

**STEPHEN R. STOER; ANTÓNIO M. MAGALHÃES.**  
*A diferença somos nós. A gestão da mudança social  
e as políticas educativas e sociais.*

Porto, edições Afrontamento. 2005.

Coleção biblioteca das ciências sociais/ciências da educação 21.178 Páginas

---

*A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais* é uma importante reflexão realizada pelos professores Stephen R. Stoer e António M. Magalhães, da Universidade do Porto, em Portugal, acerca do atual debate sobre a problemática das diferenças nas políticas sociais e em particular na educação, considerando especialmente o discurso científico sobre a(s) diferença(s) e as relações subjetivadas com/entre diferentes.

Este é um livro belo e apaixonante, que instiga o leitor a refletir sobre o poder incomensurável das “diferenças”, desafia-nos mexendo em velhos conceitos, concepções e vivências, diversas e conflitantes. Diante das reflexões dos autores, somos impelidos a questionar, de que diferença falamos? Somos nós ou os outros os diferentes? Quem é o diferente?

Como educadores, somos desafiados a compreender o porquê da ideia “a diferença somos nós”, a construir conhecimentos sobre o que fazemos, por que fazemos e para quem fazemos de determinada maneira e não de outra.

Como os próprios autores questionam: “O que está por detrás das afirmações ‘a diferença somos nós’? O capitalismo flexível? A crescente individualização dos sujeitos sociais? A crescente reflexividade pessoal, grupal e institucional?”. Nós, leitores, também, somos convidados a desfrutar desta obra como possibilitadora de viéses e (re)significações sobre essa temática principal. Essas e outras indagações são analisadas, brilhantemente, por Stoer e Magalhães.

Nesse instigante propósito de desafiar o leitor a (re)pensar sobre a temática “A Diferença Somos Nós”, os autores organizaram o livro em três partes que se inter-relacionam, estabelecendo relações entre as políticas sociais e educativas e a redefinição da “diferença” nos processos de inclusão/exclusão social.

A primeira parte do livro, denominada “A gestão da mudança social e as políticas educativas”, abrange três capítulos: **1. Mapeando decisões no campo da educação numa época de globalização; 2. A “Nova Classe Média Nova” e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo; 3. Educação, sociedade em rede e redefinição do conhecimento.** Trata da questão das políticas sociais e educativas e a influência que a globalização e a modificação no conceito de trabalho acabou por produzir nestas políticas. Os autores apresentam de forma

singular um novo ator social, responsável pelos desdobramentos das políticas sociais e educativas que os mesmos denominam de: *nova classe média nova*.

A segunda parte do livro, intitulada “O impacto da globalização nos processos de inclusão/exclusão social e ‘a diferença somos nós’”, abrange os capítulos: **4. Cinco lugares do impacto de exclusão social; 5. A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo; 6. Contributos para a reconfiguração da educação inter/multicultural**. Trata mais especificamente da questão da diferença, cuja abordagem leva em consideração o fenômeno da exclusão/inclusão que, segundo os autores, é resultado dos processos tratados já na primeira parte do livro.

A terceira parte do livro, “Novas formas de regulação e a ‘diferença’ no âmbito da construção europeia”, abrange o capítulo **7. A Europa como um bazar: educação na Europa do conhecimento**. Realiza uma prospecção no que os autores tratam como *cidadania reclamada* e nos apresentam quatro metáforas para repensar e analisar o papel do conhecimento na chamada *sociedade cognitiva*. Segundo os autores, “a *assunção de a diferença somos nós transforma-se numa outra: a Europa somos nós*”. Para este debate é necessário pensar a partir da construção europeia como projeto político e os processos decorrentes destes: aprendizagem e o próprio sistema educativo, bem como as suas novas reconfigurações.

Dizem os autores que, se definirmos as políticas da diferença como o conjunto articulado de modos como, no ocidente, os estados, as suas concepções e as suas práticas, regularam e regulam, pensaram e pensam, lidaram e lidam com a diferença, é possível identificar aí três níveis: o nível político, o nível epistemo-ontológico e o nível prático. Estes três níveis são desenvolvidos de forma elucidativa pelos autores, destacando as potencialidades heurísticas da ação política.

O capítulo 1, **Mapeando decisões no campo da educação numa época de globalização**, é dedicado a uma análise aprofundada sobre o significado da construção de políticas públicas e da decisão política decorrente desta, bem como do objetivo de mudança social, que traz subjacente a esta elaboração de políticas públicas. A partir desta análise, procuram respostas a questões como: qual é o objetivo e o teor destas políticas? Emancipatório? Regulatório? Afirmam ainda que a busca por estas respostas pode repousar na desconstrução do discurso oficial, sendo que isso pode ser feito através da prospecção minuciosa de documentos, relatórios e declarações políticas. Estes podem ser importantes artefatos culturais e ideológicos que apontam caminhos do verdadeiro significado de uma política; sendo assim, Stoer e Magalhães afirmam que uma política não tem um único significado. Quais são, então, os significados das mesmas, na medida em que estas são produzidas em um contexto histórico, político, econômico e social? Concordamos com os autores que política, ou políticas educativas, são decorrentes de um contexto, amparadas por uma decisão política que visam a viabilidade desta política.

Para aprofundar esta concepção orientadora das políticas, Stoer e Magalhães elaboraram três níveis por onde *politics* e *policies* estarão sendo propugnadas e imple-

mentadas. Esta figura pensada pelos autores interpreta a política colocando-a em três níveis. A análise referente ao nível 1, principalmente no que se refere a *politics* – tem na comunidade acadêmica, nos partidos políticos, empresários, sindicatos, associações de profissionais, autores e decisores, seus principais atores. No nível 2, as políticas e as decisões concretas, e, no nível 3, a interpretação e implementação destas políticas que se dá através dos burocratas, os técnicos, professores e pais.

Na segunda parte deste capítulo é realizado um mapeamento da tomada de decisão no campo da educação através da construção de dispositivos de operacionalização do processo heurístico. A partir disto, três formas conceituais são desenvolvidas: surfar, pilotar e gerir. Sendo que esses três tipos servem como parâmetros de análise e modos de lidar com a mudança social. No surfar, as mudanças situam-se dentro de um quadro teórico de funcionalismo, visando uma tomada de decisão com objetivo imediato, respondendo harmoniosamente as necessidades do sistema. No pilotar, a mudança decorre da opção de tomar decisões que reconhecem o contexto, mas não o tomam suficientemente em consideração, e é de médio prazo. Já, no gerir, a mudança, é quando a decisão representa uma opção de gestão de mudança social. Esta tomada de decisão exige longo prazo para sua concretização.

Esta aprofundada reflexão dos autores conduz-nos por caminhos nunca antes percorridos, pois pensar em políticas significa ter claro que não podemos tratá-las todas da mesma forma. O dispositivo usado pelos autores para mapear as políticas em educação fundamenta-se nesta idéia. Separar a implementação de uma política de sua elaboração, segundo os autores, não só deforma esta política como conduz a uma falta de compreensão do papel que o Estado deve assumir.

Neste capítulo destacamos uma importante contribuição que nos é dada por Stoer e Magalhães, um aspecto genuíno e fundamental deste trabalho, mas pouco disseminada no mundo acadêmico, e que diz respeito não só a *politics*, mas, sobretudo, em relação a três dimensões: “quem é ensinado”, “o que é ensinado”, “a quem é ensinado o quê” (p. 30). Como afirmamos, pouco se tem trabalhado sobre estes aspectos, para quem se dirige a política educativa, o que é ensinado para o público que recebe no cotidiano esta política, quem é o público que recebe estas políticas.

Outro aspecto fundamental é o que o título do livro alerta: *A diferença somos nós*. Mais adiante, no capítulo seis, é aprofundado com magnificência de detalhes. O que chama mais a atenção, é quando os autores, através de quatro modelos de *conceitualização*/legitimação da diferença afirmam que devemos “(...) pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim, o nós num eles) (p. 140). Ao invés de pensarmos que o outro é diferente, porque não pensarmos que o outro somos nós? Esse é um belo e instigante convite teórico, realizado pelos autores. Consideramos extremamente pertinente tais indagações e pouco pensadas por autores e decisores de *politics* e *policies*.

No capítulo 2, **A “Nova Classe Média Nova” e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo**, os autores retomam o caminho percorrido

pela *classe média nova*, que desde o auge do capitalismo organizado se constituiu como sustentáculo sociológico do fordismo, do Keynesianismo e do Estado-providência, territorializando este Estado (p. 31). As transformações ocorridas em consequência da globalização, da reestruturação do mercado de trabalho no contexto de um capitalismo muito mais flexível, recoloca novos desafios para esta mesma classe. Para responder a estas questões os autores desenvolvem, de forma brilhante, tal análise. O mandato educativo, demandado pela classe média nova, sempre refletiu uma tensão permanente entre uma “pedagogia invisível” para o ensino primário, secundário e, à medida que o mercado de trabalho exigia mão-de-obra, a pedagogia explícita passou a ser a de transmissão de conhecimentos para dar conta desta demanda.

Entre 1950 e 1970, a classe média nova investiu de forma que seus lugares de classe se consolidassem, principalmente em relação ao capital cultural e social. Hoje, depois do capitalismo flexível, a partir de 1980, com um mercado de trabalho quase inexistente, percebe-se uma dissolução das profissões em competências. Há que ser competente. Segundo os autores, esta reestruturação do mercado de trabalho em termos de competências, bem como “a emergência de novos estilos de vida estão a reconfigurar as estratégias políticas da classe média nova” (p. 33). Afirmam ainda que a “nova classe média nova” fez uma opção pelo trabalho programável e redirecionam as suas estratégias para isto, procurando que seus herdeiros se instalem o mais seguramente possível.

É neste novo contexto de renovação do mandato meritocrático, onde o conhecimento como formação ocupa o lugar do conhecimento como competência, e da pedagogia a *performance*, que esta classe média nova estabelece um mandato meritocrático, com um novo currículo escolar.

Consideramos que, neste capítulo, os autores apresentam-nos um conjunto de questões ainda inéditas em nossas pesquisas. Trata-se de pensar quem é essa “nova classe média nova” que está por definir um novo mandato endereçado ao sistema educativo? Ainda que este debate esteja endereçado ao sistema educativo de Portugal, percebemos a atualidade e a similitude com o sistema educacional brasileiro. Gostaríamos de destacar que poucos autores têm se dedicado a pensar o lugar da classe média e sua influência no mandato endereçado ao sistema educativo. Os autores pensam esta questão de forma inédita e absolutamente urgente de ser pesquisada e aprofundada. A partir da leitura por nós realizada, pensamos sim, que é necessário estabelecer e territorializar esta reconfiguração da instituição escolar, como um lugar de formação de trabalhadores para dar conta deste mercado altamente flexível.

Outra questão fundamental que nos apresentam Stoer e Magalhães trata-se da seguinte abordagem: como ficarão os filhos da classe média, na medida em que a educação escolar está sendo universalizada e colocada ao alcance dos filhos das classes menos privilegiadas? O processo de massificação do ensino, tornando-o possível a todos, acabou por produzir um discurso neomeritocrático, que avalia que os males gerados por essa massificação só podem ser resolvidos com mais meritocracia.

A escolarização, ainda hoje, surge como “um instrumento para escapar às origens sociais e familiares” (p.41). Historicamente este foi o diferencial entre a classe média e as classes menos favorecidas. Trata-se, agora, neste novo desenho de economia globalizada, de aprofundar esta diferença, e isto tem sido defendido através deste novo mandato da nova classe média nova. O discurso chamado pelos autores de neomeritocrático retoma competências, pedagogia e *performance* como conteúdo de uma briga secular da classe média com as classes menos favorecidas. “O conhecimento desumanizou-se” (p. 38). A essa reflexão destacamos o excelente debate realizado pelos autores acerca de qual é, realmente, a função do conhecimento? Talvez falte nos meios escolares aprofundar o sentido do conhecimento e Stoer e Magalhães trazem fundamental contribuição para esta análise.

Para concluir este capítulo, dizem os autores: “Efetivamente, as implicações destas mudanças de teor cultural, conduzem-nos a uma análise não só dos estilos de vida, como também a análise do surgimento de novas formas de cidadania.” (p. 41). Fica-nos a pergunta: Estariam os autores afirmando que a “nova classe média nova” mudou do ponto de vista sociológico, são seres diferentes do ponto de vista cultural? Por que novas formas de cidadania?

No capítulo 3, **Educação, sociedade em rede e redefinição do conhecimento**, os autores examinam o controverso debate acerca do mandato para o sistema educativo. Através deste “pretendem pôr em causa a dicotomia construída por meio da análise das implicações para a pedagogia e para o desenvolvimento de capacidades individuais, do desenvolvimento e da consolidação de um estado (e sociedade) em rede” (p. 43).

Os mesmos afirmam que o mandato endereçado ao sistema educativo sofreu, ao longo do tempo, transformações que dizem respeito a diferentes aspectos: a formação para a cidadania, a preparação para o trabalho e um conjunto de mudanças que foram ocorrendo e influenciando os próprios cidadãos que usufruem deste mandato escolar. Neste capítulo, como já afirmamos, o leitor encontrará um aprofundado debate sobre o sentido do conhecimento, a relação entre pedagogia e *performance*, conhecimento, competência cognitiva e as metamorfoses que vão ocorrendo, ao longo da história, sobre o lugar do conhecimento na formação/relação/emancipação com o homem. As mudanças que vão ocorrendo e o papel do conhecimento sobre o desenvolvimento individual.

Os autores referenciam-se em Castells, Harvey, Beck, Giddens, Lash e outros para explicar as implicações que o mercado acaba por produzir no espaço social e educativo. Recorrem à sociedade em rede (Castells), desenvolvendo a análise de que este mercado, hoje globalizado, produz uma homogeneização das diferenças. Se todos somos iguais, dizem os autores, “o conhecimento perde a sua forma e o seu conteúdo, e desse modo, já não parece deter o potencial de promover um processo de ensino/aprendizagem reflexivo” (p. 49).

Nesta análise, os autores vão percorrendo os caminhos históricos do lugar que o conhecimento ocupou ao longo da evolução da humanidade. Na medida em que o conhecimento foi se consolidando para dar conta da produção, ele mesmo, o conhecimento, foi transformando-se em mercadoria. O debate enfatizado diz respeito à articulação entre conhecimento e competência, sendo que, na atualidade, as competências afastam o conhecimento de sua matriz moderna, que é o de formação do indivíduo. *Os pedagogos rousseauianos têm denunciado o sentido que as competências têm assumido no sentido da individualização dos indivíduos nos novos contextos sociais.*

E já que estamos falando em competência, registramos o brilhante trabalho desenvolvido neste capítulo no que diz respeito à análise do desenvolvimento e o sentido do conhecimento. Acrescentamos, entretanto, que o contexto de sociedade e de estado em rede, no nosso entender, é algo que ainda pode ser melhor aprofundado por Stoer e Magalhães, inclusive pela delicadeza e amplitude da temática.

O capítulo 4, **Cinco lugares de impacto de exclusão social**, constitui-se em uma interessante análise dos cinco lugares onde a inclusão/exclusão social produz o seu impacto: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território, a partir da abordagem de três paradigmas socioculturais: a pré-modernidade (sociedades tradicionais), modernidade (sociedades modernas) e a pós-modernidade (sociedades pós-modernas/pós-fordismo, paradigma emergente). Segundo Stoer e Magalhães, “Em cada caso, o que está em causa é a relação entre estrutura e agência e o modo como as tensões presentes nessa relação são traduzidas nos cinco lugares. Pensamos que mapear a exclusão/inclusão social desta maneira é também refletir sobre a natureza da mudança social e sobre como os atores sociais se posicionam face a ela” (p. 67).

O quadro 2 (p. 119), apresentado na conclusão deste capítulo, sistematiza as relações entre os cinco lugares e os fenômenos da inclusão e exclusão social, em que percebemos que as tensões que aí perpassam nos diferentes paradigmas sociais enfatizam a dimensão política e de que não há receitas universais para a ação. Referendam Stoer e Magalhães que a natureza política desses cinco lugares é particularmente evidente no paradigma emergente da pós-modernidade, devido ao fato de que as tensões são aí maximamente ativadas. Essas tensões estão na base da forma como a exclusão/inclusão se revela.

Ao se referirem a “diferença somos nós”, os autores ressaltam a “incomensurabilidade” da significação da própria diferença, em que “lutar pela inclusão é lutar pela afirmação da diferença própria e não por um ‘mundo’ próprio” (p. 123).

Desafiam-nos a pensar se a questão da diferença está ligada à nova abordagem de cidadania e de identidade, bem como da idéia de des/reterritorialidade do território, que pode ser pensado como “glocal” (local, mas com dimensão global), território emergente, virtual, heterogêneo (p. 117).

O capítulo 5, **A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo**, é construído com base nas concepções da incomensurabilidade da diferença e

sua relação com a prática. Para tanto, os autores dialogam com o antropólogo Clifford Geertz e o filósofo Richard Rorty no que se refere aos limites do etnocentrismo e do relativismo, que propõem, respectivamente, o anti-anti-relativismo e anti-antietnocentrismo. Levam-nos a refletir sobre as implicações e contributos dessas discussões para a questão da diferença e da inclusão social. Bastante instigante é a metáfora utilizada por Geertz de que o mundo é um *bazar* de Kuwait, idéia que está melhor desenvolvida na parte III deste livro.

No capítulo seguinte, 6, **Contributos para a reconfiguração da educação inter/multicultural**, são apresentadas as intenções explícitas das práticas e políticas através de quatro modelos diferentes de concepção e legitimação da diferença no mundo ocidental: o modelo etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional. No modelo etnocêntrico, segundo os autores, o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento cognitivo e cultural; no modelo da tolerância, o outro é também diferente, mas a sua diferença é percebida como legítima e tolerada; no modelo da generosidade, a diferença é assumida como uma construção da “consciência” do próprio Ocidente, em que, por sentimento de culpa, é preciso cuidar do “outro”, que se torna programa político; e, o modelo relacional, em que “O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes” (p. 138).

É muito interessante a relação que os autores estabelecem entre os quatro modelos de legitimação da diferença e as quatro perspectivas face à formação em educação inter/multicultural, propostas por Cortesão: a perspectiva assimilacionista, o multiculturalismo benigno ou condescendente, o multiculturalismo crítico e a ação anti-racista.

Pela análise de Stoer e Magalhães, a matriz fundadora da escola para todos, pública, monocultural, advém do modelo etnocêntrico que se traduz na perspectiva assimilacionista; o modelo da tolerância traduz-se na perspectiva do multiculturalismo benigno que exprime a escola moderna e sua lógica estruturadora perante as diferenças; o modelo da generosidade é traduzido na perspectiva do multiculturalismo crítico, em que “pensar a diferença, não a partir do seu próprio discurso, mas através do discurso ‘emancipatório’ sobre ela” (p. 142); o modelo relacional não se traduz na perspectiva da ação anti-racista, mas enfatiza que o duplo multiculturalismo crítico/ação anti-racista não consegue renovar o inter/multiculturalismo, repondo o jogo de relações com a diferença cultural no jogo mais amplo dos processos sociais.

O modelo relacional baseia-se numa forma de agência mais modesta do que a agência da perspectiva do multiculturalismo crítico que, em vez de ser “emancipatória”, é reflexiva, em vez de propor o domínio da mudança, propõe uma matriz tripla para lidar com a mudança social (sufar, pilotar e gerir – referendadas no capítulo 1). Na reflexão de Stoer e Magalhães, neste modelo, as idéias emancipatórias surgem como heterogêneas e conflitantes entre si; pois “(...) pensar as diferenças, não a partir do discurso – sobretudo se ‘científico’ – *sobre*

elas, mas a partir delas, requer uma atitude epistemológica e política renovada que eventualmente é possível encontrar no que temos denominado o modelo relacional.” (p. 142).

No capítulo 7, **A Europa como um bazar: educação na Europa do conhecimento**, os autores utilizam linguagem metafórica para analisar o espaço social e político europeu. Identificam três metáforas: a bandeira, a associação e a rede e propõem observarmos uma quarta – o *bazar*, proposto por Geertz. A idéia do “bazar do Kuwait” surge como possibilitadora de várias reflexões, como: bazar é um espaço público (político, social, cultural...) regulado e susceptível de regulação, em que a justiça redistributiva e a justiça ligada ao reconhecimento das diferenças se constituem uma geometria variável: a variação depende do poder e do conflito entre as diferenças; se reconfigurado como estado de rede, o estado pode ser um importante agente de distribuição de justiça social e de difusão do reconhecimento da diferença; no bazar não se discute a legitimidade das diferenças, apenas se negocia as formas de convivência e as regras de convivialidade comum; o bazar é um lugar de encontro e negociação das diferenças, em que os poderes são conflituais. Destacam a metáfora do *bazar* como possibilidade de trazer à discussão o enunciado da “diferença somos nós” (p. 162), em que há a preocupação com formas de cidadania ligadas ao local, mas de dimensão global, e “com formas de convivência estruturadas com base nas próprias diferenças” (p. 163).

Concluem o capítulo referendando que a concepção de bazar, como metáfora política para a construção da Europa, mediatiza as outras três metáforas. Assim, refletir a partir da idéia do bazar possibilita o debate, fundado no enunciado “a diferença somos nós”, por que: o bazar tem configuração frágil e renegociável; não é uma estrutura ossificada ou harmoniosa mas sim (re)construída por processos instáveis e conflituais, em que a negociação, o consenso e o dissenso ocupam lugar político central. Os autores questionam a vivência destas metáforas no contexto europeu, mas reforçam a idéia de que o bazar poderá trazer à discussão a preocupação com a cidadania “glocal”, e de formas de convivência baseadas nas próprias diferenças. Isso possibilita ao leitor entender a proposta da capa, com a fotografia do “Bazaar da Europa”, fotografada por Steve Vieira Stoer, filho de um dos autores.

Os autores finalizam expressando que este livro contribui para repensar as políticas sociais, em geral, e, particularmente, as políticas educacionais, ressaltando as políticas da diferença.

A leitura deste livro possibilita-nos ir além, a (re)pensar a política educacional no/do Brasil: Como estão evidenciadas nas políticas a inclusão social? Como as políticas educacionais estão sendo propostas e implantadas? Com que objetivos? Na tão proclamada gestão democrática, qual o lugar que as “diferenças” ocupam? Como as concebemos?

Convidamos o leitor a desfrutar uma leitura belíssima, encadeada, prazerosa, reflexiva e metafórica.



Sugerimos, também, a leitura de outros livros dos mesmos autores e de alguns dos autores que são utilizados como referência na obra de Stoer e Magalhães e que são, por nós, destacados abaixo:

CASTELLS, Manuel. *Fim do Milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, p. 45-58, 2001.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. *A Escola para Todos e a Excelência Acadêmica*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002 (Coleção Prospectiva 8).

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. (Org.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

---

#### *Autoras da resenha*

**📍 ELENA MARIA BILLIG MELLO** é mestre em Educação (UFSM) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Política e Gestão Educacional. E-mail: profelena@gmail.com

**📍 MARIÂNGELA SILVEIRA BAIRROS** é mestre em Ciência Política (UFRGS) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Política e Gestão Educacional e Pedagógica. E-mail: mariangela.bairros@terra.com.br

---

#### *Autores do livro resenhado*

**📍 STEPHEN R. STOER** (1943-2005) foi professor catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE).

**📍 ANTÓNIO M. MAGALHÃES** é professor associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigador do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).