



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP

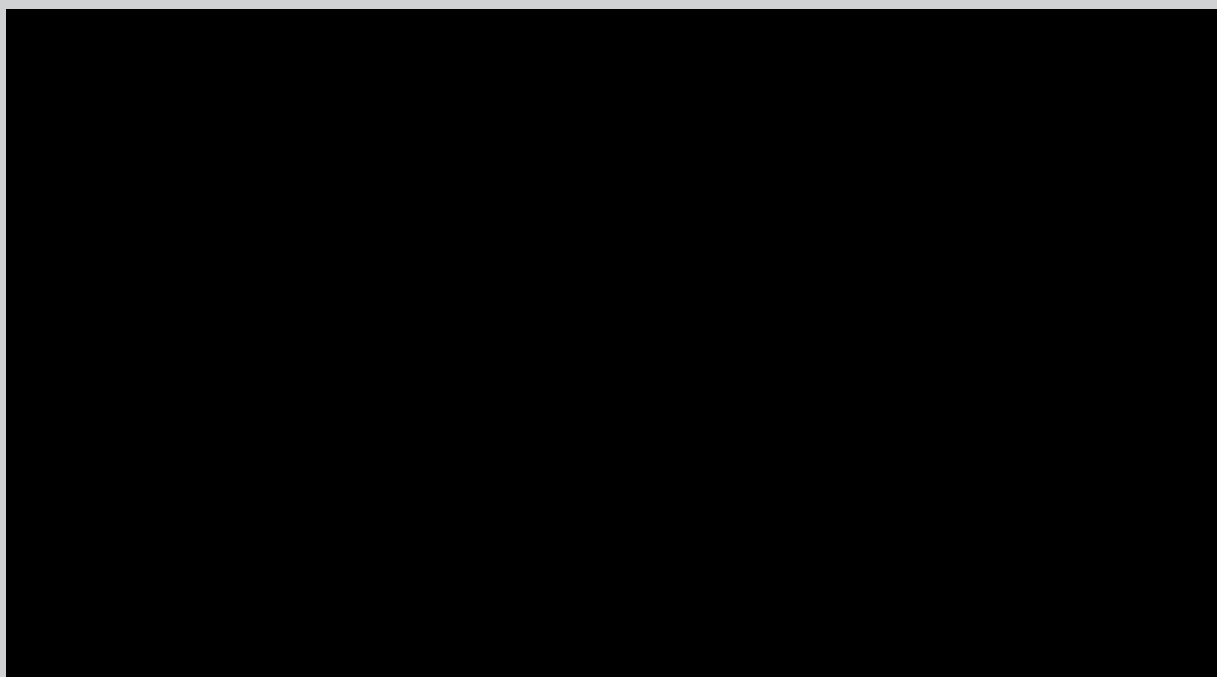


**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Metodologias para
a prática de uma
pesquisa ativa

Vídeo da Disciplina



Sumário

Vídeo da Disciplina	2
Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa	4
5.1. Etnografia	4
5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação	5
5.3. História de Vida	7
5.4. Estudo de Caso	9
Em conclusão	12
Para saber mais:	14
Referências Bibliográficas:	14
Ementa:	17

Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

As metodologias expostas a seguir apresentam caráter qualitativo, sendo a “história de vida” e a “etnografia”, reivindicadas também como pesquisas baseadas em arte por sua qualidade subjetiva. A “pesquisa-ação” e o “estudo de caso”, são apresentados por serem bastante usados em pesquisas relacionadas a educação. No entanto, outras metodologias mais existem, e devem ser pesquisadas a fim de propiciar o melhor encaminhamento para os objetivos de nossos temas de pesquisa. Haverá uma bibliografia complementar sobre metodologia de pesquisa que poderá e deverá ser consultada para a fundamentação metodológica - para a escolha do caminho mais adequado - para nossas pesquisas, nossos interesses.

Para essa breve distinção entre essas metodologias usaremos como referência o livro de Antonio Chizzotti “Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”. Vocês poderão encontrar, ao levantar sua própria bibliografia sobre metodologia, outras descrições, concordâncias e discordâncias em relação a essas descrições que realizaremos abaixo. Isso é comum, pois, a metodologia também se mantém sob procedimentos de estudo – é também um tema de pesquisa, por isso encontraremos nesse campo, por mais objetivo que possa parecer, divergências, variações conceituais, obsolescências e novidades, próprios ao movimento do processo de produção de conhecimento inerente a qualquer pesquisa sobre qualquer assunto.

5.1. Etnografia

Chizzotti apresenta como “pressuposto fundamental” da pesquisa do tipo etnográfica a “interação direta com pessoas na sua vida cotidiana”. A etnografia propicia a compreensão sobre as “concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos” do grupo de pessoas escolhido para a pesquisa, bem como sobre os significados que tal população atribui a essas práticas.

A pesquisa etnográfica “caracteriza-se pela descrição ou reconstrução” de contextos culturais “originais de pequenos grupos”, para viabilizar o “registro detalhado de fenômenos singulares”, de práticas culturais, como as crenças, as festas, as danças, as músicas, os artefatos, revelando comportamentos, interpretando significados e “as ocorrências nas interações sociais entre os

membros do grupo em estudo”, como um grupo de alunos em uma sala de aula, uma escola ou a comunidade no entorno de uma escola, por exemplo.

Para a realização desse tipo de pesquisa etnográfica, o pesquisador deve “permanecer em campo”, deve, portanto freqüentar, conviver com o grupo escolhido. Isso deve ocorrer em um longo período de tempo. O pesquisador deve participar do cotidiano de uma “comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de sua prática, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais” para poder observar e compreender a cultura do grupo escolhido para estudo.

Esse tipo de pesquisa, por ser pautado por uma descrição detalhada e pelo intuito de compreensão de uma cultura alheia, privilegia “microestudos”, estabelecendo uma seleção precisa do grupo e das atividades a serem observadas. O pesquisador deve ser “guiado” por observações atentas e perspicazes, selecionando os dados mais “significativos” para a compreensão dos “padrões de conduta e os processos sociais” escolhidos como objetos de interpretação.

Há uma variedade de estratégias e diversidade técnica para a coleta desses dados. Como esse tipo de pesquisa é feito pela observação e interação com o grupo escolhido, por um procedimento de observação participante, métodos interacionistas de coleta de dados tais como entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, história de vida ou autobiografias são usados, bem como o registro escrito ou visual, sobre os grupos e suas práticas culturais escolhidos como o tema a para pesquisa etnográfica.

O texto desse tipo de pesquisa requer uma “descrição detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações” para a apresentação de um entendimento integral do que foi observado, o grupo, sua ou suas práticas culturais, o contexto, “descrevendo os comportamentos em seu ambiente [...] extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 65-76).

5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação

A pesquisa-ação “visa um conhecimento situacional de um problema no seu contexto [...] e busca os meios disponíveis para realizá-lo. Esse tipo de pesquisa se caracteriza como “prático-deliberativo”, pois tem por objetivo a compreensão de uma situação prática e a proposição de

uma solução alternativa para o problema posto sob pesquisa.

Outra peculiaridade da pesquisa-ação é seu caráter colaborativo, por isso apreciada por pesquisadores da área de educação, por exemplo. A pesquisa-ação assume como um de seus objetivos a busca por uma “mudança social positiva”, gerada ao longo de seu processo pela colaboração entre o pesquisador e os “atores sociais” nela envolvidos. Toda a estruturação da pesquisa é gerada pela relação colaborativa entre pesquisador e “atores sociais”. A “construção das questões da pesquisa”, a “definição de objetivos”, o “aprendizado das habilidades de pesquisa”, a “definição do conhecimento e dos esforços”, a “condução da pesquisa”, a “interpretação dos resultados e a aplicação do que foi aprendido”, todos esses elementos da pesquisa-ação, são conduzidos com a colaboração dos “atores sociais”. A pesquisa-ação proporciona uma “geração colaborativa de conhecimento e ação”, podendo superar uma noção tradicional de pesquisa norteadas pela crença da necessidade de distanciamento e separação entre sujeito e objeto, teoria e prática. A pesquisa-ação é um caminho de pesquisa que busca o “vínculo com a prática ou as questões sociais”, usada como “meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade”. Por essa característica alguns autores a denominam “investigação co-generativa”, na qual os

“participantes e pesquisadores co-geram o conhecimento por um processo de comunicação colaborativa no qual todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. O significado construído no processo de investigação leva à ação social, ou aquelas reflexões sobre a ação conduzem à construção de novos significados [...] a pesquisa-ação trata a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa-ação [...] está centrada no contexto e objetiva resolver problemas da vida real no seu contexto” (GREENWOOD; LEVIN Apud CHIZZOTTI, 2006, p. 86).

A realização da pesquisa-ação exige, em sua fase inicial, a verificação das “condições de exequibilidade, as negociações prévias” com os participantes – algo a ser feito em qualquer circunstância de pesquisa – “até um plano provisório de pesquisa”. Sua realização está condicionada à “definição clara” do problema a ser resolvido, do modo de gerenciar a participação dos envolvidos na pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da proposta de solução ao problema estudado e da “execução e avaliação” da solução proposta. Finalizando todo o proces-

so de uma pesquisa-ação, é preciso um “acompanhamento durável” dessas soluções propostas, pois a pesquisa-ação não deve se esgotar nas “conclusões formais de um texto”.

Transpondo essa descrição em etapas, obtemos primeiro, a “fase de definição do problema”, na qual definimos a instituição a ser estudada ou um problema específico a ser resolvido. A busca por informações preliminares pode auxiliar na “circunscrição clara do problema que requer solução”. Segundo, a formulação do problema, quando ao tê-lo definido, realizamos a coleta e análise das informações documentais ou orais, “necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada. A terceira etapa é a de “implementação da ação” a qual pressupõe um plano de realização, com a “especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios”. Esse plano deve ser usado para apoiar as “negociações prévias com todos os envolvidos” para esclarecer as intenções da pesquisa e subsidiar a posterior avaliação dos resultados obtidos. Na etapa seguinte, a realização da ação, da solução ao problema definido. Essa realização é “acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos”, para que todos os participantes “possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação”, da solução, da alternativa proposta e realizada, para que posteriormente tais “insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente”, corrigidas. A quinta etapa da pesquisa-ação é a “avaliação dos resultados da ação implementada”. Essa etapa deve gerar a “redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário”, produzindo a “proposição de um novo plano para uma ação ulterior”, plano esse tornado também objeto de “nova análise e avaliação dos resultados” dele obtidos. Por último temos a “continuidade da ação”. Tanto o relatório dos planos colocados em execução, como dos resultados alcançados devem ser usados como auxiliares para a “discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas” para possibilitar a ampliação e entendimento da “situação problemática e das condições que a envolvem”, preservando o “consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo” a provocar o envolvimento dos participantes com as ações escolhidas e implementadas, bem como com seus resultados e conseqüências.

5.3. História de Vida

Como história de vida, Chizzotti define um “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo”, podendo ser oral ou escrito, “relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Dependendo de particularidades teóricas e metodológicas, a história de vida, assume outras denominações, como “autobiografia, biografia, história de vida, relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia”, dentre outros correlatos.

A história de vida ganhou força como método de pesquisa em educação especialmente, e dentre outros autores, pelo trabalho de Antonio Nóvoa. A história de vida e seus correlatos são valorizados por uma tendência historiográfica em “dar voz” àqueles que foram calados pela história tradicional. Os grupos marginalizados de uma “grande história”, aquela feita dos “grandes” eventos, das personagens célebres. A história de vida e seus correspondentes são usados como metodologia e tema para pesquisas que buscam narrar um outro tipo de história, aquela feita por cada um de nós, pessoas anônimas e comuns. Uma história feita da experiência pessoal, dos pequenos feitos que também constituem uma “grande” história. Essa tendência tem como intenção conscientizar cada indivíduo de sua importância para a construção - e por isso transformação - de sua própria história individual, a qual, como parte de um conjunto, interfere na história coletiva (HALBWACHS, 1990).

Abordaremos aqui, brevemente, a autobiografia, uma das versões da história de vida, como definida por Chizzotti. A autobiografia foi escolhida por ser um tipo de “relato de experiência”, uma tipo de metodologia, um caminho para transformar a nossa experiência prática em pesquisa.

Como o nome esclarece, a autobiografia é uma “história de vida” escrita por seu ou sua protagonista, a própria pessoa que viveu a experiência relatada. O autor “seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas, estágios relevantes de sua vida”, ou, especificamente um dos acontecimentos, uma aula ou a formação docente, por exemplo. Com essa seleção o autor vai compondo, recompondo e “interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso de sua própria vida, criando um texto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre real e ficcional”, pois sua escrita, sua “re-composição” é criada sob o domínio da memória, por isso sujeita à imaginação, ao esquecimento, à recriação de fatos, não como foram no passado, mas como “sonhados” no presente da rememoração e do texto. Tal relato “inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como individualidade histórica”.

O caráter subjetivo – contestado por aqueles que assumem a ideia de veracidade, autenticidade dos documentos e fontes – da história de vida e nesse caso específico, a autobiografia, deve ser assumido pelo próprio autor como referência para identificação de “preferências ideológicas”, concepções e práticas do próprio autor e de um “grupo social” ao qual o pesquisador possa ser um “representante típico”. A subjetividade característica dessa metodologia de pesquisa não significa falta de rigor. O relato de experiência ou autobiografia deve ser escrito sob a assunção de seu caráter subjetivo e guiado por um procedimento de análise e “auto-análise”, buscando a compreensão da experiência relatada, bem como sua relação com uma trama de tempo, espaço e relações pessoais.

A autobiografia é um “gênero flutuante”, transmutando-se em várias formas como “memória autobiográfica [...] romance, narrativa de experiência pessoal, confissão ou relato de experiência vivida, narrativa evocativa, etnografia pessoal, romance ou relato em primeira pessoa, diário íntimo, crônica, memento”, preservando, porém, como ponto comum a realização de um “relato da experiência de vida em uma narrativa na qual o autor explicita sua compreensão de fatos e acontecimentos, evoca suas emoções, expõe suas lembranças e interpreta suas reminiscências”, apresentando-se como parte de seu tempo e espaço, de seu contexto e de uma história coletiva (CHIZZOTTI, 2006, p. 104).

5.4. Estudo de Caso

Outra metodologia de uso bastante comum na área educacional é o estudo de caso. Alguns autores no entanto, não o consideram como uma metodologia, dizendo-o tratar-se não de uma “escolha metodológica”, mas de um “objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa usado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). Independente dessa controvérsia quanto à sua categorização, o estudo de caso é realizado pela

coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

O estudo de caso é, portanto, uma “busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos”, selecionados e transformados em “casos”. Visa a exploração de um “caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado” em seus tempo e lugar como forma de propiciar uma “busca circunstanciada das informações sobre um caso específico”. Esse tipo de pesquisa pode tratar de um caso “único e singular ou abranger uma coleção de casos” desde que correlacionados por um aspecto comum, como, por exemplo, um estudo de caso sobre “um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos”. O estudo de caso pode “deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”, no caso em exemplo, o estudo de caso de um “conjunto de alunos” para chegar à compreensão sobre “uma dificuldade específica”.

Pela pesquisa do tipo estudo de caso de uma instituição específica como a escola, por exemplo, é possível abranger o estudo sobre o “seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades” – a secretaria, a biblioteca, as salas de aula, a direção, os funcionários – “o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes”.

Esse “caso” deve ser amplamente compreendido, por uma descrição pormenorizada e avaliação de suas consequências. O estudo de caso não visa “generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado”, ele está sempre envolvido, pois é sua parte, de um contexto criado por relações sociais em um dado tempo e espaço.

Um projeto ou plano de pesquisa do tipo estudo de caso pode contemplar, segundo Chizzotti, quatro partes divididas entre: a escolha dos casos e negociação com as pessoas implicadas para o acesso aos componentes do estudo; o trabalho de campo; a organização e a redação do relatório.

Como em qualquer projeto ou plano de pesquisa, os objetivos do estudo de caso a ser realizado, devem estar claramente estabelecidos para determinar as questões a serem investigadas, para que não haja o risco de uma coleta de dados desnecessários e de perplexidade diante da profusão de informações obtidas. O processo de coleta de informações deve ser induzido pelo recolhimento e análise de “dados singulares a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições

apreendidas ou as descobertas feitas a partir do caso estudado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 139). É importante ter clareza sobre as questões implicadas no estudo do caso selecionado, para mantê-las sob domínio, motivando outras perguntas para aprofundamento da exploração investigativa sobre o caso em estudo. Tão importante quanto dominar e formular questões, é ouvir respostas, mesmo quando perguntas não forem formuladas, sem se “prender às próprias convicções ou ideologias”, é preciso manter-se “flexível diante de situações imprevistas”, estando pronto para interpretar resultados inesperados.

No momento inicial, o da “fase preparatória (exploratória ou piloto)”, momento de preparação da escolha dos casos, é “indispensável analisar a literatura existente sobre o caso” para elaboração das “primeiras noções que orientarão a definição da unidade” tomadas para estudo, o “caso”, seja ele uma “população – grupo, escola [...] objetos determinados – ou o programa, o processo”. É conveniente, “dependendo do caso, manter contato pessoal com o objeto de estudo, imergindo no seu contexto para colher as primeiras evidências”. Outra recomendação, de acordo com a complexidade do caso, é a execução de um “plano piloto ou protocolo de estudo que contenha as linhas gerais, as questões relevantes, os procedimentos e instrumentos de pesquisa”.

Ter clareza sobre os objetivos do estudo de caso pretendido, desde a sua seleção precisa, sobre as evidências a serem procuradas, sobre os motivos de realização desse estudo específico e sobre o caminho, o método de sua realização, essa clareza é condição indispensável para o início da pesquisa do tipo estudo de caso. Os objetivos devem ser compatíveis às fontes disponíveis. Objetivos e fontes são interdependentes.

Ainda nesse momento inicial do estudo de caso é preciso estabelecer contato com todas as pessoas envolvidas para garantir o acesso aos dados, às pessoas e aos lugares, obtendo as autorizações feitas necessárias e também se prevenir contra “possíveis infrações aos códigos hierárquicos que podem arruinar diálogos e provocar distorções nas informações, ou ainda, esquivações, recusas ou rejeição explícita ao estudo”. Tal contato é crucial para o bom êxito da pesquisa.

A segunda etapa do estudo de caso seria o trabalho de campo, ou a “coleta sistemática de informações” sobre o caso selecionado para estudo. Essa coleta pode ser feita pelo acesso a “múltiplas fontes”, como “documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observa-

ção participante, pesquisa de campo, recursos audiovisuais”, sendo a entrevista – estruturada, semi-estruturada ou aberta – uma das fontes mais comuns para esse tipo de pesquisa.

Em sequência à coleta de dados, ocorre a organização dos registros, embora essas etapas possam acontecer concomitantemente, não há uma obrigatoriedade esquemática em relação a essa divisão de trabalho, ela é apenas uma referência, um guia. Os diversos dados coletados, sejam eles textos orais e escritos, imagens, sons ou quaisquer outros objetos, devem ser indexados de acordo com critérios definidos previamente, como forma de orientação para consulta, servindo para corroborar “evidências” ou para subsidiar comparação de fontes.

Ao final do processo, a elaboração do relatório, geralmente um texto descritivo, apresentando “didaticamente” o que foi apreendido do caso em estudo. A descrição deve ser “detalhada e clara”, situando o caso estudado em seu contexto, expondo também as “informações recolhidas e os meios utilizados para as coletar”, estabelecendo assim sua análise, de forma acessível ao leitor.

O estudo de caso, assim como qualquer pesquisa, não representa uma “leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções”. Uma pesquisa sempre é um ponto de vista, criada na relação entre o pesquisador e seu tema. Especialmente na área de arte e das ciências humanas, a relação ainda se torna mais complexa, mais delicada, pois, trata-se de uma relação entre sujeitos. “Um caso” – como qualquer outro tema de estudo – “pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 141).

Em conclusão

As metodologias descritas ao final dessa disciplina podem gerar pesquisas realizadas sob a ideia de a/r/t. Todas elas podem se transformar em “experiência estética”, podem se transformar em “verdadeiras experiências”, assim como nossas aulas, nosso cotidiano. Uma forma de conseguir atribuir esse sentido ao nosso trabalho é enfatizar as relações.

Nessa disciplina procuramos mostrar a importância das relações. Das relações entre as metodologias, as concepções sobre o ensino da arte e os contextos – tempos e espaços – de desenvolvimento desse ensino. Das relações entre a teoria, a prática e a *poiesis*. Das relações entre a docência, a pesquisa e a arte.

Ao criarmos textos e contextos, geramos imagens, geramos pequenas *obras de arte* cotidianas. Fazendo uso das figuras de linguagem, da metáfora ou da metonímia, imprimimos plasticidade aos nossos textos. Ao buscar *caminhos*, ao buscar *métodos* integrados às nossas concepções e realidades, provocamos a reinvenção de contextos. Como em um processo de produção artística, muitos acontecimentos interferirão inesperadamente sobre um projeto pré-elaborado. Mas, se atentos a esses acontecimentos, podemos revertê-los em criação. Se atentos a cada parte do processo, podemos reinventá-lo constantemente alcançando, desenvolvendo e vivenciando uma *verdadeira experiência estética* como definida por John Dewey, reimprimindo em nosso cotidiano o sentido de nossas realizações.

Para isso, há que se ater com rigor sobre as intimidades do mundo, e percorrer léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e de incoerências, como nos ensinou Manoel de Barros e Jorge Luiz Borges:

1.

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) *Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
- b) *O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
- c) *Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos*
- d) *Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação*
- e) *Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos*
- f) *Como pegar na voz de um peixe*
- g) *Qual o lado da noite que umedece primeiro.*
- etc.
- etc.
- etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(BARROS, 2010).

... Já se sabe: para uma linha razoável ou uma correta informação, há léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e de incoerências. (Sei de uma região montanhosa cujos bibliotecários repudiam o supersticioso e vão costume de procurar sentido nos livros e o equiparam ao de procurá-los nos sonhos ou nas linhas caóticas das mãos...os livros em si nada significam. Esse ditame, já veremos, não é completamente falaz.)

(BORGES, 1999).

Para saber mais:

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Lindo livro de Ecléa Bosi, construído pelas narrativas mnemônicas de moradores da cidade de São Paulo. Vale a leitura para conhecer uma pesquisa feita de histórias de vida. Ecléa Bosi enlaça às narrativas pessoais a memória coletiva da cidade de São Paulo, usando como fundamentos teóricos Walter Benjamin e Maurice Halbwachs.

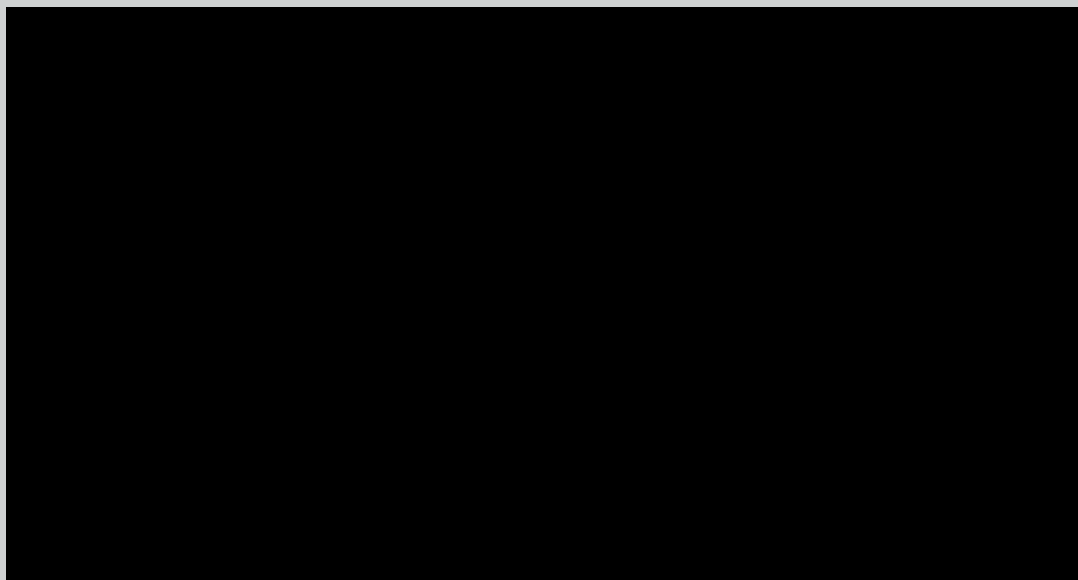
Referências Bibliográficas:

- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. 4 v.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARÍN VIADEL, R. **Investigación en Educación Artística**: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada, 2005.
- WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

Ficha da Disciplina:

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



Rita Luciana Berti Bredariolli



É Bacharel e Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Campinas, UNICAMP (1993). Possui mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2004) e doutorado em Artes pela mesma instituição (2009). Atuou como professora de Arte de Ensino Fundamental II por 12 anos. Em 2005 ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, voltando a São Paulo em 2010 para assumir o cargo de professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, IA-UNESP. Leciona as disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte e Didática para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Cênicas e Licenciatura em Música. É autora do livro *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação* e desenvolve pesquisas sobre teoria da imagem, história e memória do ensino da arte e ensino da arte como mediação cultural.

Ementa:

Conceitos de método e metodologia. A relação entre epistemologia e metodologia do ensino da arte em suas variações ao longo do tempo. Métodos e Metodologias artístico-educacionais contemporâneos. O professor-pesquisador. O artista/pesquisador/ professor. As relações entre teoria (*theorie*), prática (*práxis*) e criação (*poiésis*). Metodologias para o artista/pesquisador/ professor.

Estrutura da Disciplina

Tema 1: Metáforas, métodos e metodologias, metáforas

- 1.1. Metáforas
- 1.2. Métodos e Metodologias
- 1.3. Metáforas

Tema 2. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

- 2.1. Metodologias modernas: academicismos
- 2.2. Metodologias modernas: modernismos
- 2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

Tema 3: Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.

- 3.1. O professor ironista
- 3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Tema 4: professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas

- 4.1. Teoria como A/R/TOGRAFIA: artista/pesquisador/professor

Tema 5 : Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

- 5.1. Etnografia
- 5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação
- 5.3. História de Vida
- 5.4. Estudo de Caso

Rita Luciana Berti Bredariolli

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva