

UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA SOBRE ENSINO E APRENDIZADO: A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZADO CRIATIVO*

A COLLABORATIVE PERSPECTIVE ON TEACHING AND LEARNING: CREATING GENERATIVE LEARNING COMMUNITIES

HARLENE ANDERSON, PH.D.

*Houston Galveston Institute
Taos Institute*

RESUMO: O panorama cambiante da prática terapêutica exige a adoção de novas práticas na formação de terapeutas. Este artigo discute as abordagens do aprendizado colaborativo e comunidades de aprendizado colaborativo como respostas a essas novas necessidades. O aprendizado colaborativo tem suas bases nas premissas pós-modernas. Implica a formação de uma parceria entre formador/supervisor-aprendiz/estudante, e também entre os próprios aprendizes/estudantes na qual o relacionamento e o processo são menos hierárquicos e menos dualísticos. Isto valoriza e utiliza também, e de forma equitativa, a sabedoria, a expertise e a experiência de todos os membros da comunidade. A aplicação desta aproximação é ilustrada pela descrição de um curso para de supervisores.

ABSTRACT: Changing landscapes of therapy practice call for new therapist education practices. This article discusses a collaborative learning and collaborative learning community approach as a response to this call. Collaborative learning is based in postmodern assumptions. It entails a trainer/supervisor-learner/student partnership and a partnership among learners/students in which the relationship and process are less hierarchical and dualistic. It also equally values and uses the wisdom, expertise and experience of all members of the community. The application of the approach is illustrated by a description of a course for supervisors.

KEYWORDS: Collaborative learning, collaborative learning communities, postmodern education.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado colaborativo, comunidades de aprendizado colaborativo, educação pós-moderna

Tradução de

LUCIANA MORETTI

O panorama cambiante da prática terapêutica exige a adoção de novas práticas na formação de terapeutas**. As perspectivas tradicionais sobre terapia e nossas visões sobre educação no que diz respeito à produção de conhecimento e à preparação de profissionais para a prática enfrentam o desafio de atender às complexidades inevitáveis inerentes a tais mudanças e às vidas de nossos clientes em terapia. Pessoas no mundo todo exigem poder opinar sobre as decisões que afetam suas vidas. Querem participar, contribuir e compartilhar o controle. Não querem mais ser tratados como números e categorias que ignoram sua natureza humana e seus contextos, culturas e circunstâncias únicas.

Ao lidar com essas mudanças, terapeutas e formadores de terapeutas se veem obrigados a reavaliar as tradições sobre conhecimento e linguagem, sobre como compreendemos o mundo em que agora vivemos. Isso inclui as teorias psicológicas e abordagens filosóficas da educação que usamos como guias, e nossos papéis como terapeutas e como formadores e supervisores de terapeutas.

A abordagem filosófica que adoto para a formação e supervisão de terapeutas é coerente com minha abordagem filosófica de terapia: ambas estão baseadas em

Recebido em 01/09/2011.

Aprovado em 16/09/2011.

* Este artigo é uma revisão de um artigo anterior sobre a abordagem filosófica pós-moderna na educação.

** Uso formação como um termo guarda-chuva que inclui todas as atividades de aprendizado como o aprendizado em sala de aula, treinamento clínico e supervisão,

um conjunto de premissas abstratas da filosofia pós-moderna e das teorias da construção social, dialógicas e narrativas. As premissas pós-modernas proporcionam uma linguagem alternativa que serve como perspectiva de orientação para a terapia e consequentemente para as práticas de educação e supervisão – práticas que são relevantes para aquele que aprende e nas quais ele está ativamente e intimamente engajado no seu aprendizado e tem voz na determinação e avaliação do “o que” e do “como”. Em trabalhos anteriores eu me refiro a esse processo usando os termos aprendizado colaborativo e comunidades de aprendizado colaborativo (Anderson, 1993, 1998, 2000; Anderson & Swim, 1993, 1994).

Discutirei primeiramente as premissas nas quais a noção de aprendizado colaborativo tem suas bases para depois fazer uma ilustração com a descrição de um curso de supervisão.

O aprendizado colaborativo implica uma parceria na qual sabedoria, conhecimentos e costumes dos membros de uma comunidade de aprendizado local, por exemplo, salas de aula e grupos de supervisão, são reconhecidos, acessados e utilizados. Isso requer que se crie um ambiente para o diálogo transformador em que ocorra o novo. Por sua vez, a criação do ambiente exige os seguintes valores e atitudes do educador: a) a natureza transformadora do diálogo e da colaboração, b) confiança e segurança nas habilidades e no julgamento de cada membro quanto a suas vidas diárias e futuras, e quanto ao que é crucial para elas; c) o conhecimento e as experiências que os alunos trazem consideradas como iguais às deles próprios e d) autorreflexão e abertura permanente em relação às suas perspectivas serem examinadas e confrontadas. Isto requer, antes de tudo, que aquele que for designado

como “professor” expresse esses valores e atitudes, e convide os outros para que os levem em consideração, aplicando-os em suas vidas.

A COLABORAÇÃO COMO MEIO FÉRTIL PARA FINS CRIATIVOS

Parceiros colaborativos, em suas trocas dinâmicas, geram conhecimento* e outras inovações muito mais criativas, abundantes e específicas ao contexto e necessidades locais do que qualquer membro da parceria poderia alcançar sozinho. A noção de aprendizado colaborativo não é nova. Bem documentada nos campos da arte e da ciência (John-Steiner, 2000), há mais de três décadas um acervo de literatura crescente sugere, de uma forma ou de outra, a importância da colaboração em educação, com utilização de denominações variadas como aprendizado colaborativo, coletivo, cooperativo, de ação, de pares, de parceiros, de grupo e de equipe (Anderson, 1998, 2000; Anderson & Swim, 1993, 1994; Astin, 1985; Bonwell & Eison, 1991; Bosworth & Hamilton, 1994; Bruffee, 1983; Freire, 1970; McNamee, 2007; Shotter, Golub, 1988; Goodsell, Maher, Tinto, Smith & MacGregor, 1992; Johnson & Holubec, 1990; Kuh, 1990; Mezirow, 1978; Mezirow & Associates, 2000; Peters & Armstrong, 1998; Sir Ken Robinson, Slavin, 1990; Weiner, 1986).

O aprendizado colaborativo corresponde a uma abordagem da educação que é relacional e não hierárquica, na qual cada membro da comunidade de aprendizado, inclusive o educador e o aluno, contribui para a produção de mais aprendizado e conhecimento, para a sua integração e aplicação, dividindo as responsabilidades nisso tudo. Baseia-se na suposição de que o conhecimento é uma construção em

* Uso a palavra conhecimento como um termo amplo que pode incluir habilidade, verdade, perspectiva etc.

comunidade, criado no intercâmbio social, não na interação instrucional. E também na suposição de que a experiência coletiva de aprendizado é transformadora: o que está sendo aprendido é transformado no processo de aprendizado; o aprendizado ou o próprio processo de produção do conhecimento é transformado durante a produção; e as pessoas envolvidas em todo o aprendizado são também transformadas. Os termos “transformador” e “transformativo” referem-se ao processo criativo no qual as pessoas se envolvem umas com as outras e com elas próprias no compartilhar e questionar suas experiências, além de considerar e refletir de forma crítica sobre as premissas e quadros de referência familiares e novos. O aprendizado transformativo não é um aprendizado de informações da forma a que muitos de nós estamos habituados. Ao invés disso, como o educador e psicólogo Robert Kegan da Universidade de Harvard sugere, “... o aprendizado genuinamente transformacional é sempre, em alguma extensão, uma mudança epistemológica e não meramente uma mudança no repertório comportamental ou um aumento na quantidade ou no estoque de conhecimento” (2000, p. 48). De forma semelhante à noção de mudança epistemológica proposta por Kegan, o educador Jack Mezirow (2000) sugere que é a mudança de hábitos mentais que leva à mudança de referência ou de perspectiva. As implicações do aprendizado transformacional estendem-se para além do espaço educacional, e nos oferecem uma oportunidade de pensar de maneira diferente sobre nós mesmos e sobre os outros, e de viver de forma diferente em nosso mundo.

Neste artigo, colocarei o foco no aprendizado colaborativo-transformacional no qual os alunos, juntamente

com os professores, e os alunos juntamente com os alunos, tornam-se parceiros de conversação e se envolvem na criação de conhecimento. Apresentarei os aspectos filosóficos pós-modernos subjacentes ao aprendizado colaborativo e farei uma ilustração, com a descrição de um curso para supervisores, da forma pela qual aquele que é designado como professor pode colocar em prática e ser coerente com essa abordagem filosófica em sua forma de estar e pensar.

O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE APRENDIZADO COLABORATIVO

Meu interesse na colaboração na educação veio através dos anos durante os quais foquei na colaboração em minhas práticas como psicoterapeuta, como consultora e ministrando treinamento em diversos contextos, como o clínico e o universitário, incluindo a pós-graduação (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007; Anderson & Goolishian, 1988). Entendo a educação sob uma abordagem filosófica baseada em um conjunto abstrato de premissas associadas à filosofia pós-moderna que proporciona uma compreensão das pessoas como participantes singulares, ativos e engajados na construção de conhecimento, que tem relevância local e fluidez. Essas premissas informam minha abordagem filosófica da psicoterapia e da educação, inerente a elas estão as noções de que o conhecimento e os sistemas de conhecimento não são fixos, mas estão em contínua evolução. Em outras palavras, é importante para os profissionais da abordagem colaborativa não apenas reexaminar nosso conhecimento tradicional, mas também examinar continuamente nossas próprias cren-

ças. Isso exige que se seja aquilo que o teórico de sistemas de aprendizado Donald Schön (1983, 1987) descreve como um profissional reflexivo. Schön refere-se à reflexão-na-ação do profissional: refletir, parar e questionar para entender os aspectos teóricos subjacentes e descrever a própria prática enquanto ela se realiza. Assim fazendo, a teoria e a prática são reciprocamente influenciadas à medida que o profissional retira disso novos sentidos, e assim torna-se mais ponderado e mais capaz de responder em relação a seu trabalho. Baseado em sua pesquisa sobre como aprendem os profissionais, Schön sugere que a incorporação da prática reflexiva na educação leva a um aprendizado mais profundo. Parafraseando Schön, o aprendizado autodescoberto e autoapropriado ou o aprendizado que pertence àquele que aprende é o único aprendizado que influencia o comportamento de forma significativa. E, eu acrescentaria, influencia a forma como se vive tanto no mundo profissional quanto no mundo pessoal.

TRADIÇÕES DO CONHECIMENTO REVISTAS

Nascemos, somos socializados e educados em um mundo baseado na visão clássica do *self* autônomo, coeso e racional: o indivíduo que pensa e constrói o conhecimento. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento (isto é, as verdades, crenças e habilidades) é uma realização individual; pode ser transmitido de uma pessoa para outra e de uma geração de discurso para a seguinte, podendo ser verificado através da observação. Nessa visão de mundo clássica, herdamos com frequência conhecimentos obscurecidos e assumidos, que

são centralizados, fixados, passíveis de serem descobertos e redescobertos, e conduzimos automaticamente nossas vidas profissionais, e algumas vezes nossas vidas pessoais, com relacionamentos distantes, dualísticos, hierárquicos e estruturas estáticas. Além disso, somos guiados, na maioria das vezes, por teorias (p. ex. educacionais, psicológicas) das quais somos herdeiros; teorias com frequência sedutoras que nos levam a compreender os seres humanos (p. ex. alunos, clientes), suas vidas e comportamentos como categorias, tipos e espécies padronizadas (p. ex. alunos considerados como acadêmicos, talentosos, motivados, desmotivados).

Por mais de três décadas, um grupo crescente de estudiosos e profissionais das ciências humanas e sociais vem contribuindo com perspectivas alternativas a essa visão clássica do indivíduo autônomo construtor do conhecimento (Berger & Luckman, 1966; Gergen, 1982; 1999, 2009 a,b; Hacking, 1999; McNamee, 2007; Sampson, 1993; Shotter, 1984, 2008; Smith, Harre & Van Langenhove, 1995). Escrevendo sob bandeiras como as das teorias da construção social, hermenêutica, dialogia, linguagem e narrativa, são todos influenciados e inspirados em alguma extensão por pensadores críticos precedentes, como Mikhail Bahktin (1981, 1984), Gregory Bateson (1972), Jacques Derrida (1978), Hans-George Gadamer (1975), Harold Garfinkle (1967, 2002), Jean-Francois Lyotard (1984), Merleau-Ponty, Michael Foucault (1972); Ludwig Wittgenstein e Lev Vygotsky (1986). Alguns desses pensadores críticos serviram como interlocutores imaginários para o grupo de estudiosos e profissionais, auxiliando cada um a refletir, perceber e compreender de forma diferente e, assim,

dar maior desenvolvimento às suas contribuições únicas que provocaram mais e mais as correntes predominantes da psicologia, da educação e das áreas de estudo relacionadas. Pode-se dizer que esses estudiosos e profissionais trabalharam em colaboração com as palavras escritas de seus predecessores, rendendo contribuições irreverentes e criando um efeito rizoma à

margem de um movimento da visão de mundo clássica para uma visão de mundo que entende os sistemas humanos (singulares e plurais) junto com suas vidas e comportamentos, como participantes únicos, ativos e engajados na construção do conhecimento que tem relevância e fluidez locais (Anderson, 2010).

Temas similares percorrem o trabalho de cada autor, criando coletivamente as tramas daquilo que sugiro ser uma tapeçaria da filosofia pós-moderna. O vocábulo Pós-moderno refere-se a um conjunto de premissas abstratas, uma colagem da filosofia hermenêutica e da construção social da realidade contemporânea, teorias dialógicas e narrativas, que desafiam e fornecem uma alternativa contemporânea às nossas tradições clássicas do conhecimento e da linguagem, que foram herdadas e são com frequência invisíveis e tomadas como verdadeiras, originárias de uma época diferente e para uma cultura diferente. O desafio fundamental é reexaminar essas tradições nas quais a) o conhecimento é fundamental e definitivo, b) os sistemas de conhecimento têm uma estrutura centralizada de cima a baixo, c) o conhecimento é produto da mente individual, d) o conhecimento é fixo, passível de ser descoberto e redescoberto, e) a linguagem é descritiva e representacional e f) o significado é estável.

PREMISSAS-GUIA INTERCONECTADAS: TRAMAS DE UMA TAPEÇARIA PÓS-MODERNA*

1. *Metanarrativas e conhecimentos não são fundamentais nem definitivos.* Nascemos, vivemos e somos educados dentro de um conjunto de narrativas dominantes sobre conhecimentos e tradições que aceitamos, em sua maior parte, sem questionamento. Adquirimos e reproduzimos de forma involuntária tais conhecimentos institucionalizados que podem levar a tipos de práticas que correm o risco de ficar fora de sincronia com as nossas sociedades contemporâneas e possivelmente de tornarem-se estranhas a elas. Lyotard (1984), por exemplo, chamou a atenção para a natureza sedutora das *grand narratives* – discursos dominantes estabelecidos, verdades universais e regras – como as de privilégio, legitimidade e opressão. De forma correspondente, Foucault (1972) chamou a atenção para as discrepâncias de poder não tão invisíveis, com frequência invisíveis, que herdamos nossa linguagem, nossas palavras, nossos relacionamentos e nossas sociedades. As palavras, sugere, por exemplo, têm “mecanismos ocultos de coerção e pré-definição de relações de poder”.

Isso não sugere que abandonemos nossos discursos e conhecimento herdados (isto é, teorias educacionais, critérios *a priori*), ou que possam ser descartados por isso: todo e qualquer conhecimento pode ser útil. Não sugere, tampouco, que o pós-modernismo seja uma narrativa de metaconhecimento, porque não é. O convite é para simplesmente questionar, ser cético e analisar criticamente a pretensão à verdade de qualquer discurso, inclusive do próprio discurso pós-moderno.

2. *A generalização dos discursos dominantes, metanarrativas e verdades*

* Para uma discussão mais extensa sobre a tapeçaria pós-moderna, ver Anderson, 1997 e Anderson, 2007.

universais é tentadora e arriscada. Inerente nas advertências de Lyotard e Foucault sobre a sedução e opressão potencial das *grand narratives* está uma advertência sobre os riscos de assumir deliberadamente e não intencionalmente a validade de semelhança entre e através dos povos, culturas, situações ou problemas. O “ceticismo” é sugerido em relação à probabilidade de que os discursos dominantes, metanarrativas e verdades universais possam ser generalizados e aplicados através dos povos, culturas, situações ou problemas.

Pensar em termos de conhecimento avançado (p. ex. textos teóricos, regras pré-determinadas) pode nos levar a procurar similaridades e assim podemos criar categorias, tipos e classes (p. ex. pessoas, problemas, soluções) que podem inibir nossa habilidade de aprender sobre a singularidade e a novidade representada por cada pessoa ou grupo de pessoas. Em vez disso, o convite é para aprender sobre o que distingue as pessoas e suas vidas diretamente a partir deles e observar o que nos é familiar ou aquilo que tomamos como certo de uma forma não familiar e original. Temos, assim, o desafio de renunciar ao costume de encarar, intencionalmente ou não, as pessoas e os eventos de suas vidas com que nos deparamos em nossas práticas profissionais como familiares e, ao contrário, desenvolver um hábito de encará-los como excepcionais. A familiaridade nos dá a tentação de encontrar aquilo que pensamos que sabemos, e arrogantemente preencher as lacunas, e então ir em frente assentado nessa base. Isso pode nos colocar em risco de despersonalizar o aluno, por exemplo, e pode nos impedir de aprender sobre a singularidade de cada um, o que limita possibilidades, as nossas e as deles.

3. *O conhecimento e a linguagem são considerados processos sociais interativos e criativos.* Um pressuposto comum do pós-modernismo é o papel central do conhecimento e da linguagem (verbal e não verbal) como processos sociais, culturais, históricos e comunitários contextualizados nos quais conhecimento e linguagem são relacionais e criativos e, portanto, inerentemente transformadores. Isso significa que participamos da construção do mundo que habitamos. Embora essa perspectiva esteja evidente nos escritos dos pensadores críticos como aqueles mencionados acima, não é uma perspectiva tão nova quanto possa aparentar. Já nos anos mil e setecentos, o filósofo italiano Giambattista Vico (1775) denunciou o método cartesiano segundo o qual a verdade poderia ser verificada através da observação. Vico sugeriu, como alternativa, que o observador participa na construção daquilo que observa, ao qual atribui suas descrições e com o qual emprega diversas lentes interpretativas. Mais contemporaneamente, os construtivistas, como Heinz Von Foerster (1982), chamaram a atenção para a noção da observação de sistemas, dizendo que “*crer é ver*”. Maturana (1978) sugeriu, ainda, que “*tudo o que é dito, é dito por um observador para outro observador*”.

Dito de outra forma, engastado como está na cultura, história e linguagem, o conhecimento é um produto do discurso social. A criação do conhecimento (p. ex., teorias, ideias, verdades, crenças, realidades e práticas) é um processo interativo e interpretativo que ocorre dentro dos discursos das comunidades de conhecimento nas quais todas as partes contribuem com seu desenvolvimento, sustentabilidade e transformação. Sua criação é uma atividade dialógica na qual não

há uma dicotomia entre “aquele que sabe” e “aquele que não sabe”. O conhecimento não é o produto de uma mente individual ou coletiva; não é fundamental ou definitivo, nem fixado ou descoberto. Como sugeriram Maturana e Varela (1986), não existe a instrução interativa em que o conhecimento pré-existente (incluindo significados, compreensões etc.) possa ser tirado da cabeça de uma pessoa (seja um professor em pessoa ou a voz de um autor nas páginas de um livro) e colocado na cabeça de outro (p. ex. um aluno em uma classe ou um leitor). A aquisição do conhecimento por uma pessoa não é e não pode ser determinada por outra pessoa; o professor não pode determinar o que o aluno vai aprender. A criação do conhecimento é relacional, fluida e mutável em seu processo. É, contudo, personalizada: quando compartilhamos nosso conhecimento uns com os outros, não podemos saber o que cada um traz, não podemos pré-determinar como cada um vai interagir com o conhecimento compartilhado, nem podemos prever o que cada um vai criar com ele. O resultado do aprendizado será algo diferente daquilo com que cada um começou, algo mais do que cada um poderia ter criado sozinho, algo socialmente construído.

A linguagem, no seu sentido mais amplo, é qualquer meio pelo qual tentamos nos comunicar, articular ou expressar com nós mesmos e com os outros, verbalmente ou de outra forma. É o meio através do qual criamos o conhecimento, a ferramenta que usamos para construir as realidades de nossas vidas diárias. A linguagem, como o conhecimento, é vista como ativa e criativa, não estática e representacional. As palavras, por exemplo, não apenas espelham significados; as palavras ganham significado enquanto as usamos

e da forma como as usamos. Isso inclui diversos fatores como o contexto no qual as usamos, nosso propósito em usá-las e como as usamos com nossos tons, nossos olhares e nossos gestos.

A linguagem e as palavras são relacionais. Mikhail Bakhtin (1984) chamou a atenção para uma nova maneira de compreender a linguagem e as palavras e suas relações. Para ele, o uso da linguagem é “sempre individualizado e contextualizado por natureza”. Embora uma determinada palavra seja “expressão de alguma posição avaliativa de um indivíduo, aquela pessoa não pode determinar como aquela palavra afetará outra pessoa, o que ela exprime para aquela pessoa”. Bakhtin sugeriu que “nenhuma elocução em geral pode ser atribuída exclusivamente àquele que a emite; é produto da interação dos interlocutores e, de forma mais ampla, produto de toda a complexa *situação social* na qual ocorreu” (p. 30). Ele sugeriu, além disso, que não possuímos nossas palavras:

A palavra, na linguagem, é propriedade pela metade de outra pessoa. A palavra torna-se ‘de alguém’ apenas quando aquele que a emite a preenche com suas intenções próprias... a palavra não existe em uma linguagem neutra e impessoal... existe na fala de outras pessoas, nos contextos de outras pessoas.

Wittgenstein, da mesma forma, chamou a atenção para uma forma diferente de se compreender a linguagem e as palavras, dizendo: “Um quadro nos mantinha cativos e não podíamos sair dele, pois se assentava em nossa linguagem, e a linguagem parecia repeti-lo para nós inexoravelmente”, e “Deixe que o uso das palavras lhe ensine seus significados”.

Juntas, essas perspectivas do conhecimento e da linguagem como pro-

cessos sociais interativos que são inerentemente transformadores sugerem que os alunos sejam agentes ativos em seu próprio aprendizado. E isso, assim ocorrendo, exorta os educadores a ajudarem a aprimorar este agenciamento ao seu ponto máximo.

4. *Privilegiar o conhecimento local.* O conhecimento local – a sabedoria, a habilidade, as verdades, valores, costumes, narrativas etc. – criado dentro de uma comunidade de pessoas (p. ex., família, sala de aula, sala de reuniões, equipe da fábrica) que têm experiências de primeira mão (p. ex. significados e compreensões singulares a partir de experiência pessoal) sobre eles próprios e sua situação é importante. O conhecimento formulado no seio de uma comunidade será mais relevante, pragmático e sustentável para seus membros. O conhecimento local, é claro, sempre se desenvolve contra o pano de fundo dos discursos dominantes, metanarrativas e verdades universais (como foi mencionado acima) e é influenciado por estas condições. Essa influência não pode ser, nem se sugere que deva ser, evitada.

5. *O conhecimento e a linguagem são inerentemente transformadores.* O conhecimento e a linguagem são relacionais e generativos e, portanto intrinsecamente transformadores. A transformação – seja na forma de um desvio, modificação, diferença, movimento, esclarecimento etc. – é inerente aos aspectos fluidos e criativos do conhecimento e da linguagem. Isso significa que o envolvimento no uso da linguagem e na criação de conhecimento significa envolvimento em uma atividade dialógica viva (isto é, em diálogo consigo mesmo e com o outro) e não pode permanecer sem mudança. Da mesma forma que o conhecimento é produzido em diálogo ou conversação, também assim é aquilo que tipi-

camente é chamado de mudança. A mudança não é um fenômeno “de” / “para”, produzido a partir de fora ou que ocorre no interior da pessoa; não é um processo de intervenção pontual, mas sim um processo contínuo dentro do espaço dialógico.

6. *O self é um conceito dialógico relacional.* São fundamentais, nos escritos dos autores antes citados, um desafio e uma alternativa à noção tradicional do *self* como indivíduo autônomo coeso ou delimitado – o “eu” essencial. Ao invés disso, somos seres dialógicos que falamos, pensamos e agimos não em uníssono, mas com a multiplicidade de vozes que nos habitam. Nós, nossas identidades e aquelas que atribuímos a outros, somos construídos no diálogo, na conversação. O que uma construção dialógica do *self* ou da natureza humana permite, de acordo com Sampson (2008), psicólogo, não é a essência de uma pessoa

(...) mas desvelará, sim, um horizonte aberto de possibilidades humanas emergentes e cambiantes, que não pode ser prontamente conhecido com antecedência ou externamente ao diálogo, mas que emerge como uma propriedade do próprio diálogo em andamento.

Antes de tudo, neste desafio contemporâneo à noção tradicional de *self*, minha tentativa é gerar uma descrição da ação humana que possa substituir o pressuposto de *selves* coesos por uma visão relacional. Não me refiro a relações entre *selves* de alguma forma separados, mas sim a um processo de coordenação que precede o próprio conceito de *self* de que toda a ação inteligente nasce, é sustentada e/ou extinta no interior do contínuo processo de relacionamento (Gergen, 2009).

Em uma visão similar sobre o aprendizado, Vygotsky (1986) chamou a

atenção para o contexto linguístico, social e histórico do pensamento e da cognição criativos e para a natureza interdependente de seus processos social e individual. Ele desafiou as teorias estabelecidas do aprendizado e desenvolvimento, propondo que tais atividades são processos sociais e dialéticos que ocorrem não no interior da mente de um indivíduo e nem são transmitidas do professor para o aluno, mas sim dentro de relações sociais nas quais aquele que aprende desempenha um papel ativo sobre “como” e sobre “o quê” do aprendizado, e no qual o professor é, da mesma forma, aprendiz. Nem Gergen, nem os outros autores mencionados antes (como Bahktin, 1981, 1986; Hermans, 1995; Mead, 1934; Resnick, 1991; Sampson, 1993; Vygotsky, 1962 ; Wittgenstein, 1958) sugerem que a noção tradicional do *self* seja falsa. Em vez disso, o que se sugere é que haja uma perspectiva ou construção alternativa que seja mais útil, que permita mais liberdade e flexibilidade em nossos pensamentos e ações.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS

As premissas acima combinam-se para informar uma abordagem filosófica da educação, ou aquilo a que me refiro como a instância filosófica do educador: *uma forma de estar*. Por forma de estar refiro-me a uma forma de se orientar – como criamos conceitos, como nos posicionamos conjuntamente com outros, e o que fazemos em nossas reuniões com as pessoas que encontramos em nossas práticas educacionais. Isso inclui uma forma de pensar em conjunto, estar em relação em conjunto, conversar em conjunto, agir em conjunto e responder em

conjunto. A palavra importante aqui é *conjunto* – um envolvimento compartilhado. A ação em conjunto nos põe a nós mesmos e ao outro em uma parceria: o outro se torna nosso parceiro de conversação, em conjunto com quem conectamos, colaboramos e construímos. A educação é um tipo de atividade conversacional de parceria.

Fundamental para essa instância filosófica são as noções de relação colaborativa e conversação generativa, que envolvem intercâmbios dinâmicos de duas vias, compartilhamentos, entrelaçamentos e tecelagem de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos através dos quais o novo emerge. St. George e Dan Wulf (2011), da Universidade de Calgary, sugerem que colaborar implica uma forma tal de interagir com outros que todos contribuem de sua(s) forma(s) preferida(s) e uma nova compreensão, ideia ou processo desenvolve-se, o que seria improvável com um ator individual. O diálogo é tramado, o que significa que os comentários e ações estão conectados a outros comentários e ações. A beleza de se colaborar é que não há papéis estabelecidos; há uma flexibilidade e fluidez que permitem que tanto o líder como o seguinte estejam em movimento. Na colaboração, todos os participantes apreciam a variedade de ideias e empenham-se em ser inclusivos. Isto é, para que a colaboração ocorra, deve haver espaço para cada pessoa e suas vozes devem estar presentes de forma incondicional. A contribuição de cada um deve ser igualmente apreciada e valorizada. Ter uma sensação plena de ser valorizado leva a uma sensação de pertencimento (p. ex. à comunidade educacional). Uma sensação de pertencimento à comunidade leva a uma sensação de participação que por sua vez leva a uma sensação de propriedade e, assim, a uma sen-

sação de responsabilidade partilhada. Tudo isso se combina para promover um aprendizado sustentável.

Os termos diálogo ou conversação dialógica referem-se a uma forma dinâmica de conversa na qual os participantes envolvem-se uns com os outros (em voz alta) e com eles mesmos (silenciosamente) – com palavras ou gestos, em uma investigação mútua ou partilhada – conjuntamente examinando, questionando, imaginando, refletindo e assim por diante sobre as questões que se apresentam (p. ex. um discurso, conteúdo programático, opiniões). Os interlocutores interagem com o que é apresentado no diálogo, interpretando em conjunto, o que implica em um intercâmbio de duas vias e entrelaçamento de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos. Os participantes estão envolvidos em uma investigação partilhada na qual tentam entender um ao outro, tentam aprender a singularidade de sua linguagem, seus significados expressos em palavras ou sem palavras. Em outros termos, os participantes não presumem que sabem o que o outro pretende, não tentam preencher as lacunas de significados. Através desses intercâmbios dialógicos, através da investigação partilhada, os participantes envolvem-se em um processo de tentar compreender uns aos outros, o que por sua vez cria novos significados, pontos de vista e perspectivas (p. ex. o aprendizado).

Na educação, a meta da colaboração e da conversação é a geração do novo aprendizado* – p. ex., novos conhecimentos, habilidades, destrezas – isso tem relevância e utilidade para além da sala de aula. O processo para alcançar essa meta tem várias características. Em primeiro lugar, aquele que for designado como professor deverá confiar no processo dialógico e colabora-

tivo, deverá confiar nos alunos. Devem agir e conversar de forma coerente com a abordagem filosófica do aprendizado colaborativo. Em outras palavras, deverão vivê-lo, ser genuinamente e naturalmente colaborativos. Isso inclui respeitar, estimular e valorizar cada voz a partir do momento em que se encontram e ao longo de toda a duração do programa de aprendizado (p. ex. curso, workshop). Tal atitude requer flexibilidade, sensibilidade e capacidade de resposta, e criatividade para fazer aquilo que a ocasião exigir em cada momento. O que começa a ser criado são as relações e o aprendizado professor/aluno que são diferentes** das relações e processos de aprendizado familiares, hierárquicos e dualísticos que os alunos vieram a conhecer.

Alunos com professor e alunos com alunos desenvolvem conexões nas quais o que é aprendido – p. ex. conhecimento, habilidades, destrezas – é selecionado em conjunto e criado em contraste com a situação de haver um assim chamado conhecedor (p. ex. professor) que oferece um conhecimento previamente determinado (p. ex., por um professor, instituição de aprendizado ou por um contexto maior de aprendizado) àquele (p. ex., aluno) que não sabe.

O educador colaborativo deseja criar e facilitar as relações e processos de aprendizado a fim de que os participantes possam identificar, acessar, elaborar e produzir suas próprias competências singulares, cultivando sementes de inovação em suas vidas pessoais e profissionais fora do contexto de aprendizado. O educador quer também falar e agir para estimular e encorajar os participantes a se responsabilizarem por seu aprendizado e serem seus arquitetos.

Para ilustrar algumas das características necessárias para criar e susten-

* Pode-se garantir que todos os educadores diriam que sua meta é o novo aprendizado. O que estou tentando enfatizar é a diferença entre pensar que um estudante aprende aquilo que é dito ou lido, e que nas suas interações com o dito e com o lido, cria-se aprendizado novo singular para cada um.

** É importante, no entanto, que a diferença não seja tão grande a ponto de abalar os alunos e estimular o que pode ser visto como “comportamentos de resistência”.

tar uma comunidade de aprendizado colaborativo e o aprendizado colaborativo em si, vou descrever e destacar aspectos selecionados de um curso para supervisores, incluindo como eu me oriento para a tarefa em relação aos participantes, e uma espécie de estrutura geral que serve como modelo, modificado para cada curso e enquanto o próprio curso evolui, de acordo com os participantes e suas respostas. Isso significa dizer que apesar do aprendizado colaborativo ser com frequência confundido com aprendizado não estruturado, é simplesmente uma espécie particular de estrutura que se desloca em resposta aos aprendizes e ao contexto.

ESTIMULAR, FACILITAR E SUSTENTAR A COLABORAÇÃO ATRAVÉS DO FAZER: UM CURSO PARA SUPERVISORES EM PSICOTERAPIA

Conduzo um curso que é exigido pelos conselhos estaduais de licenciamento e associações profissionais de terapeutas, profissionais de aconselhamento ou assistentes sociais que querem ser credenciados como supervisores. Como ocorre com qualquer programa educacional, o curso acontece entre os grupos de interessados e suas expectativas. O curso é desenhado para atender às necessidades de conteúdo de cada participante. Ele dura 40 horas composto de uma combinação de oportunidades e contextos para aprendizado, incluindo estudo em classe, tarefas de estudo independente e intercâmbios on-line. Os participantes do curso reúnem-se em duas sessões de dois dias programadas com quatro a seis semanas de intervalo; as tarefas para fora da classe e os intercâmbios on-line são realizados no período entre as duas sessões*.

A combinação de estruturas de estudo fornece diversas oportunidades para o aprendizado criativo.

No tempo de sala de aula, ministro palestras didáticas breves, conduzo consultas de supervisão de demonstração com os participantes e com duplas supervisor/supervisando que se oferecem como voluntários para vir ao curso como convidados. Durante as consultas, os participantes recebem tarefas de reflexão, para que não fiquem como meros observadores (Andersen, 1995). Os participantes podem também programar convites para seus supervisandos participarem com eles de uma sessão de consultas. Facilito discussões sobre os tópicos do curso e tópicos e questões fornecidos pelos participantes.

Entrelaçadas em tudo o que foi dito acima estão oportunidades para os participantes encontrarem-se em pequenos agrupamentos de conversação para discutir nossos assuntos variados, questões que surgirem e as leituras sugeridas; depois, eles também participam de discussões no grupo inteiro.

As tarefas para fora da sala incluem:

- 1) Após cada dia de sessão em classe os participantes enviam a mim e uns aos outros uma reflexão** sobre o dia. Fazem observações sobre suas experiências e sobre o que os marcou ou surpreendeu. Eles incluem também novas questões e tópicos de interesse com os quais querem lidar, bem como sugestões para o próximo encontro;
- 2) Entre as duas sessões de dois dias eles a) enviam ensaios breves de reflexão sobre algumas das leituras obrigatórias e b) escrevem um artigo sobre a abordagem filosófica da supervisão;
- 3) Também entre as duas sessões, os participantes devem observar duas sessões de supervisão e enviar um relato no qual fazem reflexões sobre o observado, comparar e contrastar as

* A exigência de 40 horas é estabelecida pelos conselhos de licenciamento. Anteriormente, eu conduzia o curso em um dia por mês, por seis meses. Verifiquei que esse enquadramento de tempo oferecia aos participantes um experiência de aprendizado mais profunda, assim como um tempo amplo para praticar e vivenciar a supervisão através do tempo entre os encontros do curso. É importante notar que proporcionava oportunidade ampla para autorreflexão e troca com outros participantes, o que é essencial para o aprendizado colaborativo. Devido ao fato de um conselho de licenciamento ter mudado suas exigências para o curso (agora o curso deve ser concluído em 90 dias), modifiquei o enquadramento de tempo, embora tentando ainda manter as bases do curso original e a experiência do aprendizado.

** A prática reflexiva é similar ao conceito proposto por Donald Schön (1983) de "profissional reflexivo" (que pensa em e sobre a ação) no desenvolvimento de conhecimento profissional que foi adotado em alguns programas de educação profissional. Refletir, na prática colaborativa, seja na educação, psicoterapia ou no desenvolvimento das organizações, deposita importância em, propositadamente, dedicar tempo para parar e pensar sobre uma experiência (p. ex., uma discussão, um capítulo de livro, uma observação) e depois partilhar da conversação interior silenciosa de alguém sobre a experiência em voz alta ou escrita com os outros envolvidos na atividade.

duas observações, atentar para o que aprenderam, se isso influenciou sua abordagem filosófica e desempenho de supervisão, e como.

O INÍCIO: ESTABELECIMENTO DA TÔNICA PARA O APRENDIZADO COLABORATIVO

Contato inicial e cumprimentos. Como Wittgenstein supostamente disse, as relações e conversações seguem lado a lado. A maneira como damos início a conversas com as pessoas começa a informar a espécie e a qualidade das relações que podemos ter com elas; e a maneira como damos início às relações com as pessoas começa a informar a espécie e a qualidade das conversações que podemos ter com elas. Estou interessada em estimular possíveis relações e conversações e acredito veementemente que a forma com que faço apresentações e saúdo os participantes do curso estabelece o tom para a criação de uma comunidade de aprendizado colaborativo, e o estabelecimento do próprio aprendizado colaborativo em si.

Depois de se inscreverem no curso, os participantes recebem uma carta de boas-vindas junto com cópias de sugestões de leituras pré-curso. No primeiro dia, cumprimento e me apresento para cada pessoa que chega, e forneço crachás com os nomes e prospectos do curso. Ofereço-lhes refrescos* e peço-lhes que comecem a se apresentar uns aos outros enquanto esperam o grupo todo chegar. Tento ajudar os participantes a fazerem conexões baseadas naquilo que posso saber sobre alguns antes deles chegarem. Os assentos estão arrumados em um círculo, embora, dependendo do número de participantes, a configuração possa ser diferente (p. ex. círculos

concêntricos, em “V”). O importante é que os participantes vejam uns aos outros e não estejam alinhados onde vejam a parte de trás das cabeças e o rosto do líder do curso na frente da sala. Este arranjo é o preferido ao menos por duas razões: 1) a oportunidade para conversação aumenta quando as pessoas se encaram e 2) é um arranjo menos hierárquico porque eu me coloco no círculo.

Uma vez que todos tenham chegado, dou boas-vindas ao grupo, apresento-me rapidamente e digo algumas palavras sobre o Houston Galveston Institute (a instituição anfitriã) e as instalações no edifício. Depois, digo-lhes que, como estaremos juntos por quatro dias e o formato será muito interativo, descobri que ajuda ter um tempo para que cada pessoa se apresente. Durante as apresentações, expresse minha curiosidade e interesse por cada pessoa. Comento ou pergunto sobre alguma coisa que cada um tenha dito.

Criação da programação. Os programas do curso incluem os tópicos exigidos pelas instituições externas de credenciamento e tópicos que julgo importantes. Quero que os participantes, no entanto, tenham voz com respeito ao conteúdo do curso e à estrutura de aprendizado.

Um veículo primário para o conteúdo é o diálogo, que algumas vezes ocorre em relação a uma leitura, fita de vídeo, exercícios de vivência, consultas ou informações partilhadas pelo facilitador ou participantes. O conteúdo raramente é coberto inteiramente em um período de tempo delimitado ou como entidade delimitada. Em vez disso, vários aspectos do conteúdo do curso entrelaçam-se através de cada sessão de várias maneiras. O conteúdo programático (proposto no programa do curso, agora expandido pelos itens

* Embora eu pense que petiscos sejam um item obrigatório, entendo que outros não achem. Os refrescos podem ajudar a estabelecer o tom para uma disposição acolhedora, aconchegante e informal.

de programa adicionados) é sempre tão repleto que os participantes têm almoços de trabalho. Como coloca um participante, “a construção do programa é uma grande ferramenta... para estabelecer o que é importante, enigmático, empolgante... para que as necessidades de cada um sejam estabelecidas, mesmo que possa haver itens demais com os quais temos que lidar!”.

Após as apresentações do grupo, apresento a mim mesma de forma mais completa. Também apresento brevemente a abordagem filosófica que adoto com respeito ao curso e sua organização. Digo-lhes que tenho muitas experiências e impressões pessoais sobre supervisão para compartilhar com eles, mas não presumo que estejamos todos ali pelas mesmas razões. Digo-lhes que preciso de sua ajuda na escolha do que enfatizar. Peço-lhes para pensarem por um momento na razão de estarem no curso: qual a sua expectativa sobre o curso e sobre mim; o que eles gostariam de deixar comigo no final do quarto dia; e algumas das coisas mais importantes que pensam serem úteis para nós sabermos sobre eles e sua vida diária. Peço-lhes então que formem agrupamentos* de conversação de três a cinco pessoas para partilhar suas expectativas e assim por diante. Eles então se organizam e ficam livres para escolher o espaço disponível dentro ou fora do edifício, onde gostariam de se reunir. Dou a cada agrupamento uma prancheta grande e marcadores para partilhar o que a sua conversação gerou, uma pequena ação pragmática que aumenta o comprometimento e transmite meu sério interesse naquilo que têm a dizer.

Confio em que cada agrupamento encontrará sua forma singular de se organizar e responder ao meu pedido. Não espero certos tipos de resposta, nem mesmo espero respostas: as per-

guntas servem como disparadores para as conversações. Os agrupamentos podem responder a todas as perguntas, lidar com apenas uma, ou conversar sobre algo diferente. Reúno novamente o grupo maior e cada agrupamento compartilha aquilo que foi destacado, o que gostariam que soubéssemos de sua conversação. Peço apenas que nos contem, não lhes indico como fazê-lo. Enquanto cada agrupamento compartilha o que escolheu, faço perguntas para garantir que entendo o que estão contando, e aprender seus significados. Fixo na parede as folhas da prancheta. Através desse processo, e no início de cada reunião desse ponto em diante, os participantes ajudam a criar o conteúdo do curso e a programação.

Após a construção da programação no dia um, faço uma introdução ao pensamento filosófico pós-moderno e relaciono-o ao aprendizado colaborativo. Durante a apresentação, mantenho em mente sua programação, interesses e perguntas iniciais e entrelaço nas respostas a seus interesses e perguntas quando possível. Em outras palavras, não respondo pergunta após pergunta. Considero as perguntas como uma forma de estimular a discussão. Após a introdução, convido os participantes a formarem agrupamentos de conversação para discutir aquilo sobre o que falei e para levantar novas perguntas. Então nos reunimos no grupo maior para uma discussão geral.

Todos sabemos da importância da construção dos relacionamentos, apesar de com frequência provocarmos neles um curto-circuito, não lhes dando a atenção merecida. A qualidade do relacionamento começa antes do aluno e professor se encontrarem. É influenciada pelas ideias pré-concebidas de cada parte, e pelas expectativas do outro. São reputações atribuídas que podem ser influenciadas pela ex-

* Uso de propósito a palavra “agrupamento” em vez de “grupo”, para ajudar os alunos a começar a conceitualizar de forma diferente do que estão fazendo. O termo “grupo” ou “trabalho de grupo” vem com uma história que não necessariamente enfatiza a colaboração. Também quero evitar o velho “lá vamos nós de novo, trabalho de grupo”.

periência pessoal, boatos, categorias ou grupos estereotipados, como os estudantes de psicologia não graduados, estudantes de filosofia graduados, professores de matemática e assim por diante. A partir da perspectiva colaborativa, os educadores querem que os alunos entrem em contato com essas ideias pré-concebidas e vivenciem-nas. Apesar de não poderem influenciar unilateralmente como os alunos experimentarão e se descreverão, os educadores podem cuidar do que fazem e dizem e como isso tudo estabelecerá o contexto para a colaboração.

A forma pela qual um educador saúda e faz o contato inicial com os aprendizes é fundamental para estabelecer o tom de um processo colaborativo e dialógico. Ao enfatizar a importância do relacionamento e sua associação com o diálogo criativo, considero útil falar sobre a hospitalidade. Uso uma metáfora de hóspede/anfitrião como se o professor ou supervisor fosse o anfitrião que recebe e saúda o aluno ou cliente como um convidado, enquanto é, simultaneamente, convidado deles. Peço aos participantes que pensem em como gostariam de ser recebidos como convidados. O que faz um anfitrião que pode fazer com que se sintam bem-vindos ou não, à vontade ou não, especiais ou não, e, é importante saber, se eles o teriam como convidado ou não. Peço-lhes que descrevam a qualidade do contato inicial e das saudações, como foi? Da mesma forma, peço-lhes que pensem em uma ocasião em que tiveram um hóspede em casa ou no escritório e que era o tipo de hóspede que convidariam novamente. Quais eram as características do hóspede? Essas perguntas não são retóricas. Não espero respostas específicas. Quero, sim, que os participantes pensem sobre o sentido de

sua experiência em relacionamento e conversação – o que é comunicado a eles, como isso os estimulou ou não. Sugiro que este é o tipo de anfitrião e hóspede que querem ser. Além disso, enfatizo a importância de ter sempre em mente que, mesmo que cada um de nós tenha seu “estilo” único, devemos ser capazes de espontaneamente nos adaptar a cada nova e contínua relação e conversação e suas circunstâncias distintivas. Toda parceria de conversação é singular; se forma e evolui, readaptando-se e redefinindo-se mutuamente e periodicamente através do tempo.

A HETEROGENEIDADE NOS GRUPOS DE APRENDIZADO

Tipicamente, a homogeneidade entre os membros do grupo de aprendizado, grandemente baseada na teoria do desenvolvimento do aprendizado, é valorizada em detrimento da heterogeneidade. No aprendizado colaborativo, a diversidade entre os participantes aumenta a qualidade e a quantidade de aprendizado produzido. Cada pessoa contribui com alguma diferença em termos de idade e estágio de vida, experiência pessoal e profissional, formação acadêmica/disciplina, estilo de aprendizado e programação, questões que o preocupam e experiência prática e teórica. Variedade nas vozes fornece uma riqueza de perspectivas e realidades. O curso de supervisão poderia incluir supervisores experientes e novatos, atuando em vários ambientes clínicos com graus diversos, que vieram por razões distintas. Com frequência, os participantes que já concluíram o curso participam de novo, porque valorizam a experiência de aprendizado e de estar em colegiado.

AS RELAÇÕES E AS CONVERSÇÕES SÃO INSEPARÁVEIS: INFLUENCIAM UMAS ÀS OUTRAS RECIPROCAMENTE

Para estimular e maximizar o aprendizado colaborativo, devo manter coerência com minha abordagem filosófica nos meus atos e fala. Em outras palavras, devo viver essa abordagem, sendo genuinamente e naturalmente colaborativa. Isto inclui respeitar, estimular e valorizar cada voz, sendo flexível, sensível e capaz de responder, e fazendo de forma criativa aquilo que a ocasião pede em cada momento. Em primeiro lugar, isto inclui confiar no outro e no nosso processo. Quero criar e facilitar relações de aprendizado e processos com os quais os participantes possam identificar, acessar, elaborar e produzir suas próprias competências singulares, cultivando as sementes do novo naquilo que aprendem e sua tradução para as vidas profissional e pessoal. Quero falar e agir para estimular e encorajar os participantes a assumirem a responsabilidade pelo seu aprendizado, sendo seus próprios arquitetos. Também quero que cada participante vivencie nossa tarefa e relacionamento de forma diferente da familiar relação hierárquica e dualista entre professor e aluno e dos processos de aprendizado que possam ter vivenciado.

HABILIDADE RELACIONAL

Ser colaborativo não significa que se negue ou ignore a riqueza do assim chamado conhecimento, seja na forma de ideias, opiniões ou experiências, mas sim que devo também ser um aprendiz; devo acreditar que posso aprender tanto quanto os participantes. Não desprezo meu conhecimento nem acho que posso deixá-lo

para trás quando entro em uma sala de aula ou em um curso na Internet. A diferença é a intenção com a qual aquele conhecimento é usado: minha intenção é ajudar a outra pessoa a aprender.

Mais importante, o ensino e o aprendizado colaborativos desafiam tanto os participantes quanto a mim na reconstrução da maneira como pensamos o ensino e o aprendizado.

A escolha e a abordagem do conteúdo e programação

O aprendizado colaborativo ocorre no interior de um contexto amplo de expectativas, como entidades de credenciamento e licenciamento, associações profissionais e departamentos de universidades: são, em sua maioria, formatados pelo discurso do conhecimento de cima para baixo. Mantenho em mente que diversos investidores guardam premissas distintas sobre o propósito do aprendizado e sobre como o aprendizado será realizado. Percebo também que meu papel me confere poder e autoridade como professora e supervisora, automaticamente colocando-me em uma posição hierárquica. No entanto, mantenho a liberdade pessoal de escolher como exercitar esse poder e autoridade. Meu maior interesse é a forma como posso me posicionar nesse contexto e premissas para melhor oferecer o que tenho a oferecer para que aquele que aprende evoque o controle sobre seu próprio aprendizado.

O PROCESSO REFLEXIVO

Como mencionado antes, uma parte importante do aprendizado é a oportunidade para a reflexão – reflexão sobre si mesmo e sobre outros, que

coloca pensamentos silenciosos em palavras faladas ou escritas. Encoraja os aprendizes a serem ativos e intencionais em seu aprendizado e em determinar a sua direção; o aprendizado colaborativo encoraja a reflexão como parte da prática diária entre o supervisor e o supervisando e entre o terapeuta e o cliente. O processo de reflexão constrói de forma consistente e contínua a autoavaliação, avaliação do outro, do curso e do professor. É importante notar que o processo reflexivo me ajuda a aprender continuamente sobre as necessidades cambiantes dos participantes, oferecendo-me uma oportunidade para melhorar minha forma de ensinar e ajustar meu estilo para melhor servir às necessidades individuais e combinadas – a acomodar ao que cada grupo, ocasião, circunstância e relação pedem em qualquer momento.

Para mim é igualmente importante poder refletir também. Ofereço minhas reflexões sobre trabalhos anteriores no início de cada sessão. Também reflito periodicamente durante a própria sessão.

FEEDBACK DOS APRENDIZES SOBRE O APRENDIZADO COLABORATIVO

Os participantes, de maneira avassaladora, relatam em suas reflexões que o processo de aprendizado é mais importante do que o conteúdo. Eles relatam sistematicamente surpresa quanto à riqueza e o teor de significado do processo. Comentam sobre a criatividade das conversações, a emergência de aprendizado novo e as mudanças surpreendentes em seus pensamentos e práticas. Expressam gratidão pela oportunidade de serem aprendizes ativos e plenos de ideias, embora a princípio a experiência não seja fami-

liar e sim desafiadora. Apreciam e desenvolvem a riqueza de possibilidades enquanto passam da necessidade de certeza e fechamento para uma sensação de conforto com a incerteza e o devir. Nas palavras de um participante, “a experiência de aprendizado colaborativo deu-me uma nova sensação de autoconfiança”. E, como coloca outro aprendiz, “A atmosfera acenou para mim: ‘arrisque-se”.

Os participantes relatam que o novo aprendizado é útil em seu trabalho diário. Eles começam a apreciar o que seus supervisandos colocam na mesa, ouvindo e escutando suas histórias de forma diferente. Como disse um dos participantes, “respeito pela relação supervisor/supervisando bem como por cada uma de suas posições - nenhuma posição é mais importante do que a outra”. Outro disse que valorizava o aprendizado sobre como falar sobre supervisandos e clientes com “pensamento crítico e compaixão”, em vez de usar atitude pejorativa e fazer julgamentos. Outros ainda descrevem um salto em suas perspectivas sobre seus clientes em terapia.

Fico o tempo todo surpresa em ver como meus supervisandos mudam, à medida que querem aprender mais sobre as vidas de seus clientes, suas lutas, suas histórias. Sua negatividade geralmente reduz-se proporcionalmente à abertura. Eu me surpreendo quando desejo me abrir mais também.

Outro falou sobre a experiência de colaboração de seus supervisandos:

Meus supervisandos relataram que meu modelo de supervisão não hierárquica e colaborativa é renovador, comparado com a supervisão anterior na qual o supervisando se sentia intimidado e julgado.

Vale a pena notar também o fato de que os participantes expressam orgulho de propriedade no curso e responsabilidade por seu aprendizado. Eles também descrevem um novo senso de responsabilidade de um para com o outro, de forma congruente com a noção de McNamee e Gergen (1999) de responsabilidade relacional. Isto é, quando alguém se posiciona de forma diferente em relação ao outro – como eu me posiciono de forma diferente com os aprendizes –, vivenciamos sem sombra de dúvidas que ninguém detém a responsabilidade. Quando a responsabilidade é compartilhada – conforme os participantes conectam, colaboram e constroem uns com os outros –, a relação e o processo de aprendizado são mais gratificantes e recompensadores para todos. Essas experiências com supervisão como aprendizado colaborativo relatados por participantes de cursos de supervisão e seus supervisandos são coerentes com outros relatos de supervisão sob perspectivas pós-modernas (Caldwell, Becvar, Bertolino & Diamond, 1997; Ungar, 2006; London & Punsky, 2000).

O aprendizado colaborativo não pode ser ensinado, mas os educadores podem criar ambientes nos quais os alunos aprendam a aprender colaborativamente. As relações e processos essenciais emergem espontaneamente da própria experiência, o aprendizado pelo fazer em vez de através de palestras e assim por diante. Os alunos passam do aprendizado tradicional individualizado e competitivo para uma nova experiência de investigação e construção partilhadas. Dessa forma, os alunos tornam-se agentes mais ativos no seu aprendizado, aumentam o aprendizado uns dos outros e partilham uns com os outros a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e pelo aprendizado dos demais. Os

alunos relatam satisfação e surpresa quanto a não apenas o que e como o aprendizado tem aplicabilidade em outras áreas de suas vidas. Em outras palavras, o aprendizado é uma experiência transformadora a partir de meios férteis para fins criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, H.** (1998). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K.J.Gergen (Eds.). *Relational responsibility*. Sage Publications: Newbury Park, CA.
- ANDERSON, H.** (2000). Supervision as a collaborative learning community. *American Association for Marriage and Family Therapy Supervision Bulletin*. Fall 2000, 7-10.
- ANDERSON, H.** (2009). Collaborative practice: Relationships and conversations that make a difference. In J. Bray, M. Stanton (Eds.). *The Wiley Handbook of Family Psychology*. (pp. 300-313). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- ANDERSON, H.** (1993). Learning as collaborative conversation with commentary by Laura Fruggeri. *Human System: The Journal of Therapy, Consultation and Training*. Vol. 4, Issue 3-4.
- ANDERSON, H. & GOOLISHIAN, H.** (1991). Supervision as collaborative conversation: Questions and reflections. In H. Brandau (Ed.). *Von der supervision zur systemischen vision*. Salzburg: Otto Muller Verlag.
- ANDERSON, H. & RAMBO, A.** (1988). An experiment in systemic family therapy training: A trainer and trainee perspective. *Journal of Strategic & Systemic Therapies*, 7(1), 54-70.
- ANDERSON, H. & SWIM, S.** (1993). Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the

- teacher's expertise. *Human systems: The journal of systemic consultation and management*. 4:145-160.
- ANDERSON, H. & SWIM, S.** (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.
- ANDERSON, H.D.** (1985, July). The new epistemology in family therapy: Implications for training family therapists. *Dissertation Abstracts International*, 46.
- ANDERSEN, T.** (1995). Reflecting processes; acts of informing and forming: You can borrow my eyes but you can't take them away from me. In S. Friedman (Ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. Nova York: Guilford, 11-37.
- ASTIN, A.W.** (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BATESON, G.** (1972). *Steps to an ecology of the mind: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. Nova York: Ballantine Books.
- BELENKY, M., CLINCHY, B., GOLDBERGER, N., TARULE, J.** (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Nova York: Basic Books.
- BONWELL, C.C., EISON, J.A.** (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher education report no. 1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- BOSWORTH, K.** (1994). Developing collaborative skills in college students. *New Directions for Teaching & Learning*, (59), 25.
- BRUFFEE, K.** (1993). *Higher education, interdependence and the authority of knowledge*.
- CALDWELL, K., BECVAR, D. S., BERTOLINO, R. & DIAMOND, D.** (1997). A Postmodern Analysis of a Course on Clinical Supervision. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 19(2), 269.
- DERRIDA, J.** (1978). *Writing and difference*. (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- GOODSELL, A., MAHER, M. & TINTO, V.**, and Associates (Eds.) (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University.
- FOUCAULT, M.** (1972). *The archaeology of knowledge*. Nova York: Pantheon Books.
- FREIRE, P.** (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Continuum.
- GADAMER, H.-G.** (1975). *Truth and method*. Nova York: Seabury Press.
- GARFINKLE, H.** (1967). *Studies in ethnomethodology*. Nova York: Prentice-Hall.
- GOLUB, J.** (1988). *Focus on Collaborative Learning*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1988.
- HERMANS, H.M.** (1995). The limitations of logic in defining the self. *Theory & Psychology*, 5(3), 375-382. doi:10.1177/0959354395053005
- JOHN-STEINER, V.** (2000). *Creative collaboration*. Nova York: Oxford University Press.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J.** (1994). *The nuts and bolts of collaborative Learning*. Edina: Interaction Book Company.
- KEGAN, R.** (2000). What "form" transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Meizrow (Ed.). *Transformational Learning*. Jossey-Bass: San Francisco.
- KUH, G.D.** (1990). Study group on the conditions of excellence in higher education, 1984.

- LYOTARD**, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MEAD**, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERLEAU-PONTY**, M. (1962). *Phenomenology of perception* (trans. C. Smith). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- MEZIROW**, J. and Associates (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PETERS**, J., **ARMSTRONG**, J. (1998). *Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge*. In Saltiel, I.M., Sgroi, A., Brockett, R.G. (Eds.). *The power and potential of collaborative learning partnerships*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 70. San Francisco: Jossey-Bass.
- RESNICK**, L.B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J.M. Levine and S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychology Association, 1-20
- SCHÖN**, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. Nova York: Basic Books.
- SLAVIN**, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- SMITH**, B.L., **MACGREGOR**, J.T. (1992). What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Mahe & V. Tinto (Eds.) *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Pennsylvania: The National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University.
- ST. GEORGE**, S. & **WULFF**, D. (2011). Frequently asked questions: What is collaboration? *International journal of collaborative practices*, 2.
- UNGAR**, M. (2006). Practicing as a postmodern supervisor. *Journal of Marital and Family Therapy*. Vol. 32, Issue: 1, 59-71
- VON FOERSTER**, H. (1982). *Observing systems*. Seaside: Intersystems Publications.
- VYGOTSKY**, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- VYGOTSKY**, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WIENER**, H.S. (1986). Collaborative Learning in the Classroom: A Guide to Evaluation. *College English* 48 (1), 52-61.
- WITTGENSTEIN**, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*. Londres: Routledge and Kegan Paul.