

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS**

RELATÓRIO DE PESQUISA:

**AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO:
a coordenação das ações definindo caminhos**

Profª Drª Darli Collares

**Porto Alegre
Março de 2021**

SUMÁRIO

1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	03
1.1	Título do projeto	03
1.2	Pesquisadora responsável.....	03
1.3	Instituição sede do projeto	03
1.4	Equipe de pesquisa	03
1.5	Registro no sistema de pesquisa	03
1.6	Período de vigência	03
2	RESUMO	04
3	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	05
3.1	Hipóteses norteadoras	06
3.2	Objetivos	06
3.3	A escolha da disciplina	07
3.4	Os sujeitos da pesquisa	08
4	SUPORTE TEÓRICO.....	09
5	SUPORTE METODOLÓGICO.....	12
5.1	Os procedimentos	13
5.1.1	Investigação do brincar no tempo de infância	14
5.1.2	Jogo “quem sou?”	14
5.1.3	Organização e proposta de atividade à turma	15
5.1.4	Encontros de orientação e acompanhamento do Estudo de Caso .	15
5.2	Análise dos dados	16
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
7	REFERÊNCIAS	22
8	ATIVIDADES REALIZADAS NO PERÍODO	23
8.1	Grupo de Pesquisa	23
8.2	Atividades de extensão	23
9	PRODUÇÃO INTELECTUAL DERIVADA DO PROJETO	23
9.1	Livros publicados/organizados ou edições	23
9.2	Textos em periódicos	24
9.3	Trabalhos completos em anais de congressos	24

RELATÓRIO DO PROJETO nº18098

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: a coordenação das ações definindo caminhos

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Título do projeto: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: a coordenação das ações definindo caminhos

1.2 Pesquisadora Responsável: Prof.^a Dr.^a Darli Collares

1.3 Instituição sede do projeto: Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
Departamento de Estudos Básicos

1.4 Equipe de pesquisa:

1.4.1 A pesquisa foi compartilhada com o grupo de orientandos do Mestrado, que, por sua vez realizavam pesquisas relacionadas à experiência docente em diferentes espaços educativos e áreas de conhecimento. Desses encontros, originou-se o Grupo de Pesquisa CNPQ “Núcleo de Estudos sobre a Coordenação das Ações e o Ensinar e Aprender” – NECAEA.

1.4.2 Bolsistas PROBIC FAPERGS-UFRGS:

CAROLINE GONÇALVES CHAVES – 01/08/2011 a 31/07/2012;

SHEYLA WERNER FREITAS – 01/08/2012 a 31/07/2013;

BENHUR EIDELWEIN – 01/08/2012 a 08/02/2013;

CAMILA ALVES DE MELO – 01/03/2013 a 31/07/2013;

ALESSANDRA ROSALIA CESAR LONGARAY – 01/08/2013 a 01/08/2014;

SIRLEI RIBEIRO – 01/03/2014 a 31/07/2014 e 01/08/2014 a 31/07/2015

1.5 Registro no sistema pesquisa: Nº 18098

1.6 Período de vigência: 01/08/2010 a 30/11/2015

2 RESUMO

O Projeto de Pesquisa, nº18098, intitulado “Ação-reflexão-ação: a coordenação das ações definindo caminhos”, cujo objetivo geral era o de “Investigar os mecanismos comuns na construção do novo em contextos educacionais, tendo a coordenação das ações como objeto de estudo e análise”, foi empreendido em turmas da disciplina de Jogo e Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2010/2 a 2015/2, com interrupção no semestre de 2012/2, em consequência de acidente de trabalho ocorrido na própria disciplina. Ao longo do tempo de realização desta pesquisa participaram como bolsistas sete acadêmicos, desenvolvendo suas pesquisas, dos quais quatro deles vincularam suas investigações à realização de seus TCCs. Além disso, as pesquisas dos orientandos complementaram as investigações, enriquecendo-as com dados relevantes para a análise dos dados coletados. O material coletado foi analisado qualitativamente, considerando-se o conjunto das ações coletivas e respostas individuais, contextualizadas nas dinâmicas desenvolvidas. Tendo o Método Clínico Crítico de Piaget adaptado à sala de aula como suporte, a pesquisa desenvolveu-se como esperado, desencadeando um processo de aprendizagem dinâmico, cooperativo e reflexivo. Das atividades propostas, selecionaram-se três: investigação do brincar no tempo de infância; organização e proposta de atividade à turma a partir de um texto e produção escrita final da disciplina. Dentre as conclusões, destacam-se, dentre outras, (1) o interesse dos ingressantes do curso pelas questões lúdicas para o desenvolvimento das pessoas e a busca espontânea por leituras que fundamentem os debates em sala de aula, (2) a participação nos encontros, em jogos e brincadeiras, problematizando-os, e (3) o fato de que a organização disciplinar do curso limita a possibilidade de os acadêmicos acolherem a dúvida como mote de estudos e investigações, fazendo-os, ao longo do tempo, optar por escolherem as certezas momentâneas, pois serão elas que garantirão a aprovação ao longo do curso. Os acadêmicos que escolhem aprofundar os estudos e se dão conta de que não conseguirão fazê-lo na estrutura curricular por disciplinas, fazem a escolha de realizar menos disciplinas por semestre, envolver-se em bolsas de monitoria e pesquisa, por exemplo, prorrogando sua formação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Construção do Conhecimento; Coordenação das ações; Método Clínico de Piaget; Ensinar e Aprender.

3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O Projeto de Pesquisa, nº18098, intitulado “Ação-reflexão-ação: a coordenação das ações definindo caminhos” foi empreendido em turmas da disciplina de Jogo e Educação, do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2010/2 a 2015/2, com interrupção no semestre de 2012/2.

Duas ações desencadearam o presente projeto: a pesquisa “Estudo Teórico e a Prática Docente” realizada em turmas das Licenciaturas, na disciplina de Psicologia da Educação I e II, entre maio de 2006 e dezembro de 2008, redimensionada com o oferecimento do curso de Extensão “Planejamento Criativo: em jogo o conhecimento do aluno e do professor” oferecido a educadores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura, em 2009.

O tema eleito para a investigação tratou sobre os mecanismos em jogo na “coordenação das ações constituidora do processo ação-reflexão-ação e sua implicação na construção do conhecimento e na interdependência entre ensino e aprendizagem”. Partia-se, assim, do princípio de que o professor, na escola ou em formação acadêmica, em sua ação diária, pode tecer um processo reflexivo que dará sentido às suas ações e o remeterá à necessidade de pesquisa sobre o processo do aluno e seu próprio processo de construção.

A questão que se impunha, tendo o contexto universitário como campo de investigação, era a de como isso ocorre nos cursos de licenciatura. No projeto anterior, no qual se investigou a relação que os alunos universitários estabeleciam entre o estudo teórico e a prática docente, observaram-se dois movimentos: (1) uma tendência à idealização da realidade escolar, enquanto acadêmicos, o que promove uma desconsideração da teoria uma vez inseridos na prática e (2) uma rejeição ao estudo teórico que trata de conteúdos que não serão diretamente trabalhados com a turma, embora dê subsídios aos docentes em sua relação com os alunos e à concepção de ensino e de aprendizagem que será efetivado na prática docente.

A partir disso, problematizou-se o objeto de investigação, trazendo-se a questão da coordenação das ações como constituidora do processo reflexivo e nada linear do movimento ação-reflexão-ação e, em consequência, constituída pelo mesmo: em que medida esse movimento vincula-se à forma crítica com a qual o docente se insere em

seu fazer? E na universidade, como os acadêmicos constroem esse processo em sua inserção no processo de formação?

3.1 Hipóteses norteadoras:

Esse contexto investigativo foi norteado pelas hipóteses de que ao se promover aos acadêmicos em sua formação inicial:

3.1.1 a possibilidade de coordenarem seus pontos de vista e suas ações com seus colegas se estará promovendo um processo de aprendizagem autônomo e cooperativo;

3.1.2 a oportunidade de se posicionarem e criarem situações nas quais busquem soluções, se estará oportunizando uma ação contínua de criação que promoverá, por sua vez, oportunidades de aprendizagem, na escola e além dela;

3.1.3 a oportunidade de acompanharem e participarem da tomada de decisões no encaminhamento dos encontros da disciplina, se abrirá espaços de construção de autonomia intelectual e de teorização da prática, cuja constituição passa pela coordenação das ações empreendidas pelo sujeito, na simultaneidade do movimento ação-reflexão-ação.

3.2 Objetivos:

3.2.1 Objetivo Geral

Investigar os mecanismos comuns na construção do novo em contextos educacionais, tendo a coordenação das ações como objeto de estudo e análise

3.2.2 Objetivos específicos:

3.2.2.1 investigar o processo de inserção ao estudo e à pesquisa que o aluno constrói, na universidade, e como isso determina o modo como assume sua formação;

3.2.2.2 tratar a questão da constituição do grupo como determinante da construção da autonomia e da cooperação;

3.2.2.3 analisar o processo ação-reflexão-ação e sua relação com a coordenação das ações no jogo do conhecimento empreendido pelos alunos.

3.3 A escolha da disciplina

Este projeto foi desenvolvido como método de trabalho docente em quatro disciplinas da graduação e dois seminários no curso de Pós-Graduação em Educação. A definição da disciplina na qual seriam coletados os dados para análise, de forma mais específica, surgiu da necessidade de se compreender a forma utilitária com que os acadêmicos se envolviam na disciplina Jogo e Educação, de caráter lúdico e o desinteresse demonstrado por leituras que dariam elementos para uma compreensão da importância da ludicidade na educação tanto para o educador quanto para o educando.

A referida disciplina era oferecida no quarto semestre do curso de licenciatura, após um semestre – o terceiro – eminentemente teórico, provocando, segundo as colocações dos acadêmicos, um estranhamento do grupo, no início do semestre, e certa resistência às atividades lúdicas e leituras propostas. Alguns questionamentos sobre a serventia das propostas à futura docência anunciavam uma visão utilitarista mantida por algumas pessoas do grupo, ao longo do semestre. Além disso, havia uma discrepância entre as ações demonstradas por acadêmicos do primeiro semestre e as do quarto semestre. Em função disso, concluiu-se que a disciplina lúdica e sobre o lúdico na educação poderia estar em semestre errado. Foi, então, proposto à Comissão de Graduação do curso que ela fosse deslocada para o primeiro semestre. Como na época havia o pedido para que uma disciplina do primeiro semestre fosse deslocada para semestres posteriores do curso, uma vez que seu caráter era de investigação e os acadêmicos do primeiro semestre não possuíam elementos para compreender a relevância e os elementos de uma pesquisa, a solicitação de troca da disciplina do quarto semestre para o primeiro foi atendida em caráter de experiência. Com isso, em 2010/1, a disciplina de Pesquisa passou a ser oferecida no quarto semestre e a de Ludicidade, no primeiro. Por se tratar de reformulação curricular, a disciplina lúdica foi oferecida por mais três semestres para os acadêmicos que chegavam ao quarto semestre do curso, compondo, de certa forma um contraponto com os dados coletados na disciplina escolhida como ponto de referência para a investigação.

A característica desta disciplina apresentava-se como uma possibilidade ímpar de se pensar como se efetiva o jogo do conhecimento, na constituição da coordenação das ações que se pretendia enfocar. Com carga-horária de 45h/a, correspondentes a 3 créditos semanais, oferecidos no início da manhã, das 7h30min às 10h, Jogo e Educação era apresentada aos alunos como uma proposta laboratorial, ou seja, nela seriam realizadas atividades com o objetivo de se pensar o lugar do lúdico na vida das pessoas e sua importância na vida docente e discente.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

As turmas da disciplina Jogo e Educação oferecida aos ingressantes do curso de Pedagogia, de 2010 a 2015, tinham uma oferta de 30 vagas, por vezes ultrapassando esta meta no momento da matrícula ou chegando próximo a isso. Todos os alunos que compunham as turmas fizeram parte da pesquisa, sendo comunicados, nos primeiros encontros sobre a docência investigativa realizada pela pesquisadora desde seu tempo de professora dos anos iniciais no Colégio de Aplicação da UFRGS. A pesquisa foi apresentada às turmas, com aceite dos grupos, de acordo com as orientações éticas para a realização de uma pesquisa, com disponibilização de contatos da docente pesquisadora.

As ações dos acadêmicos foram consideradas no conjunto das ações coletivas e respostas individuais, contextualizadas nas dinâmicas desenvolvidas, todas elas mantidas no anonimato da pesquisa, mas com autoria no interior dos grupos participantes, ao longo da realização das propostas que compuseram a disciplina.

A previsão da participação de várias turmas deve-se à interdependência das ações docentes e discentes e suas implicações nas propostas a turmas futuras em decorrência da interação anterior. Além disso, uma pesquisa docente que intenta construir conhecimento sobre a aprendizagem dos educandos não ocorre numa única turma, ou num único período letivo. Ela precisa ocorrer no tempo-espço de docência do investigador para analisar dados, verificar hipóteses, definir caminhos e confirmar as análises.

4 SUPORTE TEÓRICO

A construção do conhecimento, tanto pelo professor quanto pelo aluno, em todos os níveis de escolarização, compõe um processo dialético no qual se constrói novas interdependências entre significações. É, portanto, um processo ativo, relacional e indissociável do desenvolvimento do sujeito cognoscente. Piaget (1996, p14) analisa a formação da dialética “como construção de novas interdependências que constituem o aspecto inferencial de equilibração e procedem por implicações entre ações enquanto portadoras de significações”. No contexto educacional, em especial, é possível verificar que as ações e as coordenações das ações estão em jogo continuamente. Isso ocorre não só porque educandos e educadores compartilham o mesmo espaço e nele tecem suas relações cotidianas, como também porque conteúdos (desencadeadores ou resultantes) dessas relações constituem o processo de aprendizagem experienciado por todos, em sua singularidade. Embora não sejam consideradas, em função de concepção de linearidade existente no processo intradisciplinar com a qual os conteúdos são tratados, as ações e as coordenações de ações exercidas pelos sujeitos assinalam sua constituição no mundo e ocorrem independentes das intervenções ou controle da escola. Isso se manifesta em diferentes situações sem que a escola consiga, ela própria, coordenar suas ações em relação a isso.

No meio universitário, por exemplo, tem-se visto, com certa frequência, em cursos de licenciatura, a observação de que os alunos não demonstram envolvimento e compromisso com as atividades acadêmicas propostas. No entanto, essa constatação que visa contrapor a necessidade de autonomia profissional, parece acontecer à mercê das próprias ações docentes que mantêm os universitários no papel de aluno. Deste e neste lugar os acadêmicos têm de cumprir tarefas pré-determinadas e leituras indicadas pelo professor, sem, muitas vezes, escolher leituras ou definir diferentes formas de expressar seu conhecimento, debatendo dúvidas e definindo projetos pessoais. Sair desse lugar de aluno torna-se um desafio significativo ao estudante. No entanto, para poder dar conta das diferentes solicitações acadêmicas, os estudantes acabam renunciando a coordenação de suas ações e a reflexão sobre o conteúdo das mesmas, o que possibilitaria estabelecer relações entre os conteúdos em jogo nas diferentes disciplinas e que, muitas vezes, compõem um mesmo semestre do curso de sua formação. E algo que poderia ser desafiador e instigante passa a ser fragmentado e solitário. Maturana

(2001, p.101) ao afirmar que a vida é, de certa forma, uma poesia contínua e que, infelizmente, tendemos a não ter consciência disso, afirma que a linguagem é o “espaço de coordenações de ação, e o que fazemos da linguagem, tem a ver com a experiência”. Para ele a escola organiza-se de tal forma que a realidade passa a ser independente do sujeito. A isso ele denomina “objetividade sem parêntese” na qual há certezas, há verdades e os sujeitos passam a agir como se assim fosse. Se a escola agisse na lógica que ele denomina “objetividade entre parêntese” os sujeitos nela inseridos assumiriam a experiência como um domínio particular da realidade, com objetos particulares, ou seja, repleto do sentido que o coletivo lhe atribui. Segundo este autor (op.cit.p.102) o que temos que fazer no ensino “e as crianças e jovens são capazes de entender isto – é não entrar na cegueira de pretender ter acesso a uma realidade independente de mim”. Nesse caso o que se tem que fazer é acolher cada domínio da realidade como sendo um conjunto de coerências operacionais.

Quando se entra para a universidade para estudar algo, entra-se em certo meio e vai-se transformando com esse meio. É tão claro que isto seja assim, que a pessoa sai por uma porta diferente daquela pela qual entra. Interessante. Como sei que a porta é diferente? A pessoa assume isto, então a aprendizagem tem a ver com o viver esse domínio. Parte do viver esse domínio pode estar no discurso, mas essencialmente tem que estar nas coordenações de ação que constituem esse domínio.

O que se tem observado – e o projeto de pesquisa anterior confirmou esta observação – é que, muitos dos alunos, especialmente os de licenciaturas, vinculam-se às disciplinas de natureza pedagógica como se as mesmas não lhes dissessem respeito. Os que assumem essas disciplinas como sendo legítimas à sua formação envolvem-se nas leituras propostas e enriquecem-nas como outras que abordam a mesma temática e participam efetivamente dos encontros.

Um exemplo que podemos considerar ilustrativo do que Maturana considera “objetividade sem parênteses” refere-se à forma descompromissada com que os alunos assumem a pontualidade e a frequência. A desculpa para isso está sempre fora de si. Uma delas é de que as aulas não são interessantes. Nesse caso, não se dão conta que ao fazer isso, demonstram inconsciência de sua responsabilidade com sua formação e a dos demais. Não demonstram, ainda, visão de futuro, pois o presente que desperdiçam descompromissadamente corresponde a um futuro repleto de lacunas. Poderão afirmar que o curso do qual fizeram parte “não ensinou”. Novamente, a realidade mostra-se independente dele e o conhecimento externo a ela, aparentemente, não lhe faz falta. Se houvesse um assumir o curso com uma “objetividade entre parênteses” haveria a noção

de que as disciplinas que compõem um curso afetam, diretamente, quem o faz e, em especial, dependem de sua participação efetiva para ter sentido e ter uma adequação crescente à sua docência futura. Numa “objetividade entre parênteses” como nos apresenta Maturana, a certeza da importância da presença é tácita. Não há compromisso sem presença. Não há transformação sem presença. Não há, tampouco, conhecimento sem presença. A presença atribui sentido, possibilita parceria, promove recorrências. E são através das recorrências que as coordenações de ações se tornam viáveis, ou melhor, atribuem sentido ao viver. Do contrário, a vida é um ato mecânico (opondo-se à ideia de poesia/movimento) no qual as ações são isoladas, independentes uma da outra (as disciplinas são isoladas e promovem atos mecânicos de cumprir tarefas para aprovação).

Para Piaget (1978) as coordenações das ações promovem a tomada de consciência conceitualizadora, na qual há construção de novidade e processo retrospectivo “que recorre aos mecanismos anteriores suscetíveis de serem generalizados (idem, p.186). Esse processo, que é individual e intransferível, ocorre apenas se houver o coletivo em movimento. “Sem intercâmbio de pensamento e sem cooperação com os outros, o indivíduo não chegaria a agrupar suas operações num todo coerente” (PIAGET, 1983, p.164). Nesse sentido, Paulo Freire (1995, p. 122) afirma que

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes.

Ao se eleger a questão das coordenações das ações como vetores para investigar como os alunos se inserem no sistema universitário e como empreendem o movimento ação-reflexão-ação, tendo sua própria formação como base, busca-se empreender um processo reflexivo que possibilite também pensar o próprio curso no qual se está fazendo a investigação. O movimento ação-reflexão-ação não poderia ser investigado sem que fosse assumido por quem o investiga. De acordo com Paulo Freire (1979, p.96) a educação é um ato de coragem, porque é um ato de amor. Por isso não pode “temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

O contexto de uma sala de aula deve constituir-se na relação de empatia e dialogicidade interdependente e indissociável entre os sujeitos nele inseridos.

5 SUPORTE METODOLÓGICO

Com base na Epistemologia Genética, a presente pesquisa teve como referência o Método Clínico-Crítico de Piaget, tanto na dimensão individual quanto em sua adaptação à coletividade da sala de aula, na dimensão psicogenética da referida epistemologia. A dinâmica estabelecida pela adoção do Método Clínico-crítico permitiu, tanto para a docente quanto aos acadêmicos, o estabelecimento de hipóteses e, a partir da coleta de dados, nas diferentes situações de interação da turma, nos depoimentos de discentes e docentes, a reorganização da proposta da disciplina. Partiu-se, assim, da ideia de que os alunos possuem algo a dizer e que suas ideias possuem uma razão de ser, ou seja, sua história pessoal e sua inserção no contexto universitário (DELVAL, 2002).

Privilegiando o caráter dialético da construção do conhecimento, a interdependência entre as ações discentes e as ações docentes, assume-se a pesquisa em sala de aula como dinamizadora de tensões e mobilizadora das transformações. Segundo Gamboa(2007, p.99) “a teoria pedagógica deve mudar com a prática e a prática poderá se transformar com a reflexão [...] Sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria”. O movimento ação-reflexão-ação compôs o vetor inferencial da coordenação das ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto na dimensão sincrônica, quanto na diacronicidade dos acontecimentos.

A abordagem sincrônica tratou da dimensão psicogenética da pesquisa, mas com uma intenção epistemológica, ou seja, buscar retirar elementos que evidencie os mecanismos do desenvolvimento do conhecimento. Nele o Método Clínico-crítico assumirá espaço predominante. No entanto, a abordagem diacrônica se fez necessária, pois se esteve analisando as coordenações das ações e essas ocorrem no decorrer do tempo.

Tinha-se no início das investigações a intenção de realizar-se um Estudo de Caso, envolvendo três acadêmicos. No entanto, optou-se pelo acompanhamento de um acadêmico apenas, com acompanhamento para além dos limites do tempo semestral da disciplina. Uma acadêmica se dispôs a participar da pesquisa durante sua trajetória de formação. A intenção com esta escolha de complemento metodológico foi a de trabalhar o tema-problema numa perspectiva diferenciada daquela empreendida na sala de aula,

com a utilização do Método Clínico. Dito de outra forma, buscou-se tratar o movimento ação-reflexão-ação, na totalidade da formação acadêmica de um educador e na possibilidade de refletir a proposta curricular do próprio curso formador. Tendo-se presente a importância de mostrar “de maneira convincente que foram coletadas e avaliadas as evidências relevantes e que os encadeamentos de evidências são criativos e lógicos” (MARTINS, 2006, p.4) o estudo de caso foi assumido pela possibilidade de sistematização que aponta seus pressupostos e pela perspectiva epistemológica que se pretende conferir à pesquisa.

(...) a abordagem se caracteriza por analisar, de forma articulada, os aspectos técnicos-instrumentais para relacioná-los com os níveis metodológicos, teóricos e epistemológicos, e estes por sua vez, com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos relativos à visão de realidade implícita na pesquisa (GAMBOA, 2007, p.50).

Ao longo da construção da abordagem metodológica da pesquisa um desafio foi se impondo, dada à complexidade inerente a uma pesquisa docente de caráter interacionista. Nesse sentido, a experiência anterior da pesquisadora como docente permitiu que as busca de certezas dos caminhos predefinidos pudessem ser rechaçados, assumindo-se a investigação como processo cujas intervenções e procedimentos se definem e redefinem no decorrer do encontro com os alunos.

A adaptação do Método Clínico-Crítico à sala de aula manteve seus fundamentos básicos, ou seja: retirar da resposta o movimento, a direção, analisando-a num contexto no qual o individual e o coletivo estão interligados. Aprender a observar e a ouvir os educandos para construir, a partir do que se vê e ouve, hipóteses de trabalho que dêem consistência ao planejamento e atendam às suas necessidades e aos seus interesses. (COLLARES, 2003).

5.1 Os procedimentos

Na disciplina Jogo e Educação são propostas inúmeras atividades lúdicas com o objetivo de promover aos licenciandos em Pedagogia experiências individuais e coletivas, analisando-as e refletindo-as teoricamente.

Para compor o universo da coleta de dados nesta investigação, além das atividades propostas de uma forma geral, foram organizadas três atividades:

5.1.1 investigação do brincar no tempo de infância: esta é uma atividade proposta no início do semestre, próxima de datas nas quais se costuma encontrar amigos e familiares, ou seja, na Páscoa, no primeiro semestre e no dia da criança, no segundo semestre. Tendo presente que há brincadeiras e brinquedos que não são esquecidos, pergunta-se aos acadêmicos que brincadeira e brinquedo serão sempre lembrados por eles e se continuam fazendo parte da vida das crianças ou adolescentes. A partir daí, propõe-se que procurem descobrir a origem desse brinquedo ou brincadeira.

No primeiro dia de aula, são formados grupos nos quais os participantes da disciplina compartilham com os colegas essas memórias, o que torna possível o compartilhamento das descobertas futuras. Esta atividade em grupo promove muitos risos e descontração. Outras propostas vinculadas a essas memórias serão proposta com, inclusive, a seleção de uma brincadeira relatada no grupo a ser proposta a toda turma.

Para realizar a atividade, de caráter investigativo, é proposto (1) fazer um relato de como aprenderam e como e com quem costumavam brincar; (2) procurar conversar com as pessoas com quem brincavam e com as que os viram brincar, escrevendo, antes, o que imaginam que descobrirão; (3) reunir-se com adultos e crianças e convidá-los a brincar consigo, compartilhando seus sentimentos em relação a brincadeira/brinquedo proposto e ensiná-los, se for o caso, a brincarem. Depois de realizada essas três etapas, a proposta passa a ser a de organização gráfica – história, artigo, reportagem, desenho etc. – dessa experiência.

5.1.2 jogo “Quem sou?” – para a realização desta atividade, a turma organiza-se em grupos de até 10 componentes. Cada aluno recebe uma etiqueta adesiva para escrever o nome que será colocado na testa de uma pessoa do grupo. O nome a ser escrito deverá corresponder ao universo definido pelo grupo, ou seja; famosos; animais; personagens; filmes; teóricos estudados etc.

O jogo se desenvolve através de perguntas com as quais cada jogador procura descobrir quem é. Os demais jogadores só poderão responder “sim”, “não” ou “talvez”, o que impõe uma pergunta objetiva, embora a expressão do rosto seja de dúvida. Cada jogador faz uma pergunta por rodada. A partir da quinta ou sexta rodada, o jogo se inverte, e os jogadores passam a dar pistas objetivas aos colegas que ainda não descobriram que nome está escrito na ficha presa em sua testa. Esta regra foi criada em função do tempo dedicado aos períodos de realização da disciplina e ao desejo dos

jogadores em continuar até que todos desvendem o segredo. Com a inclusão da regra das pistas há uma inversão que impõe aos jogadores um reposicionamento na lógica inicial, sem que se perca a coordenação das respostas já dadas, ou o objetivo do jogo: contribuir com a descoberta do que está escrito na ficha.

Esta brincadeira é difícil de ser interrompida, dado o envolvimento dos jogadores em sua resolução e a diversão que promove. Em função disso, fazem-se necessárias combinações antes de seu início. O contexto de sala de aula é limitado em relação ao tempo-período para sua efetivação. Uma das partidas do jogo o tema proposto é dado pela docente, com possibilidade de escolha do grupo: seres vivos; vegetais; objetos escolares etc.

5.1.3 organização e proposta de atividade à turma: a partir da segunda metade da disciplina, os alunos recebem a incumbência de assumir o desenvolvimento das atividades em determinado dia, já indicado no cronograma, mas indefinido em relação a quem o fará. Dessa forma, começa-se a atividade organizando a formação de grupo e sorteio da ordem (Grupo 1, 2, 3...). Esta ordem definirá o dia do desenvolvimento da proposta à turma. Isso feito define-se o texto que servirá de apoio, por vezes, distribuído aleatoriamente à turma, antes da definição do grupo e, em outras, escolha do texto pelo grupo após formação.

Com os grupos formados e o texto definido, é feita a proposta: ler o texto; debater o tema central do mesmo; pensar formas de explorá-lo com a turma, sem caracterizar apresentação de trabalho; preparar jogos para desenvolver com a turma de forma que todos participem; organizar por escrito a experiência, incluído reflexões sobre o que foi pensado e como a turma acolheu a proposta.

5.1.4 Encontros de orientação e acompanhamento na participação do Estudo de Caso: para a realização do estudo de caso optou-se, no final, pelo acompanhamento de uma bolsista de pesquisa, acadêmica de uma das turmas da disciplina, e não por três, como intencionado no projeto inicial. O estudo de caso foi constituído através do acolhimento do projeto da acadêmica, em sua opção de estudo no interior do grupo de pesquisa, e nos dados coletados nos encontros de orientação.

5.2 Análise dos dados

No desenrolar das atividades, aqui descritas como procedimentos de pesquisa, foi possível verificar a perplexidade inicial dos acadêmicos sobre a proposta feita e seu envolvimento gradativo nos acontecimentos ao longo do semestre.

Para investigar a coordenação das ações construídas pelos sujeitos da pesquisa o Método Clínico-Crítico de Piaget, adaptado à sala de aula, já realizado pela pesquisadora como docente dos anos iniciais no Colégio de Aplicação da UFRGS, se impôs como necessário. Acompanhar a turma nas ações individuais na interlocução e interdependência do coletivo promoveu intervenções de orientação que ora equilibrava, ora desequilibrava os grupos, possibilitando reorganizações contínuas, dando enfoques novos a conflitos variados, valorizando-os. O acolhimento dos conflitos, embora estranhos aos acadêmicos, colocou em destaque a necessidade dos mesmos no processo de aprendizagem. Acolhê-los com curiosidade sobre o que os havia promovido com atenção especial às confrontações promovidas pela coordenação das ações em curso, coloca em foco a atividade estruturante do sujeito. Segundo Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p. 236) esse método pode fornecer ao desenvolvimento do sujeito, uma “contribuição exterior sob forma de sequências de situações experimentais que favorecem a leitura dos fatos e de numerosas comparações e confrontações entre as previsões e projetos do sujeito e os resultados obtidos”.

As três atividades eleitas como procedimento de pesquisa e as ações de orientação no Estudo de Caso ilustram, sobremaneira a importância da intervenção docente inspirada no Método Clínico-Crítico de Piaget. Por exemplo, ao anteciparem, antes da realização das entrevistas com as pessoas que participaram de suas brincadeiras de infância, como crianças e adultos, e se essas brincadeiras ainda existiam, os sujeitos da pesquisa eram provocados a retomarem os significados construídos em suas memórias. Os momentos de risada, correria, saudade eram revividos no encontro com as pessoas que fizeram parte de suas infâncias, e o brincar se tornava inevitável para o grupo. No entanto, também havia a tristeza de não reencontrar mais os amigos daquela época ou de não ter havido amigos com quem brincar. Nesses casos, a necessidade de retomar estas memórias com os amigos atuais gerava nostalgia e construção de novos significados, pensando, agora, como educadores em formação, tendo presentes as crianças com as quais trabalhariam.

A maior surpresa, porém, originava-se no encontro com as crianças durante a investigação para saber se suas brincadeiras ou brinquedos preferidos ainda existiam.

Quando se tratava de brincadeiras com corda, cartas, natureza, bola, esconde-esconde, imaginação e outras que não exigiam o uso de material sofisticado elas eram encontradas como preferidas. Quando se tratava de uso de tecnologias ou brinquedos industrializados, havia a divertida observação de que ‘já estavam velhos’ pois os brinquedos e os jogos eletrônicos de que tanto gostavam nem eram conhecidos pelas crianças que possuíam brinquedos e jogos mais atuais, sendo, quase sempre reféns desses objetos de diversão.

Na socialização dessa experiência à turma, no final do período de sua realização (o dia da entrega do trabalho) o compartilhamento da importância de sua realização, da emoção sentida e da possibilidade de compreensão de certas reações a partir do referencial teórico oferecido na disciplina, eram comuns a todas as turmas.

Na atividade do jogo “quem sou eu?” já conhecida de muitos há a alegria de reencontrarem-se na brincadeira. Após exposição das regras, como perguntas objetivas para acolher apenas as respostas “sim”, “não” e “talvez”, o desafio começa a ocorrer. Após definido o tema pelo grupo e colada a ficha adesiva na testa de todos os jogadores, a brincadeira começa. Enquanto os grupos jogam, a docente-pesquisadora transita entre os grupos, sem interferir, mas atenta às reações e intervenções do grupo. Observa-se a participação ativa de todos. Perguntas desatentas, perguntas sem relação com a que já foi feita anteriormente, cobrança dos demais jogadores para o que já ocorreu, descoberta do que está escrito, comentários fora da regra “sim”, “não” e “talvez” promovem risadas, repreensões e retomadas das questões.

Quando a maior parte dos componentes do grupo “descobre” quem é, propõe-se, em função do tempo disponível para a realização da brincadeira, nos limites do tempo da disciplina, a inversão da dinâmica. O jogador para de fazer perguntas e passa a escutar as pistas dadas pelos colegas. Essas pistas deverão ser objetivas, tendo como referência as perguntas já realizadas pelo jogador a ser auxiliado, sem, no entanto, desvelar o que está na ficha, sendo esta uma tarefa para o jogador.

Após a primeira partida é feita uma exposição do por que a brincadeira foi escolhida e apresenta-se a similaridade dessa brincadeira com um estudo realizado por Piaget, com a contribuição de Sakellropoulo e Henriques-Christophides, na qual é investigada a direção à circularidade dialética mais geral das conexões lógicas, elegendo como objeto a descoberta de animais ou objetos dadas às suas características.

Trata-se de uma circularidade dialética fundamental (em forma de espiral, pois ela muda sem cessar os conteúdos) que interessa à lógica, base de todo o conhecimento, e é uma expressão da circulação genética geral, fonte da

dialética, que é o que chamaremos “o círculo das significações e das implicações constituintes” (PIAGET, 1980).

Nessa investigação, semelhante ao jogo “cara a cara”, no qual os dois jogadores têm as mesmas peças, procura-se descobrir o que está encoberto. Três níveis, como de praxe nas investigações de Piaget, são definidos demarcando o início da operatoriedade do pensamento infantil. No Nível I (entre 4-6 anos) há a indicação aleatória do que pode estar escondido: aranha, cobra, com indicação individual; no Nível II (entre 7 e 11 anos) aparece as características gerais como ‘voa’, ‘quatro patas’, comuns a um grupo, por exemplo, e no Nível III (entre 11-12 anos) são utilizadas de forma explícita de inferências: “se voa, então”. Enquanto as observações são feitas, o grupo vai encontrando suas reações e forma de agir ao longo da partida, o que é excelente, pois auxilia a desfazer a estratificação das faixas etárias as quais as etapas de desenvolvimentos inferidas por Piaget têm sido reduzidas. Em toda situação nova, poderemos perpassar pelos níveis do sensório-motor ao operatório formal.

Após esta exposição, é proposta nova partida, solicitando-se que escolham um universo específico conhecido por todos (animais, vegetais, objetos referentes a materiais escolares, vestiário etc.).

A nova partida continua com o movimento alegre e divertido da partida anterior, mas os jogadores colocam-se de forma mais atenta em relação às regras do jogo, às perguntas, respostas e pistas.

Por fim, na terceira atividade, envolvendo organização e desenvolvimento de uma atividade com a turma, é proposta a formação de grupo de, no máximo cinco componentes. Esta atividade ocupa a segunda metade do semestre. Para sua realização são destinados os últimos 30 minutos dos encontros, sendo que o último encontro anterior ao início das atividades dos grupos com as turmas são destinados os três períodos em sua totalidade. Durante este tempo, a docente fica à disposição dos grupos, para esclarecimentos de dúvidas e orientações. Nem todos os grupos utilizam estes períodos em sala de aula. Alguns vão para o pátio, na frente do prédio da faculdade, outros utilizam as mesas dos bares que há no campus central e outros combinam tarefas e se dispersam.

No último encontro destinado à organização final todos os grupos deverão estar com suas atividades encaminhadas. As atividades propostas pelos grupos seguem o objetivo de organização da disciplina: texto teórico; proposta de atividades lúdicas

vinculadas à temática do texto e reflexão final com toda a turma, na qual o grupo fala sobre suas expectativas e o que ocorreu, recebendo retorno da turma.

A organização do grupo passa pela cooperação e a construção da autonomia intelectual. Durante a preparação das atividades, os licenciandos buscam auxílio ou apoio diante de dúvidas ou conflitos internos próprios das negociações do grupo. O papel do docente torna-se de orientação ou mediador de conflitos. O medo de não ter suas propostas aceitas pelos colegas sai dando lugar ao entusiasmo e expectativa positiva e impulsionadora para imaginar algo que surpreenda a turma. Muito da organização do grupo só será compartilhado no momento da reflexão final, após o desenvolvimento da proposta com a turma. A surpresa diante do acolhimento dos colegas às propostas e a participação efetiva destes nas atividades fortalece os proponentes como futuros educadores. Igualmente, as sugestões são dadas e acolhidas com seriedade por todos, no final de cada encontro. Esta experiência impõe o desafio de buscar a resolução de problemas e a aprender de fato. Segundo Delval (2010, p. 127)

Quando aprendemos de verdade, quando atingimos o que alguns chamam de aprendizagem significativa, estamos formulando conjeturas e pondo-as à prova para ver se se confirmam ou se são rejeitadas pela experiência. Assim é que trabalha o investigador e como progride a ciência. [...] O professor não deve limitar-se a proporcionar as explicações a que a ciência chegou, tem que situar o seu aluno diante dos problemas e incitá-lo a buscar por si mesmo a encontrar soluções. Se são incorretas, incompletas ou contraditórias, deve levá-lo a enfrentar essas contradições, que talvez não possa resolver nesse momento.

Em relação ao Estudo de Caso foram realizadas reuniões de orientação e acompanhamento em relação à organização da acadêmica no decorrer do curso e participar da investigação pessoal, vinculada a esta pesquisa definida pelo interesse pessoal para compreender a proposta do curso, em especial da disciplina denominada Seminário Integrador. Os dados coletados em sua pesquisa referendavam os depoimentos dos acadêmicos tanto nas turmas quanto nos depoimentos espontâneos em conversas informais e na procura de pedido de orientação na realização de estágio não obrigatórios.

Na realização do estudo de caso, algo que chamou a atenção foi o desejo de que o curso oferecesse maior integração entre as disciplinas e as dificuldades que a ausência dessa integração promove aos acadêmicos. A necessidade de compartilhar as dificuldades e compreender se há outros colegas que enfrentam o mesmo, impulsionou o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica que participava do estudo de caso. Paralelamente a este projeto de investigação outros dois voltaram-se à organização do

curso, sem, no entanto, fazer parte da análise dos dados enquanto material concreto, mas constituindo-se em elementos para melhor consolidar as análises empreendidas.

Finalizando essas análises, podemos afirmar que as ações empreendidas e eleitas como procedimentos, confirmam as hipóteses que impulsionaram as investigações por ora relatadas e deixam em destaque o quanto as ações dos sujeitos podem ser interdependentes, interligando-se e constituindo o conjunto das relações que definem a dinâmica do grupo, em sua formação acadêmica. O estar com o grupo contextualiza o sujeito que se torna um ser no grupo. Isso, numa turma de calouros, contando com a presença de estudantes de outros semestres e, por vezes, concluintes do curso, é de extrema importância. Assim como o conhecimento é construído a partir da interação dos sujeitos com o meio (físico e social), a segurança para trabalhar com as incertezas e a busca de coerência se fazem possíveis à medida que a participação efetiva e solidária constrói vínculos de confiança e cooperação. Assim, sabendo-se parte integrante do grupo, o educando compromete-se com os acontecimentos do mesmo e sabe-se afetado pelas redes de significados que vão sendo tecidas através das ações empreendidas ao longo do tempo. Dessa forma, estabelece-se uma dinâmica em que as metas vão se (re)definido constantemente e as diferentes formas de pensar promovem a dialeticidade própria do diálogo, resultando na conquista de espaço para falar na dinâmica de ouvir e ser ouvido. A troca cooperativa de ideias constitui, em si, uma lógica onde a reciprocidade das funções individuais e coletivas tende ao equilíbrio (PIAGET, 10983). Ou seja, a vida coletiva não é uma simples soma das ações individuais e sim uma intrincada rede de relações onde o individual modifica o coletivo e é modificado por este. Tampouco a aprendizagem é um processo individual desvinculado do coletivo, demonstrando a importância do movimento e do compartilhamento de ideias, para além das conversas colaterais, numa sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ingressantes no curso, oriundos do Ensino Médio, em sua maioria, apresentam muito as marcas de um ensino vinculado à solicitação dos professores. Nesse sentido, a Disciplina de Jogo e Educação, na primeira etapa do curso, é um convite à ruptura dessa cultura, uma vez que, além de convidá-los a jogar e a se envolverem com o outro,

remete-os à pesquisa de jogos e atividades lúdicas, tanto no resgate de memórias do tempo de criança quanto nas abordagens teóricas e na perspectiva investigativa, através da realização de entrevistas e experimentação de jogos com os colegas de turma e com crianças, em casa, na universidade ou em lugares diversos.

A partir do acompanhamento dos diferentes grupos constituídos nas turmas da disciplina, ao longo do tempo (2010/2 a 2015/2) além das considerações expostas na análise dos dados, cabe destacar o estranhamento inicial do grupo à proposta de ludicidade. Esse estranhamento vai, progressivamente, dando lugar ao desejo de aventurar-se no processo de aprender a ser docente com seus pares, o que os insere na aprendizagem de ser, com os outros, um educador que transforma lacunas em perguntas, pois as concebe como pertinentes ao processo de construção.

No entanto, no decorrer do curso, os acadêmicos parecem renunciar o movimento inquietante, próprio do processo de aprendizagem, pela segurança da aprovação. Ao dar-se conta que aprender comporta e remete a lacunas, demonstra-se surpresa ao compreender que aprender também remete à leitura de forma autônoma e à releitura de textos. A ilusão de que basta uma leitura linear do texto, com marcações durante a primeira leitura, bastaria para aprender é substituída pela curiosidade do que diz o autor ou pela opção de cumprir tarefas das disciplinas com objetivo de ‘ser aprovado’

Um questionamento que se impõe a partir dessas conclusões é a de quanto a organização do curso em disciplinas, sem articulação de um trabalho pedagógico interdisciplinar promove a renúncia do movimento investigativo e curioso necessários na formação docente.

Por outro lado, os acadêmicos que assumem as leituras e a curiosidade como necessárias à compreensão teórica do que está sendo estudado inserem-se ao processo de formação debatendo, propondo perguntas, problematizando, procurando outros textos e autores, enfim, buscando sugestões de leitura e conversas em outras situações para além dos períodos da disciplina. Nesse movimento, o término do curso no período previsto academicamente deixa de ser relevante. O tempo para a realização das disciplinas, conjugado com o desejo e necessidade de aprender, resulta na opção por prorrogar o seu término.

Tendo presente os objetivos da investigação, pode-se afirmar que foram atingidos na possibilidade de compreensão dos mecanismos comuns presentes na coordenação das ações e no que os promove, ou seja, a autonomia intelectual e a cooperação entre pares.

Esta investigação levanta também outra questão na formação inicial docente: a necessidade de promover, nos cursos de licenciatura, a integração de ações de forma dinâmica, primando para um semestre de ingresso no qual os alunos sejam convidados a se inserirem no universo docente como educadores em formação. Os diferentes depoimentos confirmam o quanto a disciplina de Jogo e Educação exercia esta função no primeiro semestre. Infelizmente, na reformulação curricular atual, a disciplina passou a ser oferecida no segundo semestre, sem consulta ou consideração do significado da mesma no primeiro semestre o que demonstra o distanciamento da oferta em relação à realidade de sua efetivação.

Em relação ao futuro das investigações e sua relevância à docência, novos projetos, mesmo que não formalizados, estarão sendo efetivados uma vez que a pesquisadora compreende sua ação docente, nas disciplinas, turmas e atividades de extensão sob sua responsabilidade, como sendo constituída no movimento ação-reflexão-ação. Outras possibilidades de investigação estão sendo abertas pela Ação de Extensão Escola da Terra. Com isso o universo constituído por professores das Redes Municipais e Estadual de Ensino, nas comunidades campestres, quilombolas e indígenas (com professores não índios) continuarão sendo atendidos em sua formação permanente.

Por fim, consideram-se os resultados obtidos como passíveis de contribuir com a formação inicial dos educadores, desde que se ultrapasse, na academia, a ideia utilitária e mecanicista presente na oferta das disciplinas e na distribuição de créditos em sua composição.

7. REFERÊNCIAS

DELVAL, JUAN. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Aprender investigando. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B.I. (org.). Ser professor é ser investigador. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa a ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução: Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, Jean. (1965). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. (1980). **As formas elementares da dialética** (1980). Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

8 ATIVIDADES REALIZADAS NO PERÍODO

8.1 Grupo de pesquisa CNPQ: Núcleo de Estudos sobre a Coordenação das Ações e o Ensinar e o Aprender Criação do Grupo (NECAEA)

8.2 Atividades de Extensão:

8.2.1 PLANEJAMENTO CRIATIVO E PESQUISA: EM JOGO O CONHECIMENTO DO ALUNO E DO PROFESSOR – Período da Ação: 12/04/2010 a 17/04/2011.

8.2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO Período da Ação: 21/01/2013 a 31/01/2014.

8.2.3 ESCOLA DA TERRA: NA INSERÇÃO COMUNITÁRIA O APRENDER DOCENTE - I EDIÇÃO Período da Ação: 13/10/2014 a 12/12/2014.

8.2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS Período da Ação: 17/03/2014 a 13/10/2015.

9 PRODUÇÃO INTELECTUAL DERIVADA DO PROJETO:

9.1 Livros publicados/organizados ou edições

COLLARES, D.; ELIAS, C. (Org.) *aminhos reflexivos da pesquisa docente*. 01. ed. Curitiba: Editora Honoris Causa, 2011. v. 01. 208p.

9.2 Textos em periódicos

COLLARES, D. Por que Paulo Freire?. Prenúncio: informativo da Associação dos Orientadores Educacionais do RS, Porto Alegre, p. 5 – 5. 18 jun. 2015.

9.3 Trabalhos completos publicados em anais de congressos

COLLARES, D.; **NUNES, C.** . O papel da pesquisa na construção do conhecimento do aluno e do professor. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares**, 2010, Porto. Actas_ColoquioQuestoesCurriculares.zip - Arquivo ZIP, tamanho descomprimido 55.015.338 bytes. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação ? U. Minho, 2010. v. 1. p. 2226-2237.

COLLARES, D.; CASTRO, Ana Paula Frozi de ; XAVIER, N. R. V. . Coordenação das ações e a interdependência entre ensinar e aprender. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares**, 2010, Porto. Actas_ColoquioQuestoesCurriculares.zip - Arquivo ZIP, tamanho descomprimido 55.015.338 bytes. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação ? U. Minho, 2010. v. 01. p. 1298-1306.