
A NARRATIVA DAS NARRATIVAS: Um estudo das narrativas educacionais dos investigadores/ /docentes da FPCE-UP

António M. Magalhães* e Stephen R. Stoer**

Este artigo tem como foco as narrativas educacionais identificadas pelos investigadores do Projecto «Vivências, Percursos e Produtos», desenvolvido no âmbito das actividades do CIIE, da FPCE-UP, em 120 textos de docentes/investigadores desta mesma instituição. Parte-se do conceito de narratividade, enquanto dispositivo de análise das Ciências Sociais que assume que é através dela que os sujeitos e as instituições dão sentido à sua acção social. Partindo de textos fornecidos por investigadores/docentes do Grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP procurou-se, num primeiro momento, identificar as narrativas educacionais que percorriam cada um para, num segundo momento, procurar identificar a narrativa das narrativas que, eventualmente, povoa e marca o ethos desta comunidade de pesquisadores e docentes em Ciências da Educação.

Palavras-chave: narratividade, narrativa educacional, modernidade, sistema escolar, sujeito da educação

* Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal)
Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – CIPES.

** Universidade do Porto
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal). Steve deixou-nos a 31 de Dezembro de 2005. Este texto procura dar conta das nossas conversas de trabalho sobre a «narrativa das narrativas» que percorrem dos textos dos investigadores/docentes do Grupo de Ciências da Educação do FPCE-UP.

A narratividade como instrumento de análise

A narratividade, enquanto dispositivo de epistemologia social, isto é, enquanto modo pelo qual os actores conferem sentido às suas acções e práticas individuais e grupais, parece estar presente de uma forma incontornável nas propostas educativas e, em geral, nas conceptualizações sobre educação. Efectivamente, não há acção social – e a educação tem sido, no âmbito do paradigma sociocultural da modernidade, uma das formas privilegiadas desta – sem uma base de legitimação que lhe infunda energia, motivos e finalidades. As práticas profissionais, e as práticas sociais em geral, enquanto estruturadas por um conjunto mais ou menos coerente de escolhas, realizam, no sentido em que traduzem no vivido, as narrativas, ao mesmo tempo que, nestas, encontram os «materiais» e as justificações com que o seu sentido é bricolado pelos actores. O professor pode pretender desempenhar o seu papel social desligado da narrativa educacional que, eventualmente de um modo formal, estrutura a organização e os conteúdos curriculares que desenvolve, quer dizer, pode trabalhar uma proposta curricular de inspiração behaviorista sem se perceber como behaviorista; porém, a sua prática profissional, na medida em que se confronta inevitavelmente com possibilidades, ou conjuntos de possibilidades, que o forcem a escolher entre este ou aquele percurso, entre esta ou aquela maneira de perseguir dados desígnios educacionais, sem a sua justificação pelo sentido parece ser, à partida, difícil de conceber.

A narratividade é, portanto, neste estudo, simultaneamente uma assunção hermenêutico-epistemológica e um princípio metodológico; e foi a partir dessa unidade que procurámos identificar nas narrativas que percorrem os textos analisados durante o processo de investigação, os seus propósitos, a sua energia motora e, em última análise, a sua base de legitimação social e cognitiva.

Somers e Gibson (1996: 58-59) identificam quatro dimensões narrativas que, para o nosso objectivo de fazer uma espécie de cartografia das narrativas educacionais que os investigadores/docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) activam nos seus textos, são fundamentais. São elas as narrativas ontológicas, as narrativas públicas, as narrativas conceptuais e as metanarrativas:

- as narrativas ontológicas «são as histórias que os actores sociais usam para dar sentido às – de facto, para actuar nas – suas vidas» (*ibid.*: 61);
- as narrativas públicas «são aquelas narrativas ligadas às formações culturais e institucionais mais amplas do que o indivíduo isolado, ligadas às redes intersubjectivas ou de instituições, tanto locais, como micro ou macro [...]. As narrativas públicas compreendem desde as da nossa família até às do local de trabalho (mitos organizacionais), da igreja, do governo e da nação» (*ibid.*: 62);
- as narrativas conceptuais «são conceitos ou explicações que construímos enquanto investigadores sociais. É que nem a acção social nem a construção de uma instituição são produzidas apenas pelas narrativas ontológicas e públicas, os nossos conceitos e explicações devem incluir factores a que se chama forças sociais – padrões de mercado, práticas institucionais, constrangimentos organizacionais» (*ibid.*);
- as metanarrativas, «referem[-se] às «grande narrativas» nas quais estamos envolvidos enquanto actores contemporâneos da história e enquanto cientistas sociais [...]. As nossas teorias sociológicas e conceitos são codificações [...] das grandes narrativas – Progresso, Decadência, Industrialização, Iluminismo, etc. – ainda que usualmente funcionem ao nível dos pressupostos da epistemologia social ou para além da nossa consciência» (*ibid.*: 63).

Eventualmente, por ordem de inclusão, poderíamos dizer que o último tipo de narrativa é mais abrangente do que os anteriores, na medida em que as metanarrativas são o dispositivo discursivo que sustenta, legitimando-as, as narrativas conceptuais, estas porventura, as institucionais e, por seu turno, estas últimas – mas menos evidentemente –, as ontológicas. Pode-se até dizer, a título de hipótese a explorar em futuras pesquisas (Magalhães, 2004), que quanto mais integradas forem estas diferentes narrativas, mais consistentes são as identidades por elas configuradas. Não é, porém, do âmbito deste trabalho elaborar mais profundamente sobre esta questão.

Também por razões ligadas aos limites deste artigo, não iremos trabalhar analiticamente cada uma destas dimensões narrativas, nem nos textos individualmente considerados, nem no seu conjunto; todavia, procuraremos tê-las como pano de fundo na nossa identificação e análise dos dispositivos narrati-

vos identificados. É nesse sentido que, na secção seguinte, nos centraremos no conceito de narrativas educacionais, tendo em conta que elas, enquanto estruturadoras/legitimadoras dos projectos de mudança social, uma vez colocam no seu centro a escola como chave desse processo (narrativa pública), outras o próprio conhecimento como forma electiva de emancipação (narrativa conceptual), especialmente quando se considera a matriz moderna dos sistemas educativos, outras a modernidade enquanto narrativa (metanarrativa), outras ainda a própria «*récit de vie*» dos sujeitos (narrativas ontológicas), sejam eles alunos ou professores.

É claro que estas dimensões, como já se sugeriu, não se excluem umas às outras – antes pelo contrário –, mas neste trabalho procuraremos, através da assunção da narratividade como perspectiva de epistemologia social, os vectores de sentido que em educação marcam indelevelmente os discursos sobre ela, nomeadamente, o sujeito da educação, os contextos educativos, as práticas educacionais, a delimitação sociológica e as finalidades educacionais. Contudo, como adiante se verá, parece ser o primeiro destes vectores, o do sujeito da educação, que, enquanto categoria narrativa, parece organizar os outros.

Esta identificação de vectores, ou eixos de sentido em torno dos quais as narrativas produzem significados, corresponde, pela nossa parte, ao uso daquilo a que Somers e Gibson chamam «apropriação selectiva» das narrativas. Esta apropriação promove, implicitamente, critérios de avaliação em relação àquilo que pode ser tido na conta daquilo que, nelas, é estruturante: «a avaliação permite-nos fazer distinções qualitativas e lexicais entre uma variedade infinita de eventos, experiências, personagens, promessas institucionais e factores sociais que se introduzem nas nossas vidas» (*ibid.*: 60). As identificações de sentido dependem em grande medida do facto de o intérprete possuir um quadro de avaliação, quer dizer, perante uma potencialmente incontrolável variedade de interpretações de enunciados sobre instituições, conceitos e acções, a capacidade de avaliação do agrupamento causal¹ de dadas associações e dis-

¹ [...] o agrupamento causal é uma escolha (por mais fantástica ou implícita que possa parecer) sobre a razão pela qual a linha da história é como é. [...] O agrupamento causal permite-nos testar uma série de “hipóteses agrupamento” contra acontecimentos efectivos, e examinar como – e sob que condições – os acontecimentos intersectam com o agrupamento adiantado como hipótese [...] (Somers & Gibson, 1996: 59).

junções, em função de um fio condutor de sentido, exige e permite a apropriação selectiva na construção de narrativas (*ibid.*).

Começou-se por procurar categorias-chave de interesses, temas e termos, na presunção de que os elementos mais óbvios dos discursos nem sempre são os mais interessantes para analisar, mas que a identificação de temas ou termos recorrentes pode ajudar a organizar os dados e dar uma ordem mais sistemática ao processo analítico. Procurou-se, assim, identificar ideias e representações centrais de cada conjunto de textos, as associações estabelecidas, os significados específicos mobilizados na organização do texto.

Na operacionalização da narratividade, enquanto dispositivo de análise de discurso, em cada conjunto de textos (assim como ao seu todo) procurou-se os seus padrões de variação, isto é, assumiu-se que as diferenças identificáveis dentro de uma dada perspectiva ou texto fornecem dados importantes para a compreensão do processo através do qual ideias e conceitos em conflito são reconciliados e sobre como é que se pode lidar com a contradição ou com as alternativas argumentativas. Estas variações permitem enfatizar a coerência narrativa do discurso em causa (Tonkiss, 1998).

Num primeiro nível de análise, a repetição de palavras-chave, frases e imagens revela com maior ou menor clareza aquilo que o autor está a tentar veicular através do seu discurso (*ibid.*). Porém, a análise que procurámos empreender não se preocupa apenas em delimitar os sentidos que correm à superfície dos textos, mas sobretudo em identificar o intrincado de sentidos que são convocados no texto. O importante para a análise das narrativas é a identificação dos processos – de distorção, de importação, de modelação – a que elas – as camadas ou segmentos de sentidos e significados – estão sujeitas no texto.

As narrativas educacionais

Efectivamente, neste trabalho, para operacionalizarmos o conceito de narrativa educacional partimos da centralidade que, de uma forma ou de outra, a narrativa educacional moderna possuiu e ainda possui na docência, na intervenção e na investigação em Ciências da Educação. Os seus temas, como o/a aluno/a, a escola como espaço de eleição para a socialização de crianças e de

jovens, o potencial educacional dos diferentes contextos, o carácter emancipador do conhecimento, a centralidade da pessoa do aprendiz na relação ensino-aprendizagem, etc., aparentemente continuam a estruturar o discurso educacional. Por isso, na(s) narrativa(s) educacional(ais), na esteira de «toda a tradição do pensamento educacional, a consciência e o sujeito-autocentrado recebem um papel privilegiado» (Silva, 1996: 238). Tomás Tadeu da Silva, num capítulo, algo paradoxalmente, chamado «O Adeus às Metanarrativas Educacionais» (*ibid.*), diz que

Esse papel central é-lhes concedido pelas várias «pedagogias» que têm atravessado o pensamento educacional. Ele é destacado no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. Ele é também uma parte essencial dos fundamentos das várias psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada – das psicologias humanistas (com os seus apelos ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades humanas) às psicologias desenvolvimentistas (com a sua ênfase no desenvolvimento das capacidades infantis) (ibid.: 238-239).

Porém, estas assunções acerca da consciência e do sujeito são também, como igualmente enfatiza este investigador em educação, comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras. Acrescenta ele que estas

Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas – a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser desperta, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada (ibid.: 239).

Pela nossa parte, acrescentaríamos que, mesmo quando, sob inspiração foucaultiana, se questiona este centramento/centralidade no/do sujeito e na/da consciência e se remete para a construção discursiva dos lugares e dos regimes de verdade em educação, é também um evento desse tipo – em última instân-

cia, diremos, uma narrativa – que fornece sentido e significado aos projectos e práticas educativos, assim, nele inspirados... A discursividade parece, a estes níveis, pois, não ter exterior.

Considera-se aqui a análise de cerca de 120 textos² de vinte e cinco investigadores/docentes em Ciências da Educação da FPCE-UP. Estes textos, publicados ou não (embora mais de 90% o sejam), assumem a forma de artigos e de comunicações apresentadas nos mais diversos eventos. As monografias, por opção da equipa de investigadores do projecto, ficaram fora do âmbito da análise, embora, num dado momento, se tivesse considerado que, eventualmente, os livros dos docentes do Grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP poderiam ser mais explícitos acerca das narrativas educacionais que organizariam as suas perspectivas e acção. Contudo, como nem todos os docentes/investigadores em causa possuíam monografias publicadas, foi solicitado pelo projecto que cada um dos deles entregasse apenas até cinco textos produzidos individualmente, ou em parcerias, que fossem significativos da sua perspectiva educacional e/ou fruto dos processos e projectos de investigação em que tivessem estado envolvidos. Alguns investigadores entregaram menos de cinco textos.

O objectivo que nos demos, num primeiro momento desta parte do projecto fixada em torno das produções textuais do Grupo de Ciências da Educação, foi o de identificar a(s) narrativa(s) educacional(ais) nelas presentes. Para tal, foi construída uma grelha que procurava uniformizar os procedimentos dessa análise. Desta constavam os seguintes parâmetros: *palavras-chave*, *temática*, *metodologia referida*, *metodologia identificada* (no caso desta não ser referida), *bibliografia* e *referencial teórico* ou *dispositivo teórico analisado*. Assumiu-se que, identificando estes parâmetros, a narrativa educacional enformadora do(s) texto(s) seria evidenciada. Desta forma, a equipa de investigação, dividida em subgrupos, preencheu as grelhas relativas a cada conjunto de textos e produziu análises das narrativas (AN) que constituem a base sobre a qual o presente trabalho foi elaborado.

Entre a análise do discurso e a análise do conteúdo (Philips & Jorgensen, 2002; Seale, 1998), procedeu-se, primeiro, à delimitação da eventual narrativa

² No apêndice final desta revista encontra-se a listagem dos textos que constituíram o universo de que resultou o *corpus* aqui analisado.

que, à evidência ou à transparência, informava e enformava cada conjunto de textos para, depois, se proceder à identificação da narrativa que porventura enquadrasse todas as outras.

Significativamente, a nosso ver, nenhuma narrativa identificada nos textos dos autores analisados articula *explícita e directamente* a narrativa educacional mais presente nos últimos cem anos, a metanarrativa da modernidade. Com efeito, a Idade Moderna festejou o conhecimento, sobretudo o conhecimento científico, como a pedra-de-toque da emancipação dos indivíduos, dos grupos e das nações. Conhecer o mundo – natural ou social – era o correspondente a desvelar as suas leis de modo a que o mundo – natural e social – pudesse ser apropriado e dominado pela humanidade que, assim, se assumia como o sujeito central da história. Esta dimensão iluminista do conhecimento projectou-se de diferentes maneiras sobre as concepções de educação e sobre o papel que o conhecimento deveria assumir no processo educativo.

Além da matriz moderna dos sistemas escolares (Magalhães, 2004), é crucial também enfatizar o papel central atribuído ao conhecimento no desenvolvimento individual. É essa centralidade que parece activar o daquelas outras da consciência e do sujeito-autocentrado, acima referidas, como «personagens» centrais das narrativas educacionais. De facto, da mesma forma que o conhecimento, como apropriação intelectual das forças e das leis que regem a natureza e a sociedade, permitiria às sociedades humanas um crescente domínio sobre os processos naturais e sociais, conduzindo mesmo à possibilidade de direccionar a história (como se torna particularmente evidente, por exemplo, em algumas narrativas marxistas da acção política), também o indivíduo no seu desenvolvimento veria o mundo e a sua acção sobre ele «limpo» de forças mágicas, ocultas e impossíveis de manipular. O conhecimento de tipo racional/científico forneceria aos indivíduos um potencial de consciência, de acção sobre o mundo e de cidadania que como que o tornaria senhor do seu próprio destino. Este optimismo surge particularmente evidente em Hegel, que assume que a própria liberdade individual encontra a sua realização máxima na figura do cidadão, isto é, no indivíduo enquadrado pelo Estado, dado que é aí «onde a liberdade adquire a sua objectividade e vive a sua própria realização» (1965: 11). Em última análise, do conhecimento do qual se esperava que emancipasse a humanidade, organizada em estados-nação, a modernidade também esperava

que tornasse os indivíduos emancipados. O conhecimento era assumido, efectivamente, neste domínio, como o meio privilegiado por intermédio do qual os indivíduos se reencontrariam consigo próprios, desalojando o desconhecido de medos e de superstições por meio da assunção da sua cidadania. Desenhou-se, assim, na articulação da metanarrativa moderna, uma função formativa do conhecimento que conduzia o indivíduo num processo de desalienação até ao cidadão, função essa que caberia sobretudo à educação escolar.

Analisando as narrativas educacionais dos docentes/investigadores do Grupo

Não é possível identificar, nos textos que foram objecto de atenção, um fio narrativo que, linearmente, se refira a esse poder «libertador», «emancipador», «desalienador» do conhecimento que o processo educativo infundiria na pessoa dos educandos. Pode defender-se, porém, que a narrativa educacional da modernidade se encontra presente, de uma forma fragmentada, nas diferentes narrativas estudadas.

De facto, tudo se parece passar como se a fundação narrativa dos textos analisados tivesse desenvolvido um grau de reflexividade tal que, aparente e potencialmente, as torna menos ingénuas face ao projecto educativo e ao optimismo mais voluntarista das narrativas educacionais da modernidade, isto é, a grande maioria dos textos ecoa a consciência crítica derivada da análise, sobretudo a sociológica, do processo de escolarização da educação. Trata-se, provavelmente, de uma crítica gerada pela frustração de não ver o projecto da modernidade cumprir as suas promessas no que diz respeito ao desenvolvimento da escola de massas.

Das narrativas que identificámos a partir dos textos fornecidos e analisados, apenas duas delas não centram o seu quadro conceptual – identificado explicitamente pela bibliografia – no projecto que poderíamos designar como *desocultação sociológica* dos fenómenos de escolarização. As duas excepções remetem o seu quadro teórico e respectiva esfera narrativa, num caso, para a própria metodologia (etnometodologia), noutro, para a funcionalidade dos saberes (sustentabilidade, ambiente, «minha cidade»... são palavras-chave).

Neste último caso, «o autor revela uma clara preocupação com o desenvolvimento de uma “literacia ambiental” que poderá ser mais valorizada através da educação» (Análise Narrativa 1 – AN1). Significativamente, os investigadores que analisaram os artigos deste docente/investigador parecem encontrar aí uma ruptura com a narrativa educacional moderna. Dizem mesmo que «a forma de abordagem destas questões [equilíbrio ecológico, desenvolvimento e sustentabilidade] parece sugerir a possibilidade de se tratar de uma leitura próxima de uma postura pós-moderna da problemática em estudo», justificando esta assunção através da chamada de atenção para o facto de que não são «enfatizadas as questões de poder decorrentes de interesses económicos nacionais e transnacionais que frequentemente conflituam com as preocupações de sustentabilidade» (*ibid.*).

No primeiro caso (AN4), por seu turno, resultou da análise que «a narrativa destes textos é a metodologia, nomeadamente o método etnográfico. [...] O objecto de estudo, que é o território psicotrópico, tende também a desenvolver-se através da narrativa da metodologia etnográfica». Deixando de lado a consciência do sujeito autocentrado, a narrativa educacional aqui presente, segundo os analistas da narrativa, resulta «numa postura de pesquisa que reproduz a postura da “vítima”: ser *blasée* (*detached*), ser *outsider*, gerir uma certa exclusão». Diferentemente, da compulsão moral para a acção (e da acção emancipadora, em primeiro lugar) e para a intervenção educativas que parecem caracterizar as narrativas educacionais modernas, esta postura «em vez de apresentar uma proposta de intervenção sobre o fenómeno em causa, aposta no campo metodológico, proporcionando espaços em que os sujeitos possam exprimir as suas racionalidades, as suas subjectividades, falando por si e sobre si» (*ibid.*).

Todavia, e como já se disse, de uma forma ou de outra, o desígnio da desocultação sociológica dos fenómenos de escolarização e da educação em geral, surge como o *fil rouge* de uma eventual narrativa das narrativas educacionais dos docentes investigadores da FPCE-UP. Assim, e a julgar pela bibliografia referida nos textos, a sociologia inspirada em Bourdieu e Bernstein, enquanto crítica do processo de escolarização tal como este se desenvolveu durante os últimos 150 anos, surge como uma referência incontornável. Porém, surge já miscigenada com aquela outra sociologia que se encontra, sobretudo, nos chamados (por Bernstein) «recontextualizadores» dos textos científicos sobre a edu-

cação, recontextualizadores esses cujo papel não se reduziu à tradução pedagógica da investigação sociológica em causa, tendo estes servido de base a vários projectos de investigação e intervenção na área e estado na base da escrita dos textos analisados. O Quadro 1 foi construído com base nas grelhas preenchidas pelos investigadores do projecto encarregues de fazer análise das narrativas (AN) presentes em cada um dos conjuntos de textos³.

QUADRO 1
**Autores referenciados na bibliografia dos textos
dos docentes/investigadores seleccionados**

Análise das narrativas dos docentes/ /investigadores	Bibliografia/Autores
AN1	Referida genericamente pela análise como sendo da área dos estudos ambientais e educação para o desenvolvimento sustentável
AN2	P. Meirieu; M. C. Roldão; M. Apple; Menezes; J. A. Correia; Almerindo Afonso; Bourdieu; Manuel Sarmento; Lemos Pires
AN3	E. Sousa Costa; J. A. Correia; Ricciardi; Rowbotham; Sanguinetti; Bearly; Hooks; Lanther; Connell; Reed; Giddens; Gough & Peace; M. Matos; C. Dubar; Gordon, Holland & Lahelma; Touraine; Bourdieu; Habermas; Ardoino; Silverman; Marcos; Burgess; B. Latour; Habermas; Boltansky & Chiapello
AN4	J. L. Fernandes; Baudelaire; W. Benjamin; C. Jenks; Hammersley & Atkinson; Preble & Casey; Harvey; Sacks; Bittner; C. Agra; Qvortrup
AN5	Wallerstein; B. S. Santos; Bourdieu; Passeron; Bernstein; Stoer; Cortesão
AN6	Stoer; J. A. Correia; Ball; Lyotard; Santos; Neave; van Vught; Offe; Giddens; Beck; Geertz; Rorty; G. Neave; J. Barroso; A. M. Magalhães; Amaral; Chavez; Cortesão
AN7	M. Sarmento; L. Lima; A. Afonso; J. A. Correia; C. Leite; R. Trindade; L. Pires
AN8	Batanaz Palomares; Bernstein; Bourdieu; Ana Benavente; Banks; Zeichner; Hargreaves; Perrenoud; Schon; Sacristan; Formosinho; C. Leite; Moreira & Silva
AN9	Referida genericamente pela análise como sendo da área da etnometodologia e da psicossociologia
AN10	Referida genericamente pela análise como sendo da área dos estudos sobre as mulheres, sociologia da educação, teoria feminista, estudos de género, história da educação e metodologias de investigação
AN11	R. Canário; Gorz; H. Arendt; Albertini; J. A. Correia; Rochex; Sirota

³ Nem todos os investigadores do projecto utilizaram o mesmo procedimento de identificação da bibliografia em que os textos se fundavam. O item da grelha era «bibliografia interpretada», pretende significar que poderia não ser aquela que era literalmente referida pelos autores. Assim, na construção deste quadro, fomos ajustando a informação às nossas necessidades hermenêuticas.

QUADRO 1 (continuação)

**Autores referenciados na bibliografia dos textos
dos docentes/investigadores seleccionados**

Análise das narrativas dos docentes/ /investigadores	Bibliografia/Autores
AN12	Derouet; Dubet; J. Barroso; J. A. Correia; Demailly; Schon; Zeichner; M. Apple; Popkewitz; R. Canário; Ardoino; Barbier; Lhotelier; Campos
AN13	Boyer; Bourdieu; Charlot; Gorz; B. S. Santos; Houssaye; Boltansky; Thévenot; Stoer; Stoleroff; Stenger; Levy-Strauss; Prigogine; Simmel; Zariffian; C. Dubar; Berger; Charlot; Habermas
AN14	Josso
AN15	Bowles e Gintis; Freire; Fritzel; Giroux; Mollo-Bouvier; Perrenoud; Bernstein; Bourdieu; Passeron
AN16	Barbier; Boltansky; Bourdieu; J. A. Correia; Friedberg; Hargreaves; Meirieu; Nias; Nóvoa; Schön; Giddens; Hameline; Cicourel/Coulon; Boutinet; Malglaive; Stenhouse; Carr & Kemmis; Bloom; Aoki; J. Barroso
AN17	A. Almeida; M; M. F. Caldeira; F. Correia; J. F. Gomes; J. Vala; Sirotta; Giroux; Perrenoud; Ariès; Bourdieu; Connell; Ferreira; C. Rocha; N. Pacheco; Christiansen; Fine; Corsaro; James; Garvey
AN18	M. Apple; Popkewitz; R. Canário; J. Barroso; J.A. Correia; Ardoino; Barbier; Lhotelier; M. Lawn; S. Robertson; R. Dale C. Dubar; M. Matos; Laville; Sainsaulieu; Caramelo; Santos Guerra; Rocquet
AN19	R. Fernandes; A. Nóvoa; Stoer; A. Sérgio; Adolfo Lima; F. Gomes; S. Sampaio; J. Magalhães; Maffesoli; Ares; A. Candeias; M. Felgueiras; Gaspar Simões; H. Araújo; Rogério Fernandes; Áurea Adão; E. Frostick; S. Pearce
AN20	Referida genericamente pela análise como sendo da área dos estudos e política feministas; da Sociologia da Educação e da Psicologia da Educação
AN21	R. Barbier; B. Latour; Habermas; Pineau; O. y Gasset
AN22	Stoer; R. Grácio; Perotti; A. M. Bettencourt; Cortesão; Touraine; Boski; Camilleri; T. Leonetti; Kastorsztein; Devereux; Lipianski; Foucambert; Roux; Cifali; Barbieri; Campos
AN23	Dominicé; Finger; Nóvoa; B. S. Santos; Ardoino; Bernstein; Skliar; Stoer; Cortesão; Giddens; Doly; Josso; Paiva Couceiro; Lesne; Ferry; Quadros; Flavell; Souza & Felizes; Fernandes; Bouvet
AN24	B. S. Santos; Wieviorka; Bourdieu; Lévinas; Touraine
AN25	R. Dale; S. Ball; Bates; Boyer; Offe; S. Grácio; H. Araújo; M. Pinto; R. Iturra; Balibar; McCarthy; B. S Santos; Bernstein; P. Willis; Cortesão; Touraine; R. Canário; Wieviorka; Gorz; Fritzell; M. J. Rodrigues; Balibar; Wallerstein; Rodrigues; J. A. Correia

Efectivamente, a grande maioria dos textos reflecte, à evidência e/ou à transparência, a ideia e o projecto de «desocultar», à maneira dos sociólogos. Pode mesmo dizer-se que a abordagem sociológica é a dominante neste con-

junto de textos, assim como o sociólogo mais frequentemente referido é P. Bourdieu. É interessante também, por outro lado, e em termos desta análise da bibliografia dos textos analisados, identificar J. A. Correia como o autor mais referido. Tal interesse fica a dever-se, principalmente, e a nosso ver, ao facto deste autor ser, no contexto da FPCE-UP, aquele que eventualmente mais se identifica com a conceptualização e justificação epistemológica das Ciências da Educação. Seria necessário, neste âmbito, desenvolver uma investigação mais aprofundada para se poder fazer afirmações mais definitivas.

As entradas narrativas, ou seja, a área «crítica» através da qual os docentes/ /investigadores dão entrada neste processo de «desocultação», podem ser mais adivinhadas pelo cruzamento dos segmentos dos seus discursos, pelos pressupostos da argumentação presente e, até, pelos silenciamentos sobre dados temas ou campos da educação. Assim, e assumindo esse salto na análise do discurso, poder-se-ia organizar as entradas dos docentes/investigadores, a partir dos textos analisados, da seguinte forma:

QUADRO 2

As «entradas» dos autores das narrativas na área de investigação da educação⁴

Entradas	Narrativas
Teoria Crítica da Educação	AN2; AN5; AN7; AN8; AN11; AN12; AN13; AN15; AN16; AN18; AN22; AN24; AN25
Estudos de mulheres/Crítica feminista	AN3; AN10; AN14; AN17; AN20;
O método como Teoria	AN4
Crítica ao projecto moderno de educação	AN6; AN21
Psicologia da Educação	AN9
História da Educação	AN19

Excluindo as duas últimas entradas – mas mesmo assim, uma análise mais intensiva poderia eventualmente incluí-las na primeira... –, parece que a entrada pela «crítica» sociológica assume uma posição dominante.

⁴ Não estão incluídas aqui duas das narrativas por ser evidentemente forçada a sua inclusão em qualquer uma das entradas.

Poderíamos cruzar, agora, os títulos dos textos analisados para identificar temas e, porventura, agregá-los, porém, o nosso objectivo neste trabalho está menos ligado às temáticas do que aos sentidos que elas evidenciam e veiculam. Ademais, aprende-se com a análise do discurso que este tipo de incursão pode velar mais do que o que revela. Por exemplo, das 3 413 palavras que constituem as referências bibliográficas dos cerca de 120 textos analisados, isto é, incluindo o último nome, nome do autor, data, título, publicação, etc., nos títulos dos textos analisados, só 12 referências ao radical «professor» (a/res/ras, etc.), 13 referências ao radical «formação», 28 ao radical «educa» (educação, educadoras/es, educativo, etc.), 26 ao radical «escola» e 2 ao «crítica». A julgar pelo teor manifesto dos textos (e para não falar já do não manifesto) este tipo de operação, para o propósito que por ora nos ocupa, não se revela particularmente interessante.

A narrativa das narrativas dos docentes/investigadores do Grupo

Na tentativa de identificar os conteúdos das narrativas educacionais presentes nos conjuntos de textos analisados, procurámos, por um lado, fazer com que elas dissessem, por assim dizer, o «nome» das personagens e respectivos contextos onde elas desempenham um papel central, por outro lado, procurámos identificar uma eventual narrativa das narrativas e respectivas coerência interna e externa. Assim, construímos o Quadro 3, assumindo como categorias a identificação e a centralidade do *sujeito da educação*, a intervenção/conhecimento no *contexto educativo*, a ênfase no estudo/transformação das *práticas educacionais*, a ênfase na *delimitação sociológica* das possibilidades da educação e as *finalidades* apontadas (explícita ou implicitamente) pelas narrativas em causa. Estas categorias discursivas foram, como se pode depreender, construídas numa intensa dialéctica entre o seu desenho *a priori* e os desenvolvimentos *a posteriori*.

Contudo, quando cruzámos as categorias e os temas com os paradigmas educacionais que os textos analisados e as narrativas veiculam, o quadro apresenta-se algo mais complexificado. Assim, assumindo o paradigma de Educação Moderna, o da Pedagogia Crítica (sobretudo inspirada na Escola de Frankfurt) e o da Gestão da Educação (fundado na crítica ao projecto moderno para a educação, acima identificado, incluindo aqui a crítica feminista, a cen-

QUADRO 3

Os temas das narrativas organizados em narrativas

Categories	Temas	Narrativas
<i>Sujeito da Educação</i>	Aluno/a; Humanidade/sujeito/quase-sujeito	AN3; AN10; AN14; AN17; AN20
<i>Contextos Educativos</i>	Escola pública; comunidade; global e local	AN2; AN4; AN7; AN8; AN13; AN15; AN16; AN19; AN23
<i>Práticas Educacionais</i>	Pedagogia moderna; educação transformadora; criação de ambiente/contexto para a emancipação	AN9; AN17; AN22; AN24
<i>Delimitação sociológica</i>	Denúncia do elitismo social; ênfase na classe social e nas questões culturais	AN6; AN11; AN21; AN25
<i>Finalidade</i>	Melhoria social/funcionalidade; desenvolvimento do indivíduo autónomo e emancipado; Utopia/Heterotopia	AN1; AN5; AN7; AN8; AN12; AN18; AN23

trada na etnia, nos estilos de vida etc.), temos que as categorias e os temas surgem organizados de uma forma consideravelmente diferente:

QUADRO 4

Os paradigmas educacionais e os temas dos docentes/investigadores

Paradigmas Educacionais Categorias	Educação Moderna	Pedagogia Crítica	Gestão da Educação
<i>Sujeito da Educação</i>	Aluno/a	Humanidade	Sujeito e quase-sujeito
<i>Contextos Educativos</i>	Escola pública	Comunidade	Glocalidade
<i>Práticas Educacionais</i>	Pedagogia moderna	Educação transformadora	Criação de ambiente/contexto para o pensamento crítico
<i>Delimitação sociológica</i>	Denúncia do elitismo social	Classe social	Cultura
<i>Finalidade</i>	Melhoria social (utopia)/funcionalidade	Desenvolvimento do indivíduo autónomo e emancipado	Heterotopia

De facto, se se procedesse ao exercício de colocar as narrativas identificadas no projecto nas células correspondentes aos ditos paradigmas educacionais, facilmente se constataria que as mais delas ganhariam lugar em diversas

células simultaneamente. O significado de tal parece prender-se com o facto do grupo de docentes/investigadores não se encontrar em posições epistemológicas reificadas, ossificadas, mas antes em processos de identificação narrativa, isto é, procurando novos «lugares» (ou perspectivas narrativas) que lhe permita (re)perspectivar a educação e os seus processos.

Porém, em termos da relação destes docentes/investigadores com os alicerces da narrativa educacional da modernidade, parecem resultar consensuais da sua análise as seguintes asserções:

- não se pode ser ingénuo face à educação enquanto fenómeno social, porque aprendemos com a Sociologia (sobretudo) que a educação pode não ser emancipadora;
- mas o projecto educacional da modernidade pode ser recuperado através de uma redimensionação das suas potencialidades;
- se não é possível defender a grande narrativa educacional da modernidade *tout court*, é possível trabalhar com o mesmo propósito a partir dos seus fragmentos: o sujeito da educação (o professor como intelectual, a educação centrada na criança, etc.), os contextos educativos (estudos da sala de aula, da escola na comunidade, etc.) e as práticas educacionais revisitadas criticamente (a investigação-acção, a análise do currículo, a formação de professores, a avaliação, etc.).

Se, agora, se procurar fazer corresponder a cada uma destas asserções as narrativas que percorrem os textos analisados, o resultado poderia ser aquele retratado no Quadro 5.

Como se sabe, o trabalho hermenêutico, quando não tomadas as devidas precauções, pode sempre deslizar para o Síndrome de Procustes, cortando o que está a mais e aumentando o que parece estar em falta. Reconhece-se que a colocação de cada uma das narrativas na coluna da direita no Quadro 5 é, efectivamente, um trabalho de interpretação cuja validade se funda na acima referida «apropriação selectiva» que activa critérios de avaliação que, por seu turno, permitem fazer distinções qualitativas e lexicais entre uma grande variedade de valores, experiências, promessas institucionais e factores sociais (Somers & Gibson, 1996: 60). A colocação de cada uma das narrativas na

QUADRO 5

Asserções educacionais e as narrativas dos docentes investigadores da FPCE-UP

Princípios orientadores	Narrativas
Não se pode ser ingénuo face à educação enquanto fenómeno social, aprendemos com a sociologia que a educação pode não ser emancipadora	AN6; AN21; AN25
O projecto educacional da modernidade pode ser recuperado através de uma redimensionação das suas potencialidades	AN5; AN11; AN13; AN16; AN24
<p>É possível trabalhar, com o mesmo propósito, a partir dos fragmentos da narrativa educacional da modernidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o sujeito da educação • o professor como intelectual; a educação centrada na criança; os contextos educativos (estudos da sala de aula; da escola na comunidade; etc.) • as práticas educacionais revisitadas criticamente (a investigação-acção; análise do currículo; formação de professores; avaliação etc.). 	<p>AN10; AN14; AN20;</p> <p>AN9; AN17; AN22;</p> <p>AN2; AN3; AN7; AN8; AN12; AN18; AN19; AN23;</p>

coluna da direita no Quadro 5 é, efectivamente, um trabalho de agrupamento que permite testar uma interpretação e examinar como, e em que condições, os «acontecimentos» narrativos se intersectam com o agrupamento adiantado como hipótese (*ibid.*: 59). Outros agrupamentos-hipótese seriam possíveis... E mesmo admitindo-se, como se admitiu já, que as mesmas narrativas poderiam ocupar nas grelhas referentes aos paradigmas educacionais diversos lugares ao mesmo tempo, a resposta, em rigor, pareceu-nos não passar pelo multiplicar do número de categorias de análise. Tal poderia tornar inútil a própria investigação, no limite criando tantas quantos os textos e seus temas.

Algumas conclusões sobre a narrativa das narrativas dos docentes/investigadores do Grupo de Ciências da Educação

Podem dizer-se que as produções dos docentes/investigadores em Ciências da Educação da FPCE-UP não anunciam o fim das narrativas educacionais (tal como enunciado por Tomaz Tadeu da Silva), mas, antes, parecem tentar salvá-las entre o pragmatismo filosófico e político (por exemplo, AN6 e AN25) e o

optimismo crítico (AN8 e AN15, por exemplo) redimensionando a sua capacidade de acção através da consideração dos contextos (AN9 e AN22, por exemplo) e das instituições (AN13 e AN16, por exemplo).

Por outro lado, estamos longe de uma narrativa unificada (uma espécie de metanarrativa) dos docentes/investigadores do Grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP, isto é, de uma visão pedagógica, científica, filosófica homogénea sobre as questões educacionais. É interessante mesmo fazer notar que essa não unificação não se prende, em primeira-mão, com as «tribos» e os «territórios» disciplinares que habitam as (e são habitados pelas) Ciências da Educação. Como se procurou argumentar e mostrar, a heterogeneidade/homogeneidade das narrativas educacionais é ela própria de teor narrativo.

Efectivamente, a procura da narrativa das narrativas dos docentes/investigadores em causa, pelo menos usando os conjuntos de textos e as análises das narrativas referidos, tem os limites da sua própria exequibilidade. Por exemplo, se em vez dos paradigmas educacionais (Educação Moderna, Pedagogia Crítica e Gestão da Educação) referenciados no Quadro 4, utilizássemos, como hipóteses de agrupamento das categorias, dos temas e dos próprios paradigmas educacionais, as estruturas de regulação, sejam elas a regulação estatal, *à la moderne*, e a governabilidade que alguns dizem ser própria da modernidade reflexiva (Burchell, Gordon & Miller, 1991; Giddens, 1992) (ver Quadro 6), outra arrumação das narrativas teria lugar. Porém, pareceu-nos que proceder a tal tarefa através das narrativas seria forçar o próprio conceito de narratividade, dado que procurar a estrutura de regulação em textos produzidos, com propósitos tão distantes desse pressuposto seria proceder, em alguns dos casos pelo menos, a uma «ficção» narrativa que, à força, procurava unificar o que não é de todo unificável. Poderá, porventura, dizer-se que, sem cometer este excesso, cometemos outros nesta análise, todavia, procurou-se sempre identificar esses «saltos» hermenêuticos e controlá-los, o mais possível, com o recurso aos textos das análises das narrativas. É desta forma que nos parece ser lícito, e mais interessante, lidar com os dilemas epistemo-metodológicos, de teor esquizóide, das Ciências Sociais e Humanas, isto é, com o célebre estar à janela e ver-se passar ao mesmo tempo...

QUADRO 6

Formas de regulação, paradigmas educacionais e temas dos docentes/investigadores em Ciências da Educação da FPCE-UP

Paradigmas educacionais Categorias	Modernidade (Estado-nação)		Modernidade reflexiva (Governabilidade)	
	Educação liberal	Pedagogia Crítica	Administração Educação	
			Individualização	Individação
<i>Sujeito da Educação</i>	Aluno/a	Humanidade	Quase-sujeito	Quase-sujeito
<i>Contextos Educativos</i>	Escola pública	Comunidade	Sistema	Globalidade
<i>Práticas Educacionais</i>	Pedagogia Liberal	Educação transformadora	«Eu» empreendedor e disciplinado	Criação de ambiente para o pensamento crítico
<i>Delimitação Sociológica</i>	Elite	Classe Social	Indivíduo (cultura)	Identidade (cultura plástica)
<i>Finalidade</i>	Melhoria social (utopia)/ /funcionalidade	Desenvolvimento do indivíduo autónomo e emancipado	Eficiência Eficácia	Heterotopia

É ao nível dos conceitos que os textos analisados usam e veiculam, que mais evidente nos parece surgir a fragmentação da narrativa educacional da modernidade. Recordando que as narrativas conceptuais são conceitos ou explicações que construímos enquanto investigadores sociais, sublinhe-se que as teorias mobilizadas pelos docentes/investigadores incluem o que se chama «forças sociais», por exemplo, «mercado», «práticas institucionais», «monoculturalismo», «criatividade», «inovação», «Estado», etc., que, na forma como são desenvolvidos, reflectem essa mesma fragmentação. Por exemplo, das narrativas em análise, aquelas que se organizam em torno das questões de género claramente reflectem a fragmentação da saga educacional moderna: o sujeito da educação tem género. O mesmo podendo ser dito, eventualmente com menor grau de explicitação, das narrativas fundadas no multiculturalismo: a educação tem raça e etnia. Por seu turno, as abordagens a partir do conceito de «classe», embora esteja implícito em muitos delas, enfatizando que a educação e os processos educativos têm marca de classe, não questionam obrigatoriamente, paradigmaticamente, a narrativa educacional moderna (com excepção da AN6 e AN25).

É nesse contexto que se interpreta o facto de a escola pública surgir no centro das atenções de algumas das narrativas analisadas. Uma vez; em sua defesa e reabilitação crítica (AN2; AN6; AN8; AN10; AN15; AN16; AN25;), outras como uma sua realocização (AN13) e recentramento no seu «essencial»; isto é; emancipar.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto
E-mail: antonio@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- BURCHELL, Graham, GORDON, Colin, & MILLER, Peter (Eds.) (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editores.
- HEGEL, G. W. F. (1965). *Introduction aux leçons sur la Philosophie de l'Histoire*. Paris: NRF.
- MAGALHÃES, António M. (2004). *A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAGALHÃES, António M., & STOER, Stephen R. (2003). Performance, citizenship and the knowledge society: A new mandate for european education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1, 41-66.
- PHILIPS, L. & JORGENSEN, M. W. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Londres: Sage.
- SEALE, C. (Org.) (1998). *Researching society and culture*. Londres: Sage.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- SOMERS, Margaret R., & GIBSON, Gloria D. (1996). Reclaiming the epistemological «other»: Narrative and the social constitution of identity. In Craig Calhoun (Org.), *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- TONKISS, Fran (1998). Analysing discourses. In Clive Seal (Org.), *Researching society and culture*. Londres: Sage.

