

APRENDIZADO COLABORATIVO: ENSINO DE PROFESSORES POR MEIO DE RELACIONAMENTOS E CONVERSAS*

COLLABORATIVE LEARNING: TEACHERS LEARNING THROUGH RELATIONSHIPS AND CONVERSATIONS

HARLENE ANDERSON

Doutora
Houston Galveston Institute
Taos Institute

SYLVIA LONDON

Mestre
Houston Galveston Institute
Taos Institute

RESUMO: A educação colaborativa baseada nos pressupostos pós-modernos e da construção social fornece uma orientação para a formação e treinamento em que os estudantes estão envolvidos ativamente e intimamente em seu aprendizado e tem voz para determinar e avaliar o que e como aprender. Neste artigo apresentamos os pressupostos básicos da nossa abordagem de educação colaborativa. Ilustramos, então, a abordagem com uma história sobre o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado colaborativo – um projeto de treinamento para professores em que eles se tornam parceiros de conversação uns com os outros e com seus estudantes. A história também ilustra os processos conversacionais e de relações generativas nos quais o conhecimento é trocado e gerado muito mais criativa e abundantemente e de modo mais específico às necessidades dos membros do que poderia ter sido alcançado sem a colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: educação colaborativa, construção social.

ABSTRACT: The collaborative education based on the assumptions of the postmodern social construction and provides guidance for the education and training where students are actively and intimately involved in their learning and have a voice in determining and evaluating what and how to learn. This article presents the basic assumptions of our approach to collaborative education. Illustrated, then approach with a story about the development of a collaborative learning community – a training project for teachers in which they become conversation partners with each other and their students. The story also illustrates the conversational processes and generative relationships in which knowledge is exchanged and generated much more creative and abundantly and more specifically to the needs of members than could have been achieved without the collaboration.

KEYWORDS: collaborative education, social construction.

Nossa abordagem colaborativa da educação é baseada em uma colcha de retalhos de pressupostos filosóficos práticos (Anderson, 1997, 2007). Essa colcha de retalhos inclui pedaços de tecidos das filosofias hermenêuticas pós-modernas e contemporâneas e da construção social, bem como teorias dialógicas. Estes pressupostos proporcionam uma linguagem alternativa que, por sua vez, fornecem uma orientação particular às práticas educacionais nas quais os estudantes estão envolvidos ativamente e intimamente em seu aprendizado e tem voz para determinar e avaliar o que e como aprender. Em trabalhos anteriores, referimo-nos a esta orientação como *aprendizado colaborativo* e *comunidades de aprendizado colaborativo* (Anderson, 1998, 2000; Anderson & London, 2011; Anderson & Swim, 1993; Fernandez, London & Rodriguez, 2006). Discutimos primeiramente esses pressupostos e depois ilustramos seu transporte para a educação por meio da história sobre o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado colaborativo: um projeto de treinamento para professores em que eles se tornam parceiros conversacionais uns com os outros e com seus alunos. Por sua vez, os alunos tornaram-se

* Uma versão anterior deste artigo foi publicada em Anderson, H. & London, S. (2011) "Undervisning som kollaborativ læring – Lærere, der lærer gennem relationer og samtaler". *Kognition og pedagogik nr. 81, AKT og inklusion*. Dansk Psykologisk Forlag. arn

parceiros conversacionais uns com os outros. Por meio dessa relação e atividade – aprendizado colaborativo –, professores e alunos e alunos e alunos se dedicam a criar novos tipos e qualidades de conexões uns com os outros – comunidade de aprendizado colaborativo – que melhoram os relacionamentos, a cidadania e, claro, o aprendizado. Esses parceiros colaborativos, por meio de 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.

CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZADO COLABORATIVO

O aprendizado colaborativo requer um ambiente e atividade de aprendizagem em que sabedoria, conhecimento e costumes dos membros de um contexto educacional local (por exemplo, uma classe de alunos ou um grupo de professores) são reconhecidos, acessados e utilizados. Esse tipo de ambiente e atividade de aprendizado requer valores e atitudes particulares do educador em relação a: a) a natureza transformadora do diálogo e da colaboração, b) confiança e segurança nas competências e no julgamento de cada membro quanto à sua vida diária e futura, e quanto ao que é crucial para elas; c) o conhecimento e as experiências que os alunos trazem considerados como valiosos e necessários como os que os professores trazem e d) autorreflexão e abertura das perspectivas dos educadores sendo examinadas, confrontadas e mudadas. Isto requer, antes de tudo, que o educador, aquele designado como “professor”, expresse esses valores e atitudes em suas palavras, ações e atitudes.

A colaboração é um meio fértil para fins criativos. A emergência da noção de aprendizado colaborativo – com a utilização de denominações variadas como aprendizado colaborativo, coletivo, cooperativo, de ação, de pares, de parceiros, de grupo e de equipe – tem sido documentada por mais de três décadas (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; John-Steiner, 2000; Kuh, 1990; Mezirow, 1978; Mezirow & Associates, 2000; Peters & Armstrong, 1998; Sir Ken Robinson, 2001; Slavin, 1990; Weiner, 1986). O aprendizado colaborativo é definido aqui como uma abordagem relacional e conversacional, na qual cada membro da comunidade de aprendizado, educadores e alunos, contribui para a produção de um novo aprendizado (conhecimento, habilidades, competência), incluindo a sua integração e aplicação, dividindo as responsabilidades de tudo isso. Baseia-se na suposição de que a construção do conhecimento é uma atividade em comunidade, criada no intercâmbio social e não na interação instrucional e que a experiência de aprendizado coletivo é transformativa. Além disso, o que está sendo aprendido é transformado no processo de aprendizado. Do mesmo modo, o aprendizado e o processo de produção de conhecimento é transformado durante a produção e as pessoas envolvidas no processo de aprendizado também são transformadas. Os termos “transformador” e “transformativo” referem-se ao processo generativo no qual as pessoas se envolvem umas com as outras e com elas próprias no compartilhar e questionar sobre a questão do sujeito e suas

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

experiências, considerando e refletindo de forma crítica sobre as premissas e quadros de referência familiares e novos. O processo transformativo não é um aprendizado informacional ou instrutivo. Como o biólogo e filósofo chileno Humberto Maturana (1978) sustenta, não existe interação instrutiva. Não é possível colocar conhecimento na cabeça de outra pessoa. Em outras palavras, não é possível controlar o que se espera ou se pensa que o outro está aprendendo. Cada pessoa traz sua história particular e assim por diante para o encontro educacional. Isto, entre outras coisas, influencia como cada pessoa (por exemplo, o aluno) irá “ouvir”, “ler” ou vivenciar o material educacional e, logo, cada um terá sua própria interpretação e compreensão. A partir desta perspectiva, o aprendizado é um processo ativo e generativo no qual o que é aprendido é particular a um aprendiz. Como educador e psicólogo da Universidade de Harvard, Robert Kegan, sugere “...o aprendizado genuinamente transformativo 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. O aprendizado transformativo tem implicações que vão além do próprio contexto educacional. É uma oportunidade de pensar de forma diferente sobre nós mesmos e sobre os outros e de viver de modo diferente em nossos mundos educacional e pessoal e de propagar as sementes da oportunidade para mudar nosso mundo para algo melhor. É importante

notar que o aprendizado colaborativo é uma cultura de aprendizado baseada na crença e no valor de bondade e nos motivos positivos dos professores e alunos com relação ao aprendizado.

O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE APRENDIZADO COLABORATIVO

Nosso interesse na colaboração na educação de crianças e adultos evoluiu através da nossa experiência em focar na colaboração em nossas práticas como psicoterapeutas, como consultoras e ministrando treinamento em diversos contextos de treinamento clínico, universitário e de pós-graduação (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007; Anderson & Goolishian, 1988; Anderson & Swim, 1993; Fernández, London & Rodriguez, 2006). Nossa filosofia de educação é baseada em uma colcha de retalhos de pressupostos abstratos que formam uma visão global de compreensão dos seres humanos como participantes singulares, ativos e engajados na construção de conhecimento, que tem relevância local e fluidez e que suporta a noção de colaboração na educação. Manter a congruência entre nossa filosofia de psicoterapia e nossa filosofia de educação e ser capaz de desempenhá-las de forma consistente tem sido de primordial importância para nós. Isto exige que se seja aquilo que o teórico de sistemas de aprendizado Donald Schön (1983, 1987) descreve como um profissional reflexivo ou reflexão na ação: refletir, parar e questionar tanto a teoria quanto a prática para entender os aspectos teóricos subjacentes e descrever a própria prática enquanto ela se realiza. Fazendo isso, a teoria e a prática são reciprocamente influenciadas à medida que o profissional retira disso novos sentidos, e assim torna-se mais

ponderado e responsável em relação a seu trabalho. Por sua vez, a teoria e a prática continuam se desenvolvendo. Baseado em sua pesquisa sobre como os profissionais aprendem, Schön sugere que a incorporação da prática reflexiva na educação leva a um aprendizado mais profundo. Ele ainda sugere que o aprendizado autodescoberto e autoapropriado ou o aprendizado que pertence àquele que aprende é o único aprendizado que influencia o comportamento de forma significativa.*

Os pressupostos filosóficos acima mencionados e os desafios que fluem a partir deles contribuem para uma maneira diferente de pensar sobre nosso mundo e nossas experiências de mundo e, logo, como conceituamos e organizamos nossas práticas educacionais. Tais pressupostos informam uma filosofia da educação e uma instância filosófica do educador: *uma maneira de ser*, referindo-se a uma maneira de se *orientar* – como abordamos as pessoas e as circunstâncias que encontramos em nossas práticas educacionais e *o que fazer com* nossas práticas. Isso inclui uma forma de pensar em conjunto, estar em relação em conjunto, conversar em conjunto, agir em conjunto e responder em conjunto. A expressão *em conjunto* enfatiza o envolvimento compartilhado que põe um professor e um aluno em uma parceria conversacional na qual os membros se conectam, colaboram e criam uns com os outros. A noção de conjunto é similar à de Hoffman (2007), influenciada pelo teórico da crítica russa Mikhail Bakhtin, com foco na noção de “conjunção”. A estância filosófica e a noção de conjunto e conjunção sugere uma parceria, uma parceria conversacional. A educação é um tipo de atividade conversacional de parceria. As características da estância filosófica incluem: engajar-se na investigação

mútua/compartilhada, a criação relacional de competência/conhecimento, não saber, ser público, confiar na incerteza, transformar mutuamente e terapia/educação parecidas com a vida cotidiana (*Consulte Anderson [2007] para uma discussão sobre as características.*). Central a esta estância filosófica é a noção de relacionamento colaborativo e conversação generativa que envolve intercâmbios dinâmicos de duas vias, compartilhamento, entrelaçamento e tecelagem de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos através dos quais o novo emerge. O modo de ser de um educador, por exemplo, estabelece o estágio para e convida esses tipos de relacionamentos e conversações.

Relacionamento colaborativo.

St. George e Wulff (2011) da Universidade de Calgary sugerem que a colaboração implica em uma maneira de interagir com os outros tal 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 quanto o seguidor estejam em movimento. Na colaboração, todos os participantes apreciam a variedade de ideias e empenham-se em ser inclusivos (St. George & Wulff, 2011).

Para que a colaboração ocorra, deve haver espaço para cada pessoa e suas vozes; cada uma deve ser bem recebida e autorizada a estar presente de forma incondicional e a participar integralmente. A contribuição de cada um deve ser igualmente reconhecida, apreciada

* Embora digamos “auto”, temos em mente que as pessoas são seres relacionais (Gergen, selves únicos não encapsulados).

e valorizada. Ter uma sensação plena de ser valorizado leva a uma sensação de pertencimento (por exemplo, à comunidade educacional). Uma sensação de pertencimento à comunidade leva a uma sensação de participação que, por sua vez, leva à contribuição com o produto de aprendizado e assim a uma sensação propriedade e de responsabilidade partilhada. Tudo isso se combina para promover um aprendizado sustentável. Apenas uma observação: sustentável não significa que o que é recentemente aprendido permanece estático, mas que o processo de aprendizado é sustentado e, portanto, o novo aprendizado continua a se desenvolver e depois um novo aprendizado pode ocorrer. Esse foco na participação e reconhecimento é visto como particularmente fundamental para o desenvolvimento das crianças – começando com recém-nascidos no aprendizado social, de conhecimento e de habilidades (consulte Trevarthen, 2005 para uma discussão estimulante).

Conversa dialógica

Os termos diálogo ou conversa dialógica referem-se a uma forma dinâmica de conversa na qual os participantes envolvem-se uns com os outros (em voz alta) – com ou sem palavras, em uma investigação mútua ou partilhada – conjuntamente examinando, questionando, imaginando, refletindo e assim por diante sobre o assunto ou a tarefa (como um discurso, conteúdo programático, opiniões). O que é apresentado no diálogo fica sujeito à interação e interpretação conjunta, o que implica um intercâmbio de duas vias e entrelaçamento de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos. Os participantes são 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. Por meio desses intercâmbios dialógicos e da investigação partilhada, os participantes envolvem-se em um processo de tentar compreender uns aos outros, por meio dos quais novos significados, pontos de vista e perspectivas (como o aprendizado) são criados. Novamente, o modo de ser de um educador estabelece o estágio para, convida e continuamente suporta os relacionamentos colaborativos e conversações dialógicas.

Na educação, a meta do aprendizado colaborativo e da conversa generativa é um aprendizado transformador*. Por exemplo, o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências, habilidades etc. tem relevância e utilidade para além da sala de aula. O processo para alcançar essa meta tem várias características. Antes de tudo, aquele designado como professor deve acreditar e confiar no processo dialógico colaborativo e deve acreditar e confiar nos seus alunos. Se sim, eles agirão de maneira natural e conversarão de forma coerente com a abordagem filosófica do aprendizado colaborativo. Em outras palavras, deverão vivê-lo, ser genuína 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 (por exemplo, um curso, workshop). Isto requer flexibilidade, sensibilidade e capacidade de resposta, e criatividade para fazer aquilo que a ocasião exigir em cada momento. Relacionamentos e aprendizado mais horizontais começam a ser criados,** ao invés dos relacionamentos professor-aluno e processos de aprendizado hierárquicos e dualistas, que são geralmente mais familiares a educadores e alunos.

* Todos os educadores diriam que sua meta é o novo aprendizado. Estamos enfatizando a diferença entre pensar que um aluno aprende o que é dito ou lido da maneira que é e o pensamento de que os alunos criam o novo aprendizado, único para cada um, a partir de suas interações e do que escutam e leem.
** É importante, no entanto, que a diferença não seja tão grande a ponto de abalar os alunos e estimular o que pode ser mal interpretado como "comportamentos de resistência".

Alunos e professor e alunos e alunos desenvolvem conexões nas quais o que é aprendido – por exemplo, conhecimento, habilidades, destrezas – é selecionado em conjunto e criado em contraste com a situação de haver um assim chamado conhecedor (por exemplo, professor) que oferece um conhecimento previamente determinado (por exemplo, por um professor, instituição de aprendizado ou por um contexto maior de aprendizado) àquele (como o aluno) que não sabe. Isso contrasta com o ensinar e aprender enquanto interação instrutiva (já mencionado), em que se assume que o conhecimento de uma pessoa pode ser transferido para outra. É importante notar aqui que o aprendizado em sala de aula sempre ocorre em múltiplos contextos e grupos de interessados, e cada um com sua própria agenda. São respeitados, mas não se tornam camisas de força para a criatividade do professor e do aluno.

O educador colaborativo deseja criar e facilitar as relações e processos de aprendizado nas quais 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. Querem falar e agir para estimular e encorajar os participantes a se responsabilizarem por seu aprendizado e serem seus arquitetos.

A seguinte história ilustra a instância colaborativa de Sylvia quando ela atenciosamente responde ao convite do presidente de uma universidade para providenciar um programa de treinamento para professores nas escolas de suas redes. O objetivo do presidente era melhorar as relações entre os professores e entre eles e a universidade. Ela ilustra a importância de “preparar o palco” para a possibilidade e o estímulo de relações generativas e processos

colaborativos em que as necessidades e os desejos tanto das instituições como dos aprendizes foram reconhecidos e respondidos e em que os objetivos de aprendizado e o modelo de aprendizado foram mutuamente construídos (ver London, St. George, & Wulff, 2009 para diretrizes para colaboração). A história foca no processo de treinamento e não em seu conteúdo.

PREPARANDO O PALCO PARA AS RELAÇÕES COLABORATIVAS E AS CONVERSAS DIALÓGICAS: A HISTÓRIA DE SYLVIA

Nasci na Cidade do México e cresci em comunidade mexicana judaica. Frequentei escolas da Rede de Educação Judaica, fui para a faculdade na Cidade do México, completei os estudos de pós-graduação no exterior, morei nos Estados Unidos por oito anos e então voltei para o México (20 anos atrás) para morar e trabalhar. Atualmente dou aulas em universidades públicas e privadas e em um instituto de formação de pós-graduação que fundei com colegas. Dou consultas e supervisiono terapeutas e psicólogos em escolas, incluindo a Rede de Educação Judaica. A Rede tem 10 escolas, variando de Montessori a religiosas. Ela conta com um Conselho de Educação composto de representantes do conselho principal de cada escola. O Conselho estabelece políticas e aponta problemas com relação à qualidade da educação, finanças, bolsas de estudos, segurança, continuidade da tradição judaica, relações com Israel etc. O Conselho é uma rede de apoio para as escolas e oferece acesso a recursos para que possam suprir as necessidades das escolas e da comunidade em geral. Mas não toma decisões pelas escolas; cada uma é independente.

UM CONVITE

Recebi uma ligação da presidente da Universidade Hebraica solicitando uma consultoria. Ela queria fortalecer as relações entre a universidade e as escolas dentro da Rede e pensou que oferecer treinamento para os professores poderia ser uma boa forma de fazê-lo. A missão da universidade é formar professores para fornecer educação de qualidade nas escolas da Rede. A universidade oferece diplomas de bacharelado e mestrado em educação e estudos judaicos e fornece educação continuada para professores por meio de uma variedade de estágios e treinamentos em diferentes assuntos.

Encontrei-me com a presidente e descobri que, além do que ela havia dito por telefone, ela queria oferecer um programa para as escolas da Rede para capacitar professores a se tornarem diretores (chamados tutores no sistema de educação nacional mexicano) para atender às exigências de uma nova iniciativa do Conselho de Educação mexicano que exige que toda escola tenha diretores. O papel do diretor deve incluir monitorar o desenvolvimento das crianças na escola, assim como apontar problemas acadêmicos e sociais. A presidente via esta iniciativa como parte da missão da universidade: “Para melhorar a qualidade da educação dentro da Rede, ajudando os professores a desenvolverem habilidades de ensino e de relacionamento melhores uns com os outros e com seus alunos” e para oferecer uma oportunidade de trocar ideias entre professores de escolas diferentes. Depois de saber um pouco mais sobre seus objetivos, propus um modelo de programa de treinamento que introduziria a filosofia das práticas colaborativas nas escolas e que ajudaria a desenvolver as habilidades da conversação e relação

dos professores dentro e fora da sala de aula. Concluímos o encontro com a ideia de um projeto piloto de 10 semanas para professores de escola secundária que apresentaríamos ao Conselho de Educação da Rede para sua consideração. Decidimos, provisoriamente, chamar o programa de *Habilidades Tutoriais para Professores*. Este nome nos permitiu abordar o assunto das habilidades tutoriais, não apenas para tutores, mas para qualquer professor interessado em melhorar suas habilidades de relação e conversação. Era importante usar a palavra “tutor” para torná-lo coerente com a exigência do Conselho de Educação mexicano.

Pensamos que a melhor faixa etária para dar prosseguimento ao projeto estava na escola secundária, visto que professores de escola secundária pareciam ter a grande necessidade de desenvolver habilidades de relação e conversação, dada à faixa etária com que trabalhavam.

RELAÇÕES, RELAÇÕES E RELAÇÕES: OU UMA CONVERSA LEVA À OUTRA E...

De acordo com a filosofia colaborativa, seria importante apresentar o projeto ao conselho como uma proposta para consideração e simultaneamente receber sugestões com relação às suas necessidades definidas e como abordá-las melhor. A presidente da universidade pensou que o próximo passo deveria ser marcar uma reunião com o presidente do conselho e conversar com ele sobre o projeto, receber suas sugestões e decidir a melhor maneira de apresentar a ideia do projeto ao conselho e depois aos diretores das escolas. Eu conhecia bem o presidente, já que crescemos juntos e nossos filhos frequentaram a mesma escola. Ele ficou feliz em se encontrar com a presidente da universidade e comigo e

entusiasmado com a ideia do projeto. Agendamos uma reunião na mesma semana e descrevi os detalhes do projeto piloto, cujo objetivo era desenvolver uma atmosfera amigável e dialógica dentro do sistema escolar que iria apontar a questão: “Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes acessar sua força, recursos e criatividade para desenvolver possibilidades que pareciam não existir antes (Anderson, 1997).”

A comunidade judaica na Cidade do México é unida. Conheci o presidente do conselho por meio das minhas atividades comunitárias e de outros trabalhos de consultoria em várias escolas. Quando nos encontramos com o presidente, ele foi bastante receptivo e ficou imediatamente curioso sobre a abordagem colaborativa e quis saber mais detalhes a respeito, minha história pessoal com essas ideias e de que maneira trabalhei com elas no ambiente educacional e em outros ambientes. Passamos algum tempo trocando ideias em uma vívida conversa, na qual compartilhei a estância filosófica e minha experiência com a aplicação de práticas colaborativas na terapia e na educação. Ele fez muitas perguntas a respeito da aplicação dessas ideias no desenvolvimento de habilidades de relação e de conversação para a equipe escolar e as mudanças que eu previa na qualidade da educação, no ambiente de sala da aula e na administração. A proposta fez sentido para ele e ele queria apresentar o projeto logo que possível para o Conselho de Educação da Rede.

Nossa conversa foi muito colaborativa, com cada pessoa contribuindo com ela de sua perspectiva e área de habilidade. Meu papel na conversa foi apresentar o conteúdo do programa, incluindo a metodologia e a estância

filosófica. Por sua vez, eles ofereceram o conhecimento, a linguagem e a cultura interna para traduzir as ideias em um projeto adequado às suas organizações. Estava curiosa e respondi também com o objetivo de saber mais sobre eles e suas situações. E assim, eles articularam mais e expandiram o que estavam me contando. Juntos, nós três ajustamos os detalhes da proposta e, uma vez em acordo, era chegada a hora de encontrar a linguagem e a descrição apropriadas para apresentar a ideia do projeto piloto aos diretores da Rede, tendo em mente que havia similaridades e diferenças entre as escolas, suas culturas e necessidades e que a participação no projeto seria voluntária. Decidimos apresentar o projeto e usamos o título “Projeto Mensch”, do iídiche, que significa “pessoa íntegra, decente”. A ideia de usar uma palavra em iídiche e sua ênfase em ser um bom ser humano e aprender boas maneiras poderia ajudar a deixar de lado as diferenças entre as escolas e enfatizar seus objetivos comuns em educar cidadãos bons e responsáveis dentro da tradição judaica. O presidente do conselho sugeriu que eu apresentasse a proposta do projeto no próximo Conselho da Rede que estava marcado para a semana seguinte. A agenda da reunião estava cheia, mas o presidente pôde ceder 15 minutos para apresentar o projeto.

AS PERSONAGENS: RELAÇÕES NOVAMENTE

Dado o tempo reduzido, o fato de que a apresentação do projeto foi adicionada à agenda no último minuto, e mantendo minha crença na importância das conversações e das relações para desenvolver confiança e intimidade, decidi chegar mais cedo à

reunião, esperando ter a oportunidade de conversar com os membros do Conselho quando eles chegassem. Eu não era uma estranha para a maioria das pessoas que iria encontrar, já havia tido contato com alguns dos diretores, com os quais havia estudado e trabalhado na comunidade, alguns conheciam meu trabalho porque eu tinha sido consultora em algumas escolas, e outros eu não conhecia. Os diretores que eu conhecia estavam muito curiosos sobre minha presença na reunião. Começamos conversas informais sobre mudanças em nossas vidas pessoais e pessoas que tínhamos em comum, ou seja, agimos da forma como se age com pessoas que conhecemos, ou seja, falamos sobre amenidades. Esse bate-papo informal criou um ambiente relaxado e amigável, e lentamente o restante dos membros se juntou e as pessoas que eu conhecia me apresentaram aos membros do Conselho que eu não conhecia. Na hora de apresentar a proposta, senti-me confortável e o grupo estava curioso e aberto a ouvir as ideias. O presidente do conselho me apresentou, falou sobre o projeto e seu interesse nele, então mostrou uma breve apresentação deixando alguns minutos para perguntas e comentários. Os diretores gostaram da ideia do projeto e acharam que suas escolas precisavam disso. No fim da reunião, ofereci-me para encontrar cada diretor e sua equipe (em suas escolas) para conversar sobre o programa, ouvir suas necessidades e incorporar suas habilidades únicas e valiosas de anos de experiência trabalhando com professores no conteúdo e modelo do programa.

A RESPOSTA

Suas respostas ao meu convite chegaram no dia seguinte por telefone e

e-mail e, inclusive, perguntas e comentários adicionais. Eles queriam mais detalhes sobre o programa, incluindo a filosofia, metodologia de ensino e conteúdo. Eles também queriam orientação sobre como escolher professores candidatos adequados para o programa. Fiz uma visita às escolas que me solicitaram e conversei com o diretor e alguns dos professores de cada uma. Pedi sugestões e atendi às perguntas e preocupações. Estar disponível para reuniões nas escolas e conversar com eles foi um elemento importante na construção de relações com confiança, respeito e segurança.

Começamos o programa de treinamento um mês depois; incluía 18 professores de oito escolas que decidiram participar. O grupo estava agendado para se encontrar em sessões de duas horas por dez semanas na universidade.

A CRIAÇÃO DA NOSSA COMUNIDADE DE APRENDIZADO COLABORATIVO

De acordo com meus anos de experiências lecionando em universidades, era importante para mim começar a primeira sessão de treinamento fornecendo o horário e o local para encontrar cada participante, como um ser humano único, e para que eles se conhecessem, criando uma comunidade de aprendizado colaborativo (Anderson, 1997). Tomar algum tempo para o que chamamos de introduções conversacionais ou narrativas faz com que se reconheça a importância de cada participante e não se toma por certo que os membros, apesar de suas histórias conjuntas, “conhecem” um ao outro. Cada membro está se apresentando em um novo contexto, cheio de oportunidades de ser conhecido de um modo diferente e conhecer os outros de um modo diferente. Criando o contexto

em que é possível vivenciar a possibilidade de “conhecer o familiar de outra maneira”. Eu usava um exercício que começava com três perguntas: Qual o seu nome, qual a história do seu nome e como você quer ser chamado neste grupo? Esse exercício convidava os participantes a se apresentarem por meio de histórias pessoais que os conectavam a suas famílias e experiências. No final, eles tinham compartilhado e discutido suas experiências e eu compartilho minhas razões para começar o grupo com isso. Mais tarde no treinamento, discutiríamos as maneiras de eles levarem o conceito do exercício para as salas de aula. Eu segui com um segundo exercício que focava nos objetivos dos participantes e estilos de aprendizado e incluía o seguinte: O que você acha que precisa acontecer na formação durante nossos dez encontros que faria seu investimento em tempo, dinheiro e esforço valer a pena?

A segunda pergunta era sobre seus estilos de aprendizado e preferências por formatos de aprendizado. Eles discutiram essas duas perguntas em três pequenos grupos e, então, cada um contou os pontos principais de sua conversa e resumiu seus objetivos e estilos de aprendizado. Depois formamos um grupo de discussão sobre os objetivos compartilhados e as implicações das diferenças a respeito de preferências e estilos de aprendizado. Também comparamos as experiências nos dois exercícios, de conversar em grupos grandes e pequenos e a dificuldade de reportar e reproduzir o conteúdo das conversas em grupos pequenos. No fim do primeiro encontro tínhamos desenvolvido o início de uma comunidade de aprendizado e contextos de aprendizado e havíamos começado a conversar sobre possíveis maneiras de levar os conceitos e exercícios para suas salas de aula. Cada professor teve a oportunidade de

incluir sua voz, expressar suas ideias, conhecimento e habilidades bem como agendas pessoais, objetivos de aprendizado e estilos.

A partir da perspectiva da prática colaborativa, o aprendizado acontece dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, o aprendizado em sala de aula é um trampolim ou um convite para continuar o processo de aprendizado, tornando-se um aprendiz reflexivo fora da sala de aula, assim como é importante para aquele designado como treinador ou professor ajudar a facilitar a continuação do aprendizado fora da sala de aula. Os participantes e eu discutimos esse conceito e desenvolvemos a ideia de escrever uma crônica semanal no fim de cada sessão. A cada sessão um professor designado criaria um documento escrito resumindo o aprendizado juntamente com as reflexões deles sobre suas experiências da sessão e ele ou ela compartilhariam isso com o restante do grupo entre as sessões via e-mail. Os membros do grupo eram encorajados a responder com comentários, perguntas etc. sobre os documentos e reflexões do outro. Essas reflexões convidariam os professores a refletir sobre seu aprendizado e a criar interações e conexões uns com os outros. Eu me ofereci para escrever a primeira crônica para começar o processo e também como um exemplo de uma descrição e reflexão que eu esperava que fosse encorajar respostas do grupo. Houve muito entusiasmo e participação neste primeiro encontro: nossa comunidade de aprendizado tinha começado e o palco e o tom foram definidos para o restante do treinamento.

A EXPERIÊNCIA

Os professores começaram o programa com hesitação, reunindo-se às

16 horas depois de um dia cheio de aulas com nenhum intervalo e pouco tempo para o almoço. Não eram as melhores condições para o aprendizado. Depois da primeira reunião, todos pareciam empenhados e dispostos a participar do programa. Eles acharam o conteúdo desafiador, mas potencialmente útil para resolver seus dilemas diários. Fazer parte de uma comunidade de aprendizado ativo, ser capaz de falar sobre seus dilemas e escutar os outros proporcionou um ambiente seguro para compartilhar e perguntar. Exercícios experimentais, entrevistas e processos reflexivos forneceram um laboratório interessante para avaliar e praticar sua maneira de ensinar e habilidades de relação.

AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO

Como mencionado antes, o programa foi planejado como um projeto piloto e precisávamos avaliar sua aplicabilidade em outras escolas da Rede. A questão básica que direcionou nosso trabalho e os objetivos do curso foi adaptada a partir da fala de Anderson (1997):

Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes da comunidade escolar acessar sua criatividade, forças e recursos para desenvolver possibilidades onde pareciam não existir antes?

Resultados do questionário:

Pré-questionário	Pós-questionário
Curiosidade	Criatividade
Valorização da beleza e excelência	Curiosidade e senso de humor
Justiça e equidade	Trabalho em equipe
Persistência	Otimismo e esperança
Gratidão e senso de humor	Gratidão

Eu queria usar uma ferramenta de avaliação que ajudasse os professores a terem consciência de suas forças e talentos e que os ajudasse a encontrar meios de usá-los em seu trabalho como professores e aprendizes, bem como criar uma cultura de apreciação e possibilidades. O questionário VIA Signature Strength desenvolvido por Seligman e Peterson e disponível online (www.authentic happiness.com) atendia aos critérios. Eles preencheram o questionário de pesquisa entre a primeira e a segunda sessões e iriam retomá-lo entre a nona e a décima.

Os professores trouxeram os resultados da pesquisa na segunda sessão. As informações foram usadas para falar sobre os pontos fortes e possibilidades individuais e em grupo. Também criei exercícios por meio dos quais eles puderam praticar a melhoria de seus pontos fortes em sala de aula. A experiência do questionário e os exercício nos ajudaram a criar uma cultura e uma linguagem baseada nos pontos fortes. Os professores foram encorajados a levar a cultura dos pontos fortes para o seu ambiente de ensino e a olhar para os seus alunos por meio dessas lentes. No final de nossas dez semanas de treinamento as informações produzidas no pós-questionário nos permitiu avaliar as possibilidades de mudança, já que estavam relacionadas às perguntas básicas que direcionaram nossa experiência de aprendizado. A seguir encontra-se a comparação dos resultados médios do grupo, listados em ordem decrescente de frequência de pontos fortes:

Podemos apreciar algumas diferenças ao comparar os resultados dos pontos fortes do grupo entre os momentos anteriores e posteriores à pesquisa. Na pós-pesquisa, vemos que o primeiro ponto forte é a criatividade, e também encontramos trabalho em equipe e esperança, três pontos fortes que não estão presentes na pré-pesquisa. Podemos presumir que as mudanças que encontramos no grupo podem ser um resultado do programa de treinamento, já que parecem representar o conteúdo e o espírito da estância filosófica conforme expressa na pergunta básica, embora os próprios professores fossem responsáveis por “explicar” as diferenças.

COMENTÁRIOS DOS PARTICIPANTES

- Questionário exigido pela Universidade. Além da avaliação dos pontos fortes, a universidade também tinha um questionário padrão que usava para avaliar todos os seus programas. Incluía as seguintes perguntas: O que você valoriza na nossa formação?
- O que você aprendeu?
- Como você planeja implementar o aprendizado em sua vida pessoal e profissional?
- O que você aplicou até agora?
- Para quem você recomendou esta formação e o que você diria ao recomendá-la?
- Que recomendações você tem para a instituição onde você trabalha?
- O que você sugere para melhorar este programa?

Resumo das respostas do questionário da Universidade. Os professores comentaram que era mais fácil primeiro levar o aprendizado para suas vidas pessoais, principalmente

para casa nos seus relacionamentos com os membros da família e então experimentá-los em sala de aula. Disseram que este não era um programa para aprender habilidades tutoriais, mas um programa que os treinava a mudar suas vidas, especialmente as maneiras de pensar sobre si mesmos, seus papéis como professores e seus alunos. Eles disseram que recomendariam este programa para qualquer pessoa interessada em melhorar suas relações e fazer um mundo melhor. Por outro lado, eles sentiram que o programa era curto demais e não oferecia tempo suficiente para praticar a aplicação das ideias e habilidades. Eles ainda não se sentiam prontos e confiantes para levar as ideias para sala de aula e compartilhá-las com os colegas. Valorizaram a oportunidade de trabalhar com professores de outras escolas e perceberam que compartilhavam desafios e dilemas similares. Apreciaram a riqueza dos processos reflexivos e as possibilidades de olhar de várias maneiras para resolver problemas e valorizar diversas perspectivas.

Em resposta ao questionário da universidade, os professores decidiram escrever uma carta conjunta endereçada às suas instituições, na qual fizeram comentários e sugestões em relação a o que precisava haver na escola para que fossem capazes de colocar os processos de relações colaborativas e aprendizado generativo em ação na escola em geral e, em particular, com suas relações com seus alunos. Duas escolas entraram em contato comigo depois de concluído o treinamento e pediram-me para oferecer este tipo de formação para toda a equipe educacional deles. Os membros do grupo também me contataram no início do ano letivo seguinte pedindo por um curso de reciclagem. Encontramo-nos e revisitamos as ideias apresentadas no

curso, discutimos como os membros estavam colocando o aprendizado em ação e desenvolvemos ideias para aplicar ainda mais seu aprendizado no novo ano letivo.

Como resposta à avaliação e ao sucesso do primeiro grupo, a universidade decidiu organizar um segundo grupo com o mesmo formato e conteúdo para o semestre seguinte. Desta vez o grupo estava composto por uma mistura de professores de escolas secundárias e primárias. Começamos o programa de treinamento com o mesmo conteúdo e os mesmos exercícios. A natureza do grupo e as características individuais dos participantes criaram um ambiente e uma comunidade de aprendizado diferentes. Este grupo estava bastante interessado em aprender e praticar processos reflexivos e no modelo de equipes de reflexão. Seguindo suas iniciativas, no fim das dez semanas, a universidade organizou um grupo de consultoria duas vezes por semana para oferecer um espaço de consulta para professores interessados.

OBSERVAÇÕES REFLEXIVAS

Eu estava muito empolgada com a possibilidade de levar ideias e práticas colaborativas para o sistema escolar e para trabalhar com os professores. O treinamento com os dois grupos proporcionou-me a experiência e a compreensão de que é possível fazer mudanças significativas no ambiente escolar ajudando os professores a considerar e mudar o valor que eles conferem a si mesmos e a maneira que se relacionam uns com os outros e com os alunos em sala de aula. As mudanças acontecem nos tipos de relações e conversas que eles promovem em interações diárias e não parecem ser muito

visíveis ou importantes, mas, ao longo prazo, elas têm a possibilidade de influenciar a cultura da escola. Tenho a satisfação de informar que nos quatro anos, desde o projeto piloto, implementei o treinamento aqui descrito, ou similar, em 17 escolas e organizações. Trabalhei com aproximadamente 1.500 professores nos setores público e privado no México. O programa continua sendo muito importante para mim e continuo explorando maneiras de melhorar a qualidade das conversas e relações dentro e fora das salas de aula.

REFLEXÕES DE HARLENE SOBRE A HISTÓRIA DE SYLVIA

Eu já ouvi Sylvia contar essa história antes, mas toda vez, como nesta leitura, ouço como se fosse a primeira vez. Toda história contada apresenta diferenças sutis ao ser narrada, e o contexto e os ouvintes da narração da história são geralmente diferentes. Esta habilidade de ouvir e ver como se fosse a primeira vez é fundamental para as práticas colaborativas: a habilidade de não saber antes do tempo e ser capaz de ver e ouvir o familiar com novos olhos e ouvidos requer o mesmo interesse genuíno na nova narração como se fosse a primeira. Na história de Sylvia, embora fosse familiarizada com a Rede, suas escolas e seus membros, ela abordou a situação de modo novo. Claro, a experiência anterior com os sistemas e seus membros a influenciou, mas seu conhecimento prévio (que já está lá) não determinou suas palavras e ações. Assim como eu ouvia sua história como se fosse a primeira vez, ela foi capaz de encontrá-los e ficar curiosa e saber as necessidades e expectativas dos membros como na primeira vez.

Embora um título da história seja “preparando o palco”, preparando não se refere a planejar como em planejar uma estrutura ou etapas antes do tempo. Preparando refere-se a estar pronto para ver toda e qualquer situação como algo novo, com o qual você nunca se deparou ou vivenciou antes e estar pronto para responder a ele de modo espontâneo. Estar pronto também é ser capaz de estar aberto a, estimulado a, apreciador de e ser capaz de trabalhar com o conhecimento local da outra pessoa – sua sabedoria, costumes, linguagem etc. A história de Sylvia ilustra a natureza fundamental do conhecimento local e sua importância para estimular um sentido de pertencimento, participação, criação e propriedade do que é produzido e como é produzido. Como sempre, ela tinha em mente, como nesse caso, que o conhecimento local não é estático. Evoluiu continuamente.

Quando ela começou a consultoria/formação, não fazia ideia de para onde isso iria. Ela estava aberta a aceitar o lugar para onde as relações e conversas levariam ela e o participante, confiando na inerente incerteza do processo colaborativo. Assim como eu comecei a digitar em Houston e Sylvia começou a digitar no México quando começamos a escrever este artigo sobre nosso trabalho com escolas, não tínhamos nenhuma ideia de para onde nossa jornada colaborativa nos levaria.

REFERÊNCIAS

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*. New York: Guilford.

Anderson, H., & **Gehart**, D. (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

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., & **London**, S. (2011) “Undervisning som kollaborativ læring – Lærere, der lærer gennem relationer og samtaler”. *Kognition og pedagogik nr. 81, AKT og inklusion*. Dansk Psykologisk Forlag.

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. (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*, 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. D. (1985, July). The new epistemology in family therapy: implications for training family therapists. *Dissertation Abstracts International*, 46.

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.** (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.
- Astin, A. W.** (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Fernandez, E., London, S., & Rodriguez-Jazcilevich, I.** (2006). Learning/teaching postmodern ideas in three different settings, *Journal of Systemic Therapies*. Vol. 25, pp. 32-43.
- Foucault, M.** (1972). *The archeology of knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, Trans.) New York, NY: Pantheon Books.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Golub, J.** (1988). *Focus on collaborative learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.
- 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.
- Hoffman, L.** (2007). The art of 'witness': A new bright edge. In: H. Anderson, D. Gehart (Eds.), *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 63-79). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.** (1994). *The nuts and bolts of collaborative Learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- John-Steiner, V.** (2000). *Creative collaboration*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kegan, R.** (2000). What "form" transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. In: J. Mezirow (Ed.). *Transformational Learning*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Kuh, G. D.** (1990). Study group on the conditions of excellence in higher education, 1984).
- London, S., St George, S., & Wulff, D.** (2009). Guides for collaborating. *International journal of Collaborative practices, 1*. www.collaborative-practices.com/
- Lyotard, J.-F.** (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Maturana, H.** (1978). Biology of language: Epistemology of reality. In: G. Miller & E. Lenneberg (Eds.), pp.27-63, New York: Academic Press.
- McNamee, S.** (2007). Relational practice in education: Teaching as conversation. In: H. Anderson & D. Gehart (Eds.). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. (pp. 313-336). New York: Routledge/Taylor & Francis Group

- Mezirow, J., Associates** (2000). *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Associates** (2000). *Learning as transformation*. San Francisco, CA: 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.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. New York, NY: Basic Books.
- Shotter, J.** (2010). *Social construction revisited: 'Witness'-thinking and Embodiment*. Chagrin Falls, OH: Taos Publications.
- Shotter, J.** (2008). *Conversational realities revisited: Life, language, body and world*. Chagrin Falls, OH: Taos Publications.
- Sir Robinson, K.** (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. West Sussex, UK: Capstone Publishing Ltd.
- 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.** internet article Disponível em <http://collaborative-practices.com/faq-2/>.
- St. George, S., & Wulff, D.** (2011). Frequently asked questions: What is collaboration? *International journal of collaborative practices*, 2. www.collaborative-practices.com/
- Trevarthen, C.** (2005). First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of limitation, without reason or language. *Journal of child development*. 31(1): 91-133.
- Vygotsky, L. S.** (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann, G. Vakar, Trans.). Cambridge: MIT Press. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: 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* (D. Pears, B. McGulness, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1922.)