros e desencontros* – o autor trata, de forma mais detalhada e específica, das mudanças que regulam o sistema educativo, nomeada e respectivamente no campo da economia, da política e da família. Com o *Capítulo V. Educação e justiça social* (terceira parte), rompe com esta tendência para fazer um pequeno e importante parêntese sobre a relação entre educação e a igualdade social, ou melhor, desigualdades sociais. No *Capítulo VI. As escolas, a sua organização e o seu contexto* e no *Capítulo VII. As transformações da profissão* (quarta parte), retoma a reflexão, detendo-se sobre as implicações de todas as questões abordadas anteriormente na organização dos estabelecimentos de ensino e na classe docente.

---

<sup>1</sup> A referência às citações do livro que é objecto de recensão será feita indicando apenas o número da página (p.) ou páginas (pp.) em que surgem no texto original.

### **Economia, Política e Família**

A industrialização traz consigo um conjunto de mudanças nas condições e organização do trabalho e dos trabalhadores. Com a emergência da sociedade industrial, a influência do mundo do trabalho na escola(rização) faz-se sentir, essencialmente por duas vias. Por um lado, pelo facto da Escola, com o desaparecimento da aprendizagem por ofícios, constituir um contexto de «antecipação da fábrica», onde se aprendem (reproduzem) as relações próprias da industrialização. Por outro lado, pela pressão a que enquanto organização está sujeita, perante o êxito dos modos de organização do trabalho das empresas «que pela sua eficácia são de imitar» (p.44). Esta pressão aumenta num contexto onde alguns dos reformadores da Escola são inspirados e financiados por empresas e os valores empresariais se elevam na opinião pública.

Não obstante, o autor parece acreditar que a escola não foi assim tão «eficazmente submetida aos ditames da empresa, como às vezes se supõe» (p.46): ao considerar que «nenhuma organização é simplesmente o que as suas autoridades em exercício pretendem que seja» (p.46), reconhece o poder dos actores (autores) locais. Para além disso, considera que existem diferenças essenciais entre estas duas instituições, a Empresa e a Escola. Fernández Enguita destaca três dessas diferenças: a) o campo da segunda ser o Estado, desenvolvendo-se, tendencialmente, segundo uma lógica democrática, universalista e igualitária nem sempre compatível com os interesses do Mercado; b) os professores não corresponderem apenas a um grupo de trabalhadores mas a um grupo profissional, caracterizando-o pelo nível de qualificação e, sobretudo, pela maior autonomia que possuem no processo de trabalho; c) a feminização do corpo docente, à qual atribui a responsabilidade pela assunção, por parte da escola, de «valores e metas que dificilmente poderiam derivar quer da economia, da política, do mercado ou do Estado» (p.49) e que advêm do modo mais amplo como as mulheres tendem a ver a criança e o seu desenvolvimento, “enxergando” a pessoa que está para além do aluno.

Em relação às mudanças introduzidas pela “3ª revolução industrial”, onde o sistema de produção (sobre)valoriza a posse de mais ou distinta informação e onde tendem a desaparecer os trabalhos intermediários (operacionalizáveis por máquinas), cresce de forma espectacular o papel da qualificação, a qual, segundo o autor, «depende, essencialmente – ainda que não apenas –, da estrutura das oportunidades educativas e do funcionamento do sistema educativo» (p.54). A educação vê, assim, renovado e fortalecido o seu significado económico, ainda que a manutenção de métodos tradicionais em pouco contribua para uma resposta adequada às novas exigências e oportunidades do mercado no novo capitalismo, inclusive àquela que lhe parece ser a mais promissora: a ênfase na autonomia e na iniciativa para responder à flexibilidade.

A qualificação surge, no discurso político da Comissão das Comunidades Europeias<sup>2</sup>, como um dos factores centrais para o desenvolvimento económico de uma região e na sua agenda destacam-se, de facto, medidas no âmbito da formação inicial e contínua. Em Portugal, têm sido recentemente implementadas várias iniciativas, nos diferentes níveis de ensino, tendo em vista a qualificação académica e profissional da população. Questiono-me, porém, se a força motriz destas medidas está na crença do efectivo potencial da qualificação ou, atendendo às características pouco qualificantes de algumas delas, apenas no aumento da qualificação média da população portuguesa para efeitos comparativos com os restantes países da Comunidade Europeia – o desejo de sair da cauda da Europa, pelo menos no que diz respeito às estatísticas.

---

<sup>2</sup> Vejam-se a este propósito os documentos *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente* (2000) e os *Relatórios sobre o Seguimento dado à Resolução do Conselho de 2002* (2003) de países como Portugal, Espanha, França e Noruega.

Não querendo negar a importância das iniciativas que têm lugar no âmbito do sistema educativo para a qualificação e para a resposta às exigências e oportunidades do novo mercado de trabalho, parece importante interpelarmo-nos sobre: *que formação?* Rui Canário (1999), por referência à formação contínua, atribui a ineficácia dos processos de formação ao recurso a modalidades escolarizadas que se caracterizam por uma dupla exterioridade, em relação à pessoa e em relação à organização, dificultando a transferência das aprendizagens realizadas em “sala” para situações “reais”. Para a construção de um modo de formação alternativo, vários autores (Canário, 1995, 1999; Canário, Cabrito e Cavaco, 2005; Correia, 1992, 2005; Nóvoa, Castro-Almeida, Le Boterf e Azevedo, 1992; Vaz, 2003) apontam para a imprescindibilidade de se colocar a pessoa no centro do processo, de partir dos seus saberes e experiências para os formalizar através da auto-reflexão individual e colectiva e seguindo «o princípio de uma formação em continuum que não antecede o exercício do trabalho, mas que é concomitante com ele». A concepção articulada entre formação e trabalho, reconhecendo as potencialidades formativas das experiências no segundo contexto, permite que «o exercício de trabalho ganhe contornos “qualificantes”» (Canário, 1995). A questão da qualificação deixa, de facto, de estar centrada no trabalhador para se centrar no posto de trabalho, traduzindo um processo interno, dinâmico e que abrange toda a organização.

### **Implicações das mudanças no campo Político: Escola, sociedade e diversidade**

Os Estados Nacionais, a partir do século XIX, revelaram-se os principais interessados, impulsionadores e financiadores da Escola, assumindo uma actuação determinante, também, na sua organização. Nela viam «um poderoso instrumento para a formação de uma cultura [homogénea e leal] e de uma identidade nacionais» (p.64), ou seja, para a construção do Estado-nação. Para a sua eficácia contribuiu a sua constituição enquanto processo de «doutrinação» sistemático e forçado, mas legitimado, da infância.

Ainda assim, Fernández Enguita recorda-nos a distância que separa as intenções dos actos, referindo alguns dos aspectos que, em determinados locais, impediram que os níveis de integração e homogeneização fossem tão elevados: a) a existência de «comunidades territoriais que reuniam também, por si próprias, todos ou alguns dos requisitos que facilitam a construção de uma nação» (p.69) – língua e história, mais do que o poder político independente; b) «determinadas minorias podem ter ficado à margem do processo de construção nacional, principalmente por estratégias excludentes da maioria, mas também, em certa medida, por estratégias assimilacionistas próprias, reactivas ou não» (p.69); c) a permanência de grupos de emigrantes, para além do tempo previsto, e o nascimento de novas gerações, o que faz com que passem a ser minorias e cada vez mais significativas.

O sistema educativo e as instituições e profissionais que o constituem, ao terem sido concebidos «em função desse trabalho nacionalizador da escola (...) e do tipo de cidadania a ela associado» (p.64), encontram «dificuldades no momento de enfrentar um novo mundo», caracterizado pela diversidade cultural inerente à agilização dos processos de mobilidade de pessoas e de bens no contexto da globalização.

Segundo Fernández Enguita (2007), as estratégias educativas que têm sido construídas para responder ao desafio da convivência entre diversas culturas foram, seguindo uma evolução (tendencialmente) cronológica: a) a aculturação, impondo-se a cultura escolar (do grupo, classe, etnia e género dominantes); b) a tolerância, isto é, a aceitação do outro tal como ele é, ainda que sem, necessariamente, o compreender, e permanecendo a superioridade da cultura escolar; c) o reconhecimento, ou seja, a aceitação da cultura como «um elemento constitutivo da identidade dos indivíduos e [que], conseqüentemente, deve ser respeitado» e a «diversidade cultural como um bem em si mesma» (p.72).

A questão que Fernández Enguita coloca, a par de outros autores, é: *respeitar até onde? Não colidirá o relativismo com a defesa de direitos universais?*

Fernández Enguita considera imprescindível que se distinga, visivelmente, a esfera pública e a esfera privada (com significado distinto de individual ou doméstica), destacando, porém, a importância de um duplo reconhecimento: «por um lado, a sociedade política tem competências próprias e não tem que se submeter às ordens dos vários grupos (...) por outro, as culturas não podem ser esmagadas, havendo um espaço privado (...) para a sua existência e desenvolvimento» (p.73).

A necessidade de se criarem regras básicas de convivência faz-me recordar a metáfora do bazar, proposta por António Magalhães e Stephen Stoer (2005) para se pensar as novas formas de regulação na actual Europa: num contexto de globalização em que é visível a homogeneidade e a uniformidade estarem a dar lugar à diversidade e diferença «em cada uma das suas localidades, o mundo parece cada vez mais um *bazar do Kuwait* do que um clube inglês exclusivo» (Geertz, citado por Rorty, citado por Magalhães e Stoer, 2005, p.134). Este bazar tem um valor pragmático, é um espaço público (político, social, cultural...) regulado e susceptível de regulação, no qual não se discute a legitimidade das diferenças, apenas se negocia, permanentemente, as formas de convivência e as regras de convivalidade comum. Para Fernández Enguita estas regras zelam pelos direitos individuais e colectivos e devem ser admitidas (designadamente as referentes à sua alteração) por aqueles que querem fazer parte das sociedades ocidentais. O modo como defende o «terreno percorrido pelas sociedades ocidentais» no campo dos direitos civis, políticos e sociais, não aceitando qualquer retrocedimento ou excepção, pode ser interpretado como o advogo da superioridade da forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais. Estes é precisamente um dos argumentos que Magalhães e Stoer (2005) invoca para caracterizar o modelo etnocêntrico na conceptualização e legitimação das diferenças. O entendimento que estes autores fazem da metáfora do bazar opõe-se justamente a esse modelo: «as diferenças são da ordem do relacional e não do produto de uma determinação a partir de um centro epistemológica e sociologicamente privilegiado» (Magalhães e Stoer, 2005, p.125). Para Magalhães e Stoer (2005, p.100), «O “Nós” e “Eles” somos partes de uma relação: já não somos o “Nós” que tem a legitimidade universal de determinar quem são os “Eles”». Mais, «os “outros” não tolera[m] sequer a “tolerância” e a generosidade de que são objectos» (Magalhães e Stoer, 2005, p.100), desejam assumir a voz de sujeitos de si e reivindicar a diferença na primeira pessoa do singular e plural - «a diferença somos nós» (Magalhães e Stoer, 2005, p.98).

Não posso deixar de salvaguardar, todavia, que esta não é a tónica predominante do posicionamento de Mariano Enguita. O autor reconhece o valor e autonomia das diferentes culturas (multiculturalidade) e compreende-as enquanto sistemas em processos de mudança, por dinâmicas quer internas quer externas, ou seja, em intercâmbio entre si (interculturalismo). Além disso, enuncia a importância de existirem mecanismos de ajuste mais próximos do terreno, na medida em que nenhum plano pode abarcar, à partida, o potencial e imprevisível da diversidade e, ainda, acredita na agência dos grupos no reconhecimento activo da diversidade.

Subjacente à missão da universalidade do ensino está também o ideal de igualdade social. Outra questão se levanta: *como conciliar igualdade e diversidade? Como não converter as diferenças em desigualdades?* No percurso da justiça social, e sem nos estendermos para além do campo educativo, as diferenças culturais foram as últimas a receber a atenção merecida.

De facto, a escola nem sempre foi para todos e a sua abertura a novos públicos fez-se acompanhar de processos de diferenciação segundo determinados grupos, passou a existir uma rede de ensino dividida segundo o género, classe ou etnias. Contudo, a primeira atenção que foi dada às desigualdades educativas direccionou-se para as desigualdades territoriais, para uma distribuição igualitária de estruturas (físicas) escolares entre as diversas

regiões. Uma luta de todos, mas que mantinha ocultas as desigualdades entre pessoas que convivem num mesmo território, ou seja, as relacionadas com a classe, o género e a etnia. No percurso da escolarização, a luta contra as desigualdades de classe é das mais antigas e, embora se tenha vindo a assistir a algumas conquistas, estas continuam a permanecer com um peso significativo, nomeadamente, em níveis escolares mais avançados, talvez porque a «educação não é parte essencial da estratégia de reprodução de classe dos “ricos”» (p.106). Em relação à igualdade de género o autor considera que esta está praticamente conquistada, fazendo referência aos óptimos resultados das alunas na generalidade das áreas. Todavia este é um problema que ainda persiste no mundo do trabalho. O panorama referente às desigualdades étnicas é menos promissor e homogéneo, a situação varia de grupo para grupo, consoante o modo como se relacionam com a cultura escolar. Fernández Enguita aborda ainda um outro tipo de desigualdade que designa de naturais, por referência àqueles para quem a natureza ou a história foram injustas (compensação) e aos sobredotados (excelência). Relativamente à sensibilidade social manifestada, o autor considera que tem aumentado para as desigualdades adquiridas e diminuído para as adstritas, aquelas que dependem da livre acção da pessoa. A classe é perspectivada pela sociedade como pertencendo a esta categoria, questiono-me, porém, se *todas as classes têm efectivamente as mesmas opções, terão desaparecido todos os mecanismos de reprodução social?*

Fernández Enguita coloca também, em parte, a responsabilidade pela igualdade (de resultados) na acção da pessoa. Para ele, a educação implica um fazer por parte do aluno, que como livre que é, terá de assumir as consequências dos seus actos. Neste sentido, o autor não acredita na compatibilidade entre igualdade de resultados e igualdade de oportunidades, para que esta fosse possível era necessário tirarem-se oportunidades a quem está mais disposto a aproveitá-las. O autor toma a igualdade (de resultados) como fictícia e considera que deve existir um equilíbrio entre esta e a equidade, ainda que reconheça a dificuldade de tal tarefa. Face a este posicionamento, questiono-me, por um lado, sobre o que é isto de disposição e se ela não dependerá de outros aspectos que não somente intrapsíquicos; e, por outro lado, se não podemos encontrar neste discurso marcas da meritocracia e de uma sobre-responsabilização individual. De facto, também no que concerne à igualdade social, a sua visibilidade é maior no campo da enunciação (discurso político) do que no da concretização.

### **Mudanças na Família e na sua relação com a Escola: que implicações?**

A relação entre a família e os professores tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo e no cerne desta transformação parecem estar sobretudo as diferenças entre os níveis académicos de professores e pais/encarregados de educação: se em tempos as famílias aceitavam a autoridade do professor como «legítima e indiscutível» (p.95), hoje em dia os encarregados de educação têm níveis tão ou mais elevados do que os professores, chegando a discutir as suas decisões e a questionar a sua capacidade e desempenho profissional. Para Mariano Enguita, o prestígio do professor em relação ao seu público «tem-se deteriorado, não porque a sua formação tenha piorado, apenas porque não melhorou, no seio de um processo de democratização» (p.96) e de exigência de uma formação contínua.

A escola tem deixado de ocupar «um lugar discreto na vida das pessoas para passar a absorver» (p.90) não só a infância, mas boa parte da juventude, pelos anos de escolaridade obrigatória por direito e de mais uns quantos pela obrigatoriedade efectiva. Alguns, nomeadamente professores, interpretam o recurso das famílias à escola como a manifestação de um desinteresse pela educação dos filhos, vendo na escola um local onde podem depositá-los nas horas de trabalho e de outros afazeres. Fernández Enguita encara esta situação como uma necessidade absolutamente natural dos nossos actuais quotidianos: «Confia-se (em parte) a custódia à escola do mesmo modo que se confia a produção do pão

ao padeiro, a do leite ao leiteiro, etc. (...) Actualmente, a escola complementa a família como no passado o fazia a pequena comunidade envolvente» (p.87). Nesta sequência, o autor expressa o seu sentimento de discórdia com a acusação de desinteresse que é feita às famílias. Considera que estas recorrem à escola, maioritariamente, por exclusão de partes, pois se tivessem a possibilidade de estar mais tempo com os seus filhos «poderiam, simplesmente, prescindir da instituição [escola] (...) Não é tanta nem tão óbvia a superioridade dos professores sobre as famílias na altura do ensino pré-escolar e básico» (p.88). Neste contexto, faz referência às práticas de algumas famílias que, tendo filhos com idades semelhantes vão elas próprias, alternadamente, assegurando o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças – movimentos desescolarizadores ou por uma educação sem escola, a que reconhece mais vantagens do que desvantagens.

O autor introduz, aliás, na discussão sobre os principais interessados no alargamento do tempo da escolarização, a própria classe docente, nomeadamente pelas oportunidades profissionais que decorrem da extensão do sistema educativo formal e informal para os professores. Em Portugal este fenómeno é bem evidente, quer pelo número de Centros de Actividades de Tempos Livres que surgiram nos últimos anos, quer, mais recentemente, pela implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), maioritariamente dinamizadas por professores, até então, desempregados.

Fernández Enguita termina esta apresentação de pontos de vista sublinhando que o mais importante não é “saber de quem é a culpa” – se são os pais que deslocam as suas responsabilidades para as escolas, pedindo-lhes em demasia ou se é a escola que tem vindo a abdicar da função de educar no seu todo, oferecendo pouco –, mas compreender que estas duas instituições estão sozinhas nesta tarefa, pelo menos naquelas que são as suas funções principais, e que, por isso, têm de encontrar novos modos de cooperação.

A mim preocupa-me, ainda, que nem sempre sejam escutadas as consequências das decisões, principalmente para as crianças. Voltando ao exemplo da implementação das AEC no 1º CEB, em Portugal, ela surge precisamente como uma resposta do Ministério da Educação (Despacho Normativo nº 12 591/2006), às necessidades das famílias na partilha da custódia da infância e integra um conjunto de medidas que visam a consolidação do prolongamento do horário escolar. O que está em causa não é o alargamento por parte das escolas da sua oferta formativa e a valência da ocupação dos tempos livres das escolas, mas que esses tempos sejam um prolongamento também do trabalho escolar. As crianças não necessitam de mais um tempo educativo escolarizado, necessitam de outros tempos educativos que lhes permitam brincar, expressar, explorar, criar e partilhar (Coelho e Trindade, 2008).

### **Organização Escola e Grupo Docente: as implicações de todas as mudanças**

As transformações sociais que têm levado a escola a assumir um papel (e tempo) considerável na custódia da infância e o ritmo acelerado das mudanças e da produção e difusão de informação trazem novas exigências às organizações educativas.

Fernández Enguita acredita que «a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações» (p.117), ou melhor, da atitude que o indivíduo tem com a organização, com a equipa com quem deve colaborar e com os fins que socialmente foram atribuídos a essa organização e equipa. Assente neste pressuposto, o autor traz-nos uma abordagem da escola como organização, detendo-se, sobretudo, na crise que acompanha a sua actuação enquanto sistema racional – «afecção consciente de determinados meios a determinados fins» (p.118), na tendência para ir actuando como sistema natural e na necessidade de, alternativamente, o fazer como sistema aberto.

Para o autor, a escola tem sobrevivido «permanecendo mais ou menos igual a si própria, independentemente do que isso implica para os fins em virtude dos quais foi

criada, nem para o contexto no qual se desenvolve» (p.119), “movendo-se” unicamente por aqueles que são os interesses e desejos dos seus membros: preocupar-se e responsabilizar-se apenas por aquilo que é irreversivelmente próprio (o seu horário, as suas turmas, as suas disciplinas, a sua função – leccionar, e o seu espaço – sala de aula). Fernández Enguita encontra na organização-escola um conjunto de características particulares que favorecem esta “derrocada” do sistema nos seus elementos: a) a sua planificação tender a contemplar poucas finalidades sólidas e certas e instrumentos homogéneos, simples e amplamente difundidos; b) as exigências no âmbito da formação inicial e contínua dos professores serem baixas; c) os professores usufruírem da condição de funcionários estatais; d) o seu público (crianças) ser indefeso e ao mesmo tempo cativo, dada a obrigatoriedade da sua frequência; e) e a dificuldade que se encontra para medir os resultados do trabalho individual e do processo colectivo, que advém quer da natureza dos mesmos quer da própria actuação, nesse sentido, dos actores locais.

Para que a escola continue a desempenhar as suas funções, o autor considera que é inevitável que ela funcione como um sistema no sentido forte do termo, ou seja, como um sistema aberto. Segundo Enguita este modo de organização exige uma nova atitude por parte dos professores, «uma atitude de compromisso com o conjunto da organização e com os seus fins» (p.132), uma atitude pró-activa e de disposição para a cooperação, quer com os restantes professores, quer com a comunidade educativa alargada. Exige, também, uma direcção que efectivamente dirija, isto é, seja capaz de «subordinar as partes ao todo e os meios aos fins» e contemple, através do conselho escolar, a participação (real) da comunidade. Neste sentido, poder-se-ia dizer que implicaria «deixar de ser a direcção dos professores para ser a direcção da comunidade e sobre os professores, (...) respeitando a sua autonomia profissional relativa» (p.135). A abertura ao exterior pressupõe a variedade e permeabilidade das suas fronteiras, ou seja, a incorporação de elementos da comunidade e o intercâmbio permanente com os recursos do exterior, só assim poderá «manter-se a par das necessidades e oportunidades do desenvolvimento económico, social e cultural», pois «muitos dos recursos necessários (...) não estão nem podem estar na escola» (p.133).

A análise da evolução da escola como organização pode ajudar a perceber algumas das transformações ocorridas na classe e profissão docentes.

A tendência para prevalecerem os interesses dos professores, no funcionamento da organização-escola, parece acompanhar a emergência de uma nova retórica educativa. Após a defesa de ideais democráticos (anos 70-80), a reivindicação de mais poder para as escolas, a participação de toda a comunidade nos processos de gestão e a sua identificação como trabalhadores da educação, os professores reclamam agora pela profissionalização e dignificação docente, acentuando a posse de um conhecimento exclusivo que relega o público para a condição de “leigo” – eles são profissionais da educação. O autor não fica surpreendido com a aparente contrariedade destas estratégias que considera, simplesmente, reflectir a dualidade de interesses e atitudes em que constantemente vivemos e que Parkin (citado por Enguita, 2007, p.150) designou de «estratégia de encerramento social dual». Para além disso, subjacente a estas duas estratégias, encontra-se um interesse comum: a defesa da autonomia profissional dos professores da ameaça, no primeiro caso da administração central e, no segundo, dos pais, dos conselhos escolares, dos direitos dos alunos, do público em geral. O autor dá exemplos de dualismos vividos, aliás, num mesmo tempo: grupos de professores podem defender ideais e ideias tão diferentes em função da sua divergente situação profissional, ainda que invoquem sempre «os sagrados interesses da educação» (p.151).

A intenção de preservar a sua autonomia profissional, sobretudo a relativa ao seu trabalho dentro da sala de aula das ameaças do público leigo, faz com os professores concebiam idealmente a profissão docente como uma profissão liberal. Porém, segundo o autor, a orientação do seu desempenho profissional pelo modelo de profissionalização



liberal só iria acentuar o risco do derrube do sistema nos seus elementos e, inevitavelmente, das consequências daí decorrentes. A origem e configuração da profissão docente, nomeadamente o seu carácter burocrático, permitem caracterizá-la como uma profissão organizacional. Todavia, para Mariano Enguita, o modelo burocrático não é também suficiente para orientar a profissionalização docente: «a complexidade dos contextos e as situações do ensino não podiam ser reguladas, partindo de cima, por administração alguma (...) a informação e o conhecimento locais, sobre o terreno, que os professores e os pais possuem, não podem ser substituídos. Daí a importância da autonomia das organizações, e dentro delas, dos profissionais, mas não apenas destes» (p.156). É neste sentido que Fernández Enguita considera necessário um outro modelo de profissionalização que conjugue uma autonomia individual limitada dos professores com uma autonomia colegial (equipa), participativa (público) e centrada na organização. Propõe a substituição de uma «passividade obediente» ou de uma «anarquia individual» por um novo compromisso com os fins da educação.

As transformações no grupo profissional docente fizeram-se sentir também na sua composição social, nomeadamente, no que concerne ao género, classe e etnia a que pertenciam a maioria dos professores, bem como aos motivos que os levavam a escolher a profissão docente.

O autor enuncia o seguinte percurso na alteração na composição social da classe docente: antes da escola de massas, os professores eram essencialmente do género masculino e da classe média; no início da escola de massas, continuavam a ser predominantemente homens, mas da classe trabalhadora; com a expansão da escola de massas são predominantemente as mulheres de classe média que ocupam a função de docente; com a progressiva inclusão das mulheres no mercado de trabalho são as da classe trabalhadora que passam a constituir a maioria da classe docente. Percebe-se, assim, uma tendência que em parte reflecte uma espécie de “hierarquia” das desigualdades, no mundo do trabalho em geral, e nas profissões intelectuais e de reconhecimento social (como o foi em tempos a docência) em particular – a supremacia do género masculino e, dentro do mesmo género, da classe mais alta.

A feminização da classe docente é alvo de particular atenção do autor em vários momentos da obra. A ela atribui a responsabilidade pela delicadeza com as crianças, com a inclusão das raparigas na escola, pela adopção de práticas pedagógicas brandas e não directivas, e ainda, por evitar que a educação seja regida por ideais mercantilistas. Mas como poderá ter oportunidade de perceber num momento adiante, a feminização da classe docente é, ao mesmo tempo, e se calhar por isso mesmo, um ponto de crítica à atitude docente.

Em relação à pertença étnica, o autor debruça-se, essencialmente, sobre a realidade espanhola, abordando a situação relativa à etnia cigana, aos emigrantes e às nacionalidades territoriais: permanece interdita a entrada de pessoas de etnia cigana na profissão docente e, apesar de existirem alguns professores emigrantes, estes não dão aulas a crianças e jovens da mesma nacionalidade. Relativamente à composição docente espanhola, esta era maioritariamente constituída por castelhano-aragoneses, pessoas das classes mais pobres do interior e sul do país, facto que facilitou a castelhanização da periferia. Actualmente, verificam-se movimentos opostos, no sentido da construção de identidades territoriais, passando o domínio da língua daquele território a ser um requisito para aceder à profissão docente.

Na esteira de Mariano Enguita, embora quase a totalidade dos professores continue a dizer que escolheu a profissão docente por vocação, o certo é que os dois elementos tradicionais dessa situação já desapareceram, isto é, «a deriva a partir da condição religiosa» e «a descoberta de um mundo novo e atractivo através da escola» (p.143). Para além disso, numa investigação recentemente dirigida pelo autor, «a razão mais mencionada para

escolher a docência foi, maioritariamente, o tempo livre» (p.143). Efectivamente, as condições de trabalho dos professores têm mudado radicalmente, de tal modo que «são mais do que suficientes para atrair alguém sem vocação» (p.144): os salários, os períodos de férias, os horários, o sistema de aposentação, a promoção rápida e mobilidade restringida. Como se não fossem suficientes à partida, após o acesso à docência, os professores reclamam permanentemente por melhores condições de trabalho e tomam decisões que, em nome do que é melhor para a educação, servem em primeiro lugar esses seus interesses. Neste ponto, o autor é ainda mais crítico com as professoras que se esquecem de outras mães que não têm a fortuna de os seus horários e períodos de férias coincidirem com os dos seus filhos, sem que recebam um menor ordenado por isso.

### **Sobre a crítica à classe docente**

Fernández Enguita não nega a importância da profissão docente e tão-pouco generaliza este padrão de atitude a todos os professores. Com a leitura complementar do texto *Será pública a escola pública?* (Enguita, 2008), percebe-se que no cerne da sua crítica está a docência como uma profissão (vocação, autonomia e responsabilidade) que é exercida numa instituição que proclama um serviço público, ou seja, que deve responder aos interesses e aos objectivos públicos (de toda a sociedade) e dos seus públicos (dos alunos e da comunidade envolvente) e não subordiná-los aos de índole privado ou corporativo dos professores. É na classe docente, nomeadamente na feminização da profissão (procura incessante de reduzir o horário de forma a conseguir compatibilizar as duas jornadas dentro e fora de casa), na desvocacionalização dos professores (que vêm na escola um local de trabalho que pouco ou nada os entusiasma), e na «irresponsabilidade acomodática dos sindicatos», que localiza a responsabilidade pelo estado actual da escola financiada com fundos públicos. O autor reconhece que a maioria dos professores não cabe no tipo aqui descrito, todavia acredita que a partir do final da década de 80 este tipo de professor tem vindo aumentar na escola (dita) pública. Para alterar esta situação, considera necessário uma maior consciência profissional, por parte dos professores, e a implementação de medidas internas e externas que permitam, em certa medida, controlar a subversão do interesse público da escola e dos seus públicos.

Em Portugal, a Janeiro de 2007, foi publicado o Decreto-Lei nº 15/2007, que altera de forma profunda o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, bem como o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. As alterações decretadas consubstanciam-se no aumento dos procedimentos de regulamentação, controlo e diferenciação no acesso e progressão na carreira docente. O XVII Governo Constitucional fundamenta a sua decisão no pressuposto de que até à data: a) a formação contínua nem sempre permitiu o aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para a actividade docente; b) a avaliação de desempenho resumiu-se a um mero ritual burocrático sem conteúdo; c) e a progressão na carreira docente foi quase automática, em função do tempo de serviço. Enquadrando-se não só nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também do sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, esta medida parece poder responder perfeitamente às solicitações que Fernández Enguita faz para que a escola pública cumpra a sua missão. Não obstante, é muito cedo para se poder tecer considerações acerca da efectividade destas medidas em Portugal, isto é, se permitiram alcançar os objectivos a que se propõem – promover a cooperação entre os professores, valorizar o seu trabalho e o de organização das escolas, tendo em vista a melhoria das aprendizagem dos alunos, a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (Decreto-Lei nº 15/2007). Para já é digno de registo a realização, no dia 10 de Março de 2008, da “maior manifestação de sempre na Educação” que “pintou de negro” as ruas de Lisboa com uma adesão de mais de um terço dos profissionais da classe docente. Em causa

esteve o desagrado com o modo como estas e outras reformas têm sido implementadas, seguindo um movimento absolutamente contra os professores. Tenho dificuldades em acreditar que a colaboração entre professores e a melhoria da educação passe por preenchimento de fichas de avaliação, auto-avaliação e outros instrumentos de diferenciação profissional, que parecem, aliás, vir a aumentar, em vez de diminuir, a rotina burocrática das escolas cada vez menos concentradas nas aprendizagens dos alunos.

O livro *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores* (Correia e Matos, 2001) apresenta um ponto de vista, o dos professores, que poderá ser interessante para contrabalançar a voz crítica de Fernández Enguita e a própria alternativa do Governo português. Partindo de dois estudos que reconhecem a importância de se escutarem as narrativas construídas pelos próprios professores – e não só aquelas que são produzidas por outros a seu respeito –, os autores procuram compreender «os efeitos da crise da escolarização nos modos de se fazer e de se dizer professor» (Correia e Matos, 2001, p.14). Os autores desvelam a emergência de “novos” individualismos, distintos do individualismo profissional épico (anos 70), cuja função é servir de «mecanismos de protecção simbólica e de contenção do sofrimento profissional» (Correia e Matos, 2001, p.210). Na génese e intensificação deste sofrimento profissional docente, José Alberto Correia e Manuel Matos (2001) encontram, principalmente, duas condições. Por um lado, consideram que advém das solicitações heterogéneas, ambivalentes e até contraditórias que são dirigidas a estes profissionais, sobretudo num contexto em que a hiper-responsabilização e culpabilização do professor por todos os fracassos que acontecem no sistema educativo, são legitimadas por um discurso sobre a importância de uma autonomia que oculta as relações de poder no campo educativo e os fenómenos que escapam à acção de um professor. Por outro lado, enquadram-no na condição de se verem duplamente privados da sua vida privada: «a profissão não disponibiliza “espaços de comunicação” susceptíveis de assegurarem uma regulação saudável entre o “discurso privado” e as forma(s) legítima(s) de ele se exprimir publicamente» (Correia e Matos, 2001, p.209). Para esta privação contribui a revalorização do Estado Avaliador decorrente da crise do seu papel Educador. Os momentos de (auto)avaliação poderiam constituir excelentes oportunidades para se compreender o que realmente se passa, para se partilharem «dramas privados» e se construírem cooperativamente alternativas. Porém, ao incidirem «mais sobre a expressão pública das práticas privadas (...) do que sobre a sua transformação» (Correia e Matos, 2001, p.119), acentuam a desqualificação da «“descrição subjectiva do trabalho docente”» (Correia e Matos, 2001, p.121) e, subsequentemente, os sentimentos de sofrimento e angústia. Se é em torno das práticas de avaliação que se encontram alguns mecanismos de solidariedade entre os professores, esta não deixa de ser uma solidariedade mecânica, uma “solidariedade profissional” que nega o sofrimento em que uns e outros vivem para que este se mantenha no limite do suportável sem, contudo, o transformar, ele «não é gerido subjectivamente mas evitado e dissimulado» (Correia e Matos, 2001, p.214).

### **Que sentidos para a Escola(rização)?**

Ao longo da minha leitura e análise do livro *Educação e Transformação Social* (2007), a génese e expansão da Escola, em especial da escola de massas, e as funções da escolarização apresentaram-se como temáticas transversais.

Neste momento final de apresentação e debate dos principais fundamentos do autor, parece-me pertinente recuperar uma das questões que aborda logo no prólogo: *manter-se-á a escola(rização) ainda plena de sentido quando parecem inválidos alguns dos pressupostos que estiveram na base da justificação da sua emergência?* Isto é, quando se questiona a relação estreita entre (mais) educação e (melhor) emprego; a harmonia entre valores educativos (competitividade, individualismo) e valores sociais (convivência, solidariedade); a aceitação incondicional da Escola por parte da família; e a existência de um objectivo comum aos

vários intervenientes nos processos educativos. Fernández Enguita vai mais longe e dá exemplos de argumentos que questionam se de facto estão inválidos esses pressupostos, numa economia cada vez mais baseada no conhecimento, numa sociedade mais aberta do que nunca e com «famílias extremamente preocupadas – para não dizer obcecadas – por obter mais e melhor educação para os seus filhos» (p.22).

*O que nos dizem as linhas e entrelinhas do livro acerca da resposta de Fernández Enguita a esta questão?*

Retomando o seu discurso sobre a relação escola-família, a escola parece surgir como a organização à qual as famílias necessitam recorrer para partilhar a custódia da infância, num contexto em transformação onde também as mulheres trabalham fora de casa e em que as comunidades envolventes deram lugar a vizinhos (des)conhecidos.

É esta falta de disponibilidade (tempo) mais do que capacidade (saberes), por parte das famílias, que sustenta a pertinência da organização escola. Aliás, dadas as transformações que têm vindo a acontecer nos grandes campos de influência da educação, Fernández Enguita coloca em causa a adequação do modelo tradicional de escola na prossecução da sua missão, também ela, em alguns aspectos, alterada por essas mutações; critica o rumo que a escola, enquanto organização, tem vindo a seguir (em direcção aos interesses individuais e colectivos dos professores) e propõe novos modos de funcionamento.

As impossibilidades do modelo homogeneizador são progressivamente mais visíveis num quadro populacional cada vez mais heterogéneo e agente. O acesso à informação é um fenómeno cada vez menos exclusivo da escolarização. Porém, o autor acredita no potencial da escola para o fomento de novos modos de olhar e interpelar a informação a que temos acesso pelos mais diversos e apelativos meios e para a convivência na diversidade das sociedades. Ainda que a escola não esteja preparada para este novo tipo de cidadania, reconhece-lhe, aqui, uma função crucial por corresponder ao «primeiro lugar de aproximação à diversidade existente e crescente na sociedade global» (p.91), uma aproximação sistemática e prolongada das crianças e, por outro lado, por proporcionar, diferentemente do contexto familiar, «a primeira experiência com a coerção e autoridade impessoais (...) necessárias e inevitáveis» para a convivência em sociedade (p.92).

Para além disso, Fernández Enguita admite que a escola poderá desempenhar um papel fundamental na resolução do maior problema da globalização: a sua galopante vertente económica, frente à fraca globalização política, ou seja, a ausência de uma comunidade moral que permita governar a globalização de modo a «distribuir melhor os seus benefícios e os seus custos e proteger os mais débeis contra os seus perigos» (p.81). O papel da escola será consolidar essa consciência, potenciar os valores de solidariedade e de democracia que possam sustentar a criação e actuação de instituições globais «de mediação, de arbitragem dos conflitos, de controlo dos movimentos económicos, de protecção dos direitos humanos, de intervenção em situação de emergência...» (p.80).

O desemprego é um fenómeno a que se vai assistindo, também, um pouco por todo o mundo, seguindo a par, ou pelo menos em paralelo, com o aumento da escolaridade das populações. Não obstante, o autor continua a acreditar «que as pessoas com mais educação obtêm melhores empregos, maiores hipóteses de acesso, etc.» (p.122). Para ele, muitas das declarações «alarmistas ou sensacionalistas sobre a inutilidade dos estudos» (p.122), resultam de pesquisas que nem sempre cuidam da totalidade das características dos sujeitos, por exemplo, é compreensível que «dos 20 aos 24 anos (...) os que têm menos estudos apresentam taxas de actividade e/ou de ocupação superiores, mas isto apenas se deve a que os outros estão todavia a estudar (...) ou a que não aceitam os primeiros empregos» (pp.122-123).

Para terminar, urge perguntar: *servirá a escola(rização) mais para a reprodução ou transformação social?* Para Fernández Enguita a discussão já não se centra tanto nesta

extremidade de perspectivas que alguns (poucos) ainda defendem e, por isso, coloca a questão de uma outra forma: «qual dos dois componentes, continuidade ou mudança, predomina na sua acção» (p.25). No cerne da resposta a esta questão coloca a sociedade, considerando que as escolas tendem a ser mais reprodutoras/conservadoras ou mais progressistas/transformadoras caso se encontrem, respectivamente, em sociedades mais estáveis, estáticas ou em sociedades dinâmicas (mesmo que seja um dinamismo incerto ou só supostamente certo). Às vezes tendemos a esquecer que, de facto, a escola não é uma entidade suprema (à medida dos pedidos que lhes fazem), independente dos interesses e tendências da sociedade em que se insere. Aliás, ela é fruto, sobretudo, desses interesses.

### **Educação e Transformação Social: que contributos?**

Através de uma perspectiva que não se centra somente no interior da escola, mas que atende ao conjunto de campos de influência da sua emergência, expansão e mudança, o livro *Educação e Transformação Social* (Enguita, 2007) oferece-nos um importante contributo para melhor compreendermos a escola(rização) na sua complexidade.

A própria opção de João Paraskeva, por uma tradução não linear do título original, pode ser interpretada no reconhecimento da amplitude da contribuição da obra, indo para além (neste caso também para atrás) dos tempos incertos que se intensificam com a “3ª Revolução Industrial”. No percurso de partilha de pensamentos sobre as implicações de algumas mudanças sociais nas instituições e missões educativas, sobretudo da escola, *Educação e Transformação Social* fomenta não apenas a problematização da Escola(rização) na sua relação com importantes grupos de interesse (Economia, Política, Família e Classe Docente), mas também um constante regresso às origens da escola para a considerar no momento presente e futuro, (re)pensando os seus sentidos (direcções e significados), actores e organizações.

As particularidades do contexto espanhol estão presentes ao longo da obra, nomeadamente para exemplificar ou ilustrar posicionamentos do autor salamanquino. Porém, esta presença não é exclusiva nem constituiu um obstáculo para se projectar a reflexão sobre a escola para outros contextos. No meu caso, a leitura de *Educação e Transformação Social* permitiu-me analisar, através de outra perspectiva, algumas políticas educativas que têm vindo a emergir recentemente em Portugal. Para além disso, apesar da escola anteceder a era da globalização (ou se calhar por isso mesmo), são muitos os aspectos comuns que unem escolas por todo o mundo. Neste sentido, o livro poderá ser de utilidade para as pessoas que, de algum modo, e não unicamente académico, se preocupam com a educação.

O forte sentido crítico de Mariano Fernández Enguita, em *Educação e Transformação Social*, harmoniza-se com uma escrita pautada pelo complemento de informação entre parênteses, revelando uma grande sabedoria – a sensatez de recordar as excepções que expressam a relatividade de cada afirmação, a negação de verdades absolutas e a complexidade das realidades.

### **Referências Bibliográficas**

- Canário, Rui (1995) *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 61-69.
- Canário, Rui; Cabrito, Belmiro (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui; Cabrito, Belmiro e Cavaco, Carmen (2005) «Administração local e formação de formadores» in Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 127-158.

- Coelho, Carina e Trindade, Rui (2008) «Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”», *Actas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Correia, José Alberto (1992) «Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade», *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* [Texto policopiado].
- Correia, José Alberto (2005) «A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho» in Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 61-72.
- Correia, José Alberto e Matos, Manuel (2001) *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.
- Fernández Enguita, Mariano (2001) *Educar em Tiempos Incertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Enguita, Mariano (2004) *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández Enguita, Mariano (2007) *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fernández Enguita, Mariano (2008) «Será pública a escola pública?» in João M. Paraskeva (Org.) (2008) *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 97-108.
- Fragata, Júlio (1980) *Noções de Metodologia para a Elaboração de um Trabalho Científico*. Porto: Livraria Tavares Martins.
- Magalhães, António e Stoer, Stephen (2005) *A diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, António; Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy e Azevedo, Rui (1992) *Formação para o Desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. (Programa JADE). Lisboa: Fim de Século.
- Paraskeva, João (2007) «Educação Transformadora – Uma Introdução», in Mariano Fernández Enguita (2007) *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 11-19.
- Vaz, Henrique (2003) *Organizações Qualificantes: os novos desafios (que se colocam) à formação*. Porto: FPCE-UP [Provas de Aptidão Pedagógica].

### Legislação

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro.

Despacho Normativo n.º 12 591/2006 (2ª série) de 16 de Junho.

**Sobre o autor do livro: Mariano Fernández Enguita** é Professor Catedrático de Sociologia e Director do Departamento de Sociologia e Comunicação da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, onde desenvolve uma vasta actividade científica. Dirige o Observatório Social de Castela e Leão (OSCYL) e coordena o Grupo de Análises Sociológicas (GAS). Foi professor convidado nas universidades de Stanford, de Wisconsin-Madison, de Berkeley, de Lumière-Lyon II, no London Institute of Education, no London School of Economics e foi também conferencista convidado em dezenas de outras instituições espalhadas por todo o mundo. É claramente um dos nomes mais poderosos da sociologia da educação na Europa, com uma vasta e notável obra.

**Sobre a autora da resenha: Carina Coelho** é licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Actualmente, é estudante do Programa Master Erasmus Mundus – Formação de Profissionais da Formação (Mundusfor), na especialização em Desenvolvimento Local e Formação de Adultos. Trabalha como bolseira de investigação no Projecto Auto-Avaliação

em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação (ARQME), um projecto alojado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE-UP e que conta com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

\*\*\*\*

**Resenhas Educativas/ Education Review**

publica resenhas de livros recém-lançados na Educação, abrangendo o conhecimento e a prática em sua totalidade. Todas as informações são avaliadas pelos editores:

•

**Editor para Espanhol e Português**

**Gustavo E. Fischman**  
Arizona State University

•

**Editor Geral (inglês)**

**Gene V Glass**  
Arizona State University

•

**Editora de Resenhas Breves (inglês)**

**Melissa Cast-Brede**  
University of Nebraska at Omaha

As resenhas são arquivadas e sua publicação divulgada por meio da listserv (EDREV). Education Review é um signatário da Budapest Open Access Initiative.

