

Inovação pedagógica, etnografia, distanciação

Carlos Nogueira Fino, CIE-UMA

[Fino, C. N. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In Fino, C. N. (2011). *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 99-118.]

1. Implicação.

Há sete anos, o departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira achou-se com força e legitimidade científica suficientes para propor o registo oficial de um curso de mestrado em Inovação Pedagógica, sem paralelo nas universidades portuguesas, cuja primeira turma, aqui na UMA, começou a funcionar em 2004. Em Maio desse mesmo ano, o referido curso de mestrado começou também a ser oferecido nas cidades brasileiras de S. Luís, no estado do Maranhão, e de Brasília, capital federal, na sequência de uma proposta, dessas que contêm mesmo um desafio por dentro, que nos foi feita pelo Reitor de então, o Professor Rúben Capela.

A criação do curso de mestrado em Educação na especialidade de Inovação Pedagógica foi coincidente com a criação da linha de investigação correspondente do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), e é o resultado da tomada de consciência de que o essencial das práticas pedagógicas que tentam tirar partido da incorporação de tecnologia na escola, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (TIC), longe de a ter transformado ou de estar a transformá-la, está a reforçar as suas características mais radicalmente conservadoras, através da influência de um senso comum aflitivo, sem que, entretanto, a escola apresente melhores resultados.

É também uma reacção, assumidamente minoritária, contra a tradição da Tecnologia Educativa, que vem do tempo dos meios audiovisuais como *auxiliares de ensino*, e que tem vido a desembocar, mais recentemente, na entronização quase litúrgica das

plataformas digitais ditas de e-learning e derivados, acompanhada de uma retórica massificadora e agressiva, falha de cientificidade e de sentido crítico, sobre temas quase esotéricos, como Web 2.0, Edumetria, etc., transformados em crenças sobre como reabilitar a escola.

Esse mestrado, ao invés de avançar com panaceias miraculosas para os problemas da educação, ou de aceitar reproduzir o discurso e a liturgia oficiais sobre educação e sobre as relações entre a educação e a tecnologia, preferiu olhar para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar. Para como se pratica efectivamente a pedagogia, com ou sem tecnologias envolvidas. Olhar com olhos de ver, e com o vagar e a distanciação necessários à produção de um pensamento fundamentado, que seja formulado a partir do interior dos fenómenos educativos, verdadeiramente compreendidos na sua natureza inter-subjectiva e longe da algazarra do voluntarismo, do marketing e do discurso político. E que seja susceptível, não da extrapolação para situações diversas, mas de contribuir para a compreensão de situações análogas.

Um mestrado comprometido com a mudança provocada intencionalmente na educação, com ou sem tecnologias, e com a compreensão completa do sentido dessa mudança, não apenas a compreensão que é possível ter quando se olha do exterior, mas a verdadeira compreensão de quem, mergulhando nos fenómenos, se habilita a senti-los antes de compreendê-los e a vivê-los antes de descrevê-los. Para semelhante propósito, a etnografia perfilou-se como utensílio óbvio e incontornável.

É claro que a convicção de que a etnografia poderia ser uma ferramenta fundamental para sondar as práticas pedagógicas por dentro não deriva de nenhuma espécie de crença, nem de nenhum insight instantâneo. Antes de termos imaginado construir de raiz um mestrado que se demarcasse da Tecnologia Educativa clássica e das suas sequelas mais voluntaristas e acríticas, a etnografia já se tinha cruzado comigo em dois momentos essenciais da minha vida académica. O primeiro desses momentos aconteceu quando, em 1996, durante uma viagem de avião entre a Madeira e Lisboa, onde me deslocava para me encontrar com o meu orientador de doutoramento, li um pequeno grande livro de Lapassade intitulado *L'Éthnosociologie*, tendo-me essa leitura

colocado na pista da abordagem metodológica por que optei na investigação que iniciava. O segundo momento aconteceu quando, em Fevereiro de 2003, participei, em Trento, Itália, no III Colóquio preliminar da fundação da SEEE, Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, cuja fundação legal viria a acontecer no Funchal no ano seguinte. No colóquio de Trento, além da oportunidade de privar com alguns dos nomes mais importantes da etnografia europeia, acabei por ser eleito secretário da comissão instaladora da referida Sociedade. Assim, quando a questão da criação do mestrado em Inovação Pedagógica se colocou, fico sem saber se foi a inovação pedagógica a requerer a etnografia, ou esta a insinuar a ideia da inovação. O facto é que a primeira versão do desenho curricular do mestrado incluía uma disciplina de Investigação Etnográfica em Educação, mais tarde simplificada para Investigação em Educação, não para perder a relação matricial com a etnografia, mas para permitir também outras abordagens.

Entretanto, passados todos estes anos, e apesar da SEEE ter perdido grande parte do seu fulgor inicial, a Universidade da Madeira tem persistido em alargar o seu programa de investigação em inovação pedagógica, entretanto enriquecido com um curso de doutoramento. Neste momento, são já várias dezenas os investigadores que estão ou estiveram empenhados em trabalhos de investigação de mestrado e de doutoramento em inovação pedagógica aqui na UMa, em vários estados do Brasil e em Santarém, onde tivemos uma turma em funcionamento e onde foi docente o nosso colega Fernando Sabirón. E o nosso interesse pela etnografia continua vigente, por se manterem válidas, no nosso espírito, as razões que determinam a convergência entre a inovação pedagógica e a etnografia. E essa convergência é bem patente no grande número de investigações em curso que optaram por abordagens de tipo etnográfico. Tão relevante é esse número, que nos pareceu justificar-se um colóquio CIE-UMa completamente dedicado à etnografia *da* educação, a espécie de etnografia feita por praticantes da educação sobre práticas pedagógicas. Investigações levadas a cabo por professores que também se assumem como investigadores, recuperando um historial de contributos daqueles que, desde Stenhouse, procuram redefinir o professor como investigador, e de todos aqueles que, como Whyte, Lapassade, Sabirón, Roberto Sidnei

Macedo e outros contribuem para o esclarecimento das condições da confluência da etnografia e da investigação-acção.

2. Etnografia e inovação pedagógica

Se é verdade que a etnografia pode ser um utensílio poderoso para a compreensão dos fenómenos de inovação, não é à etnografia, enquanto área de conhecimento, que compete definir inovação pedagógica. Com efeito, à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjectividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialéctica de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar. Ou seja, para se fazer etnografia *da* educação, nomeadamente para investigar inovação pedagógica, não basta saber etnografia, nem é suficiente ser portador do senso comum sobre educação.

É claro que tenho perfeita consciência de quanto é lapalissiana a afirmação que acabo de fazer. Para investigar seja lá que assunto for, o investigador tem de conhecer o assunto, pelo menos conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere e os contributos dos seus principais precursores. E deve conhecer as metodologias adequadas à investigação desse assunto, bem como deve conhecer as limitações dessas metodologias. Portanto, o que quis realçar foi uma ideia simples, que, apesar da sua simplicidade, nem sempre é devidamente tida em conta, ou é, pura e simplesmente, desconsiderada por quase toda a gente, incluindo, infelizmente, muitos professores de profissão. No campo da educação, talvez porque a educação

nos diz tão directamente respeito – os pais educam os filhos e sempre as gerações anteriores se ocuparam da educação das seguintes – todos tendemos a saber tudo sobre algo que nos é tão inerente. No entanto, o saber comum sobre educação, se é suficiente para reproduzir a experiência acumulada ao longo das gerações, não chega para provocar as rupturas, os saltos, as descontinuidades que constituem, na minha opinião, a inovação pedagógica, que é a que se transformará, no futuro, em senso comum. E a inovação pedagógica, para acontecer, precisa de ter clara essa distanciação em relação ao senso comum e essa distanciação não é fornecida, nem sequer facilitada, por nenhuma metodologia de investigação. Nem mesmo pela etnografia.

Antes de ser etnógrafo, o professor precisa de ser professor. E ser professor implica ser detentor de um saber científico – o da sua especialidade de docência – e de um saber profissional, que tem uma componente técnica, didáctica, se quisermos, e uma componente científica, relacionada com a cognição e os mecanismos da aprendizagem e com outras disciplinas contribuidoras, como a história ou a sociologia, por exemplo. Um professor, deste ponto de vista, é o que articula esses vários saberes científicos no desenho de contextos de aprendizagem. E a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. Como é evidente, o senso comum não chega para se conseguir isso. E também não é suficiente para discernir completamente o sentido de práticas pedagógicas tão profundamente alteradas, a não ser, talvez, perceber que são *diferentes*.

Ora, *diferença* e *mudança* são componentes importantes da inovação pedagógica, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo, de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. E daí a importância da etnografia da educação, nomeadamente quando quem a pratica congrega em si próprio esse poder de ser etnógrafo e de ser

professor, isto é, conhecedor da doxa da profissão e capaz de reconhecer possíveis heterodoxias.

Voltando a colocar a questão da inovação pedagógica em termos de quebra de paradigma, não se pode esperar que seja a etnografia a provocá-la, mas é possível utilizar a etnografia para a descrever e para a interpretar. É claro que, neste sentido, hermenêutico, a etnografia pode ter um papel emancipador, se dada a conhecer aos membros da cultura educacional estudada, os quais, reflectidos na interpretação feita pelo *outro*, podem sentir necessidade de mudar, ou sentir-se encorajados à mudança. Seja como for, o que dará sentido a essa eventual mudança não será, mais uma vez, a etnografia, mas um desejo explícito de transformar práticas cujo sentido se pode ter perdido com o passar do tempo, que já foram elementos cruciais noutros momentos da história da educação, mas cujo sentido sobrevive com dificuldade no presente.

Por exemplo, quando era necessário treinar atitudes essenciais para a integração no mundo industrial, fazia sentido que a escola se organizasse e funcionasse como se fosse uma antecipação desse mundo. Que melhor lugar do que a escola para treinar a pontualidade, o trabalho sincronizado, a obediência colectiva, a adaptação a ambientes superpovoados, a par da alfabetização? Como é evidente, essas habilidades não poderiam ser adquiridas com facilidade no seio da família, instituição social no interior da qual acontecia o essencial da educação, nomeadamente a partir do momento em que as famílias passaram a reduzir-se aos seus elementos essenciais – pai, mãe, filhos –, e em que os pais, trabalhando como assalariados, não poderiam estar tão presentes na educação dos filhos, como poderiam ter estado no passado.

Entretanto, esse ciclo de racionalidade, sincronização e relativa estabilidade, governado pela burocracia industrial, foi-se esgotando. Nos nossos dias de desregulação e de crise insistente, o kit de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente. E os ambientes de aprendizagem, escolares ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades, nomeadamente permitindo e encorajando o exercício delas. Ou

seja, os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas. Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão.

Voltando à etnografia, o seu papel não será, repito, provocar essas mudanças. Mas nenhum etnógrafo, por mais competente que fosse, as compreenderia se não dominasse os instrumentos conceptuais necessários para tal, e esses instrumentos conceptuais não são de natureza etnográfica. E, sem compreensão, como é que se pode fazer etnografia?

3. O que fazemos é *mesmo* etnografia?

Quando referi a existência de dezenas de investigadores a trabalhar numa linha de investigação em inovação pedagógica, queria dizer cerca de noventa envolvidos em investigações de mestrado, estando metade concluídas e metade em processo, e cerca de quarenta investigações de doutoramento, das quais apenas uma concluída, mas estando já agendadas quatro provas públicas para o início de 2011, o que significa que também os doutoramentos estão a terminar. Trata-se de um número bastante elevado, nomeadamente se tivermos em conta que a Universidade da Madeira é uma universidade insular e em comparação com o número de investigadores da mesma universidade que trabalham em linhas diferentes. Com um número tão elevado de investigadores, constatando que a maior parte das investigações em curso envolvem etnografia, e que as concluídas, além de também envolverem etnografia, na sua grande maioria, quase todas descrevem situações em que se encontrou alguma forma de inovação pedagógica, algumas questões se insinuam:

a) Será que todos os investigadores realizaram mesmo uma investigação etnográfica?

b) Será que existe tanta inovação pedagógica por aí dispersa, que dê para alimentar tantas investigações?

c) O que é que os vários investigadores acreditam ser inovação pedagógica?

3.1 Pergunta a) Será que todos os investigadores realizaram mesmo uma investigação etnográfica?

Nas duas últimas décadas, Portugal assistiu a um incremento assinalável na oferta de cursos de mestrado, tendo o processo de Bolonha, com a generalização da obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre em quase todas as formações, provocado a explosão a que se assiste. Tomando o caso da educação como exemplo, hoje em dia, ninguém pode aspirar ser professor apenas com a licenciatura, e grande parte dos professores em exercício frequentariam cursos de mestrado, se o pudessem fazer. Cursar um mestrado é, nos dias de hoje, quase uma banalidade.

Como é evidente, a generalização do acesso à frequência de mestrados tem provocado o disparar do número de dissertações, do número de mestrados que precisam de orientação, por orientador, e do número de orientadores de dissertações. Em alguns casos, pelo menos, orientar mestrados e desenvolver investigações de mestrado está a tornar-se numa rotina que corre o risco de se vir a transformar em mera liturgia. E, como se sabe, quando a investigação científica se transforma em rotina ou em liturgia, nem se poderá falar mais em ciência, tal qual Thomas Khun (1962) a entende, pelo menos, porque, para ele, a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma. Ou, parafraseando Popper, só é ciência o que puder vir a ser refutado pela investigação posterior, o que vem a dar ao mesmo. Investigação como entretenimento. Investigação para obter o grau. “Investigação” (felizmente) condenada a jazer nos depósitos das universidades.

Como faço parte do establishment universitário, tenho podido integrar júris de mestrado na UMA e noutras universidades de dimensão muito maior, onde o fenómeno da massificação da “investigação” é bem mais visível. Posso mesmo relatar casos de dissertações que argui, felizmente fora da UMA, em que as dificuldades

personais dos investigadores eram confundidas com limitações do método utilizado, o que significa que a discussão epistemológica não estará a passar, como deveria, pela formação de alguns investigadores. E também tenho podido verificar como a esmagadora maioria das dissertações de mestrado se baseia em inquéritos por questionário, que originam dados tratados em gráficos magníficos pelo seu impacto visual, mas que talvez não façam a ciência progredir grande coisa. Já para não falar da nula relação entre a revisão da literatura e a discussão desses gráficos, pecado talvez mais frequente do que se poderia imaginar.

E o que hoje é constatável na generalização dos mestrados será, com grande probabilidade, encontrado, futuramente, nos doutoramentos, que aspiram a transformar-se nos mestrados das próximas décadas. E isto faz-me lembrar Eurico Lemos Pires, co-autor da Lei de Bases do Sistema Educativo, de quem fui aluno de Sociologia da Educação, precisamente no mestrado que concluí em 1986 (antes do início da massificação dos mesmos), e da sua sugestão das terminalidades evanescentes (Pires, 1996).

Voltando à questão em análise, será que todos os projectos de mestrado e de doutoramento, que reclamam ter utilizado procedimentos etnográficos, os utilizaram mesmo? Envolveram mesmo um longo período de interações sociais intensas entre o investigador e os actores, no meio destes, durante o qual os dados foram recolhidos de forma sistemática (Bogdan e Taylor, 1975)? Durante a estada no campo, obtiveram-se dados provenientes de fontes diversas, nomeadamente através de observação participante (Lapassade, 1991, 1992, 2001), em que o observador vive com as pessoas e partilha as suas actividades? Aconteceram entrevistas etnográficas, as conversações ocasionais no terreno, evidentemente não estruturadas? Ou aplicaram-se entrevistas semi-estruturadas e estruturadas, com base em presunções anteriores à vivência do campo? Estudaram-se documentos “oficiais” e documentos pessoais, sob a forma de diários, cartas, autobiografias, nos quais os nativos revelaram os seus pontos de vista sobre a sua vida ou sobre eles próprios? Basearam-se os processos na *compreensão* e na *descoberta*, ou testaram-se respeitáveis hipóteses de trabalho, trazidas pelo

investigador para dentro do campo? E quanto ao diário de bordo? Existiu mesmo? Que importância revelou ter para a descrição/interpretação da cultura estudada?

Todas essas perguntas sem prejuízo da inevitável questão derradeira: é mesmo densa a narrativa que corresponde ao relatório da investigação, seja ele dissertação ou tese? E, já agora, foram considerados os conceitos de facto social total, de que a teoria não explica tudo e de que o fim da investigação não é estudar fragmentos, mas reconstruir o conjunto, propostos por Marcel Mauss (1947)?

3.2 Pergunta b) Será que existe tanta inovação pedagógica por aí dispersa, que dê para alimentar tantas investigações?

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objectivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objectivos. Como diria Papert (1993), a indução à prática profissional forma peritos em didáctica, que é a arte de ensinar. Talvez não forme, obrigatoriamente, especialistas na criação das condições que permitem que a matemática, que é a arte de aprender, assuma o comando das situações. Além disso, a ideia de escola veiculada pelo senso comum e, infelizmente, partilhada pela generalidade dos responsáveis pela educação, é a da velha escola fabril, imutável nos seus pressupostos e nos seus procedimentos, muito ciosa da autoridade dos professores e de um conceito de disciplina que, no essencial, se resume a aceitar o status quo.

Em escolas deste tipo, que são a esmagadora maioria, encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja actividade se caracteriza

muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. A única coisa que o garimpeiro pode e tem de saber, à partida, é distinguir aquilo que procura do que não lhe interessa. E saber onde será mais provável encontrar o que procura. É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projecto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma.

Portanto, quarenta e cinco dissertações de mestrado depois, e quarenta e cinco em andamento, talvez tenhamos muitos garimpeiros para algo relativamente raro como inovação pedagógica. Não é, efectivamente, a febre da corrida à inovação que a faz brotar do chão como cogumelos depois das primeiras chuvas. E, se há menos inovação do que dissertações de mestrado ou teses de doutoramento sobre ela, temos um problema. A linha de investigação em inovação pedagógica justifica-se até que ponto?

É claro que também se pode encarar a questão da inovação pedagógica pela oposta, ou seja, estudando-se comprovadas situações de não-inovação, falsas propostas de inovação ou mesmo modelos ultra-conservadores vendidos como inovação, para os desmontar. Isso faz-se mediante o contraste dessas situações com uma definição clara de inovação pedagógica, adequadamente discutida e fundamentada, a acompanhar uma investigação capaz de captar essas propostas em plena concretização e descrevê-las criticamente do interior, através de narrativas densas que sejam o resultado da obtenção de informação por vários meios, triangulação de dados e capacidade integradora e interpretativa do investigador.

O que não pode acontecer é a indulgência e a auto-indulgência de quem, para obter o grau, faz tudo parecer ouro mesmo que o metal encontrado seja pechisbeque.

3.3 Pergunta c) O que é que os vários investigadores acreditam ser inovação pedagógica?

Não creio que seja útil a qualquer linha de investigação ser dominada por um pensamento único, sendo isso válido também para a linha de investigação em inovação pedagógica. Mas é preciso existir um pensamento que faça sentido, mesmo que possa ser objecto de refutação. A linha de investigação em inovação pedagógica foi criada sob o pressuposto de que a escola está desajustada das necessidades do presente e sob a influência das seguintes convicções (Fino, 2008):

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais;

A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante;

A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro;

A inovação pedagógica é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral;

Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o risco de conflito com o currículo;

A inovação pedagógica não é sinónima de inovação tecnológica.

Nem toda a gente partilhará, no todo ou em parte, estes pontos de vista, existindo mesmo autores que têm visões bastante menos cáusticas em relação à escola e mais contemporizadoras no que se refere ao que é inovar em educação. No entanto, o ponto de vista, digamos, "oficial" da linha de investigação não se dispensou de avançar um conjunto de autores e de ideias sobre as quais se fundou. Os investigadores acolhidos por esta linha de investigação não creio que estejam dispensados de conhecer esses referenciais, o que não os impede de estudarem também outros, fundamentando a escolha e contribuindo, por essa via, para a clarificação do conceito, enquanto a sua prática de investigação contribui para a ampliação do campo do que é investigável. Quer isto significar que os relatórios das investigações em inovação pedagógica não podem ignorar o conceito de inovação, sem o qual não poderiam contrastar coisa nenhuma, nem escolher influências teóricas aleatoriamente, sob pena de quebra de coerência. E é por isso que me parece que qualquer relatório, dissertação ou tese, de uma investigação conduzida nesta linha de investigação, deve conter um capítulo denso dedicado à discussão do que será inovação pedagógica.

4. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação

Comecei a escrever esta comunicação com o objectivo reflectir sobre as relações que a etnografia pode ter com a inovação na educação, pensando em dirigi-la aos investigadores que dão os primeiros passos. Esse objectivo continua actual. No entanto, à medida que a fui alinhavando, foi-se também insinuando a utilidade de se ter uma visão de conjunto sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito da linha de investigação em inovação pedagógica do CIE-UMa, no que se refere às metodologias utilizadas e respectiva fundamentação, e no que diz respeito à discussão em redor do conceito de inovação pedagógica. E, neste momento, parece-me imperioso procedermos a uma espécie de meta-distanciação, em relação à linha de investigação no seu conjunto, que nos habilite a olhar para ela própria como se de um campo de investigação se tratasse.

Creio que precisamos saber que espécie de etnografia é essa, que dizemos praticar. E que precisamos de conhecer com que lente olhamos para as práticas pedagógicas, que nos permita compreendê-las e interpretá-las, ao ponto de nos sentirmos aptos a concordar em que são, ou em que não são, inovadoras. Precisamos, em suma, de distanciação idêntica à que é requerida ao etnógrafo, mas aplicada ao conjunto das etnografias, se é que foram mesmo etnografias, que esta linha de investigação tem vindo a promover, se é que tem mesmo promovido. E idêntica distanciação aplicada aos motivos pelos quais procuramos práticas pedagógicas diferenciadas e optamos por as considerar inovadoras.

Passado todo este tempo, o que é que sabemos sobre inovação pedagógica e sobre etnografia, que não soubéssemos antes, por termos lido os trabalhos de outros? Em que é que fizemos avançar o método, ou será que já herdámos a etnografia definida e para sempre? Que recomendações temos a acrescentar às recomendações mais clássicas e mais habituais sobre como o etnógrafo deve praticar? Em que é que contribuímos para a que a etnografia da educação se afirme e seja reconhecida como

prática séria e rigorosa, aos nossos olhos, bem entendido, mas igualmente aos olhos dos outros?

Distanciação e meta-distanciação. Para podermos prosseguir com margem de segurança. Ou para arrepiarmos caminho. Quem sabe se não deveríamos começar tudo desde o início?

5. Referências Bibliográficas

Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.

Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lapassade, G. (1991). *L'Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*: <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>.

Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 9 – 26.

Mauss, M. (1947). *Manuel d'Ethnographie*. Paris: Payot.

Papert S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Pires, E. L. (1996). *A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização*. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1996/eurico1.html (acedido a 24/11/2010).