

SOUZA, A.M.S. (org.). Educação Superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR), Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

Evoluindo e gerando conhecimento

Maria Luiza Pereira Angelim
 Maria Alexandra Milião Rodrigues

Introdução

*Mais que tudo eu quero ter
 pé bem firme em leve dança
 com todo o saber do adulto
 e todo brincar da criança*

Agostinho da Silva

A sociedade humana em evolução gera conhecimento para sobre VIVER e TRANScender - sentido fundante da educação - expressando-se e comunicando-se por sons/ silêncios do corpo/ voz/ língua falada/ canto/ de instrumentos de percussão (primeiro tambor) /sopro/corda/teclado, por luzes/ sombras, por cores, por movimentos de gestos/ dança/ toques físicos sutis/ virtuais, por imagens fixas das pinturas rupestres, da grafa/ escrita pictórica/ ideográfica/ fonética/ alfabética/ códigos/ sinais/ símbolos/ desenhos/ fotos, por números, por imagens em movimento, por “emoticons”, por telefonia, radiofonia, televisão, internet, em progressiva convergência digital de intensa interativa multimídia, tecendo uma rede em “ambiente virtual”.

Esse movimento da humanidade manifesta-se diferentemente nas PESSOAS de cada lugar, enraizando-as e garantindo o impulso criativo da VIDA por si mesma (GOSWAMI, 2000), na busca incessante de formas de sobrevivência e de transcendência no planeta Terra, mediadas e não mediadas pelas linguagens tecnológicas de informação e comunicação em educação, nas suas singularidades complementares.

1. Ser aprendiz orgânico cósmico

*Trinta raios convergem para o meio,
mas é o vazio do centro que faz avançar o carro.*

*Molda-se a argila para fazer vasos,
mas é do vazio interno que depende o seu uso.*

*Uma casa é fendida por portas e janelas,
é ainda o vazio que a torna habitável.*

*O Ser dá possibilidades,
mas é pelo não ser que as utilizamos.*

Lao Tse

Considera-se, como base referencial, o Ser Aprendiz Orgânico Cósmico (ANGELIM, 2006), ou seja, uma espécie humana sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício de interação com o outro ou os outros no ambiente permanente de ligação cósmica do eterno agora! Em outras palavras, uma espécie capaz de exercer sua autonomia de aprendizagem da *Vida* (autoconsciência), como cidadão (habitante) e como trabalhador culturalmente identificado em sociedade, como constituinte do equilíbrio harmônico da natureza-vida.

Seria o caso de indagar: como está a *Vida* na história de cada Pessoa? Mas, que *VIDA?* (ANGELIM, 2004).

O físico Brian Swimme propõe esta reflexão sobre a consciência cósmica:

Olhe para a sua mão - você acha que ela lhe pertence? Cada elemento foi criado em temperaturas um milhão de vezes mais quentes do que a fusão da pedra; cada átomo foi moldado no intenso calor da estrela (supernova explosão primordial). Seus olhos, seu cérebro, seus ossos, tudo em você é formado de criações da estrela. Você é aquela estrela, levada a uma forma de vida que possibilita à vida refletir sobre si mesma. Portanto, sim: a estrela está realmente ciente do seu grande trabalho, da sua tendência ao deslumbramento, da sua extraordinária contribuição à vida, mas apenas através da sua articulação ulterior: você.

Você está ciente de que você, e só você, é capaz de suscitar vida através de meios que nenhum outro ser do universo possui?

Você está ciente dos modos pelos quais tem o poder de suscitar o Ser?

Essa pergunta esquadriinha o seu destino enquanto fonte criativa, o seu valor supremo. Para responder, é preciso que você penetre mais profundamente no dinamismo primordial do universo, pois à medida que

você se transforma na atividade do amor, você, ao mesmo tempo, aumenta a vida ao seu redor.

Por onde começar a pensar a respeito?

Comece a partir de seus deslumbramentos, a partir do seu próprio conjunto de relacionamentos. Seus deslumbramentos o induzem à atividade de suscitar a vida a seu redor. Há pessoas e criaturas em torno de você que só emergirão para uma vitalidade intensificada, com um gosto renovado pelas aventuras da vida, se você perseguir o seu destino com a mesma devoção extravagante como a estrela persegue o seu. (SWIMME, 1991, p. 53).

Na tradição oral Guarani, Kaka Werá Jecupé assim expõe:

O Ser humano é percebido como alma-palavra - é o que se expressa mediante a linguagem e por meio do pensamento. Ser e som têm o mesmo sentido. Para essa percepção é necessário ampliar o nosso conceito de som para além da vibração sonora, percebê-lo como corpo-vida, princípio dinâmico da luz cuja forma denominamos consciência. (JECUPÉ, 2001, p. 56).

Na mesma tradição oral Guarani, Pablo Werá assim expressa os fundamentos do Ser:

Ayvu rapyra oguero-jera, oguero-yyára Nande Ru renondé ñen'ey mbyterál ('O ser fundamenta-se no fato de ter sido desdobrado de nosso Pai Primeiro, o ser fez-se parte da divindade primeira, como medula, palavra-alma, da coluna do Criador').

O Ser emerge do Todo, mas não se desfaz do Todo. Da mesma forma que o Todo se desdobra em dimensões (ser) e mundos (três), o Ser acompanha. No Mundo-Céu, o Ser e o Todo manifestam-se como unidade; no Mundo-Terra, o Ser e o Todo manifestam-se como diversidade; no Mundo-Intermediário, o Ser e o Todo manifestam-se expressando a marca do masculino (jaguaka) e a marca do feminino (jauka) e colocando a vida em movimento. Esses três mundos acontecem de modo interdependente e fundamentam o Ser.

As dimensões do Ser vibram em tom de sete notas ancestrais, incluindo-se o silêncio. Essas cordas vibrantes interpenetram-se, gerando a música da vida, realizando o Ser. (Idem, 2001, p. 56-57).

Seria a pessoa, *personare* em latim, *per – sonare*, “para soar”?

O físico Peter Russell, recorda o ritmo acelerado da vida por si mesma numa espiral evolucionária:

A criação da Terra foi precedida por aproximadamente dez bilhões de anos de evolução estelar. A evolução de formas simples de vida ocorreu ao longo de uns dois bilhões de anos. E a vida multicelular apareceu há cerca de um bilhão

de anos. A evolução de sistemas nervosos complexos, tornada possível pela emergência dos vertebrados, começou há muitas centenas de milhões de anos. Os mamíferos apareceram há dezenas de milhões de anos. Há poucos milhões de anos, o gênero *Homo* fincou pela primeira vez os pés sobre o planeta. Nossa própria espécie, *Homo sapiens*, apareceu há muitas centenas de milhares de anos. A transição para o *Homo sapiens* (acionada pela emergência da linguagem e de uso de ferramentas e que resultou na Revolução agrícola) começou há dezenas de milhares de anos. A migração para aldeamentos e cidades começou há muitos milhares de anos. A Revolução Industrial começou há poucos séculos. E a Revolução da informação tem apenas poucas décadas de idade. (RUSSELL, 1992, p. 252-253).

Diante do contraste entre o potencial criativo do ser humano e os trágicos efeitos para a humanidade do sistema capitalista, com sua ideologia individualista materialista, Russell propõe para o aqui-agora, uma mudança de consciência humana pelo agir transformador da realidade atual, no sentido da complexificação de consciência elaborado pelo paleontólogo Teilhard de Chardin, (1989) e recomenda a “teoria integral de tudo” de Ervin Laszlo, (2008).

Estudos de neurociências contribuem no reconhecimento não só do cérebro-triuno (três cérebros: reptiliano, límbico, mental), como da ligação deste com o coração, ou seja, “[...] hoje se sabe que o coração faz mais do que simplesmente exortar; ele controla e governa a ação cerebral por meio de hormônios, transmissores e possivelmente energias quânticas mais sutis” (PEARCE, 2002, p. 111). Por sua vez, a psicologia analítica contribui na compreensão da subjetividade, nos seus diferentes estados e níveis de consciência, enquanto processo de individualização (JUNG, 1980), em particular, de integração psicofísica (FARAH, 1995) com os toques sutis da calatonia de Pethö Sándor (DELMANTO, 1997) e de meditação (BARBIER, 2000) no caminho possível do intelecto à intuição (BAILEY, 1984).

Buscando aproximações, é curioso dar-se conta que a descrição tupi guarani-tubuguaçu do “copo-som-do-ser” (ECUPÉ, 1998), recentemente autorizada por uma das comunidades indígenas brasileiras de mais de 12.000 anos, assemelha-se aos *chakras* (toda em sânscrito) ou centros de inteligência de origem indiana (LEADBEATER, 1981) estudados no ocidente, entre outros, pela medicina vibracional (GERBER, 1997), com destaque para a importância da glândula pineal – o ponto insonoro ou do “silêncio interior” como processo educativo (BARBIER, 2000), envolvendo pesquisas das práticas de meditação (GOLEMAN, 1996).

O físico Amit Goswami com R. Reed e M. Goswami, expondo sobre o universo autoconsciente, no entendimento de que a consciência cria o mundo material, respeita aqueles que, como Descartes, afirmam: “Penso, logo existo!” ou “Sinto, logo existo!”, para propor como identidade humana: “Escolho, logo existo!”. (GOSWAMI, 2000).

Mas... que *VIDA*?

Movimento? Evolução? Energia? Impulso criativo? Consciência? Escolha? Sobrevivência? Transcendência?

Nessa compreensão, implica-se o conceito de autonomia do sujeito aprendiz nas dimensões física, emocional e mental, em seus diferentes ciclos vitais (PEARCE, 2002), considerando como complementares a educação libertadora/ pedagogia da autonomia (FREIRE, 1997), a auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 1998), auto-ecoformação (GALVANI, 2008) e o processo de individualização (JUNG, 1980).

2. O ambiente virtual na sociedade educativa em rede

O ambiente virtual como rede telemática interativa multimedial virtual, exige seu uso apropriado à natureza educativa do conhecimento gerado entre sujeitos de saberes, respeitando os níveis de consciência possíveis dos ciclos vitais.

Para esse entendimento contribuem alguns pressupostos:

a) O reconhecimento da emergência de novos “ancestrais” paradigmas sobre as visões de mundo e de ciência, apoiados na revolução científica, em particular, no campo da física e da biologia, afirmando a subjetividade singular e o compromisso ético, a complementaridade entre diferentes formas de conhecimento e níveis de realidade e o exercício transdisciplinar na busca da unidade na totalidade do conhecimento humano (UNESCO - Declaração de Veneza, 1986, citado por D’AMBROSIO, 1994; NICOLESCU, 1999) e a implicação da subjetividade na “epistemologia da complexidade” (MORIN, 1995);

b) A superação da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento pela “sociedade educativa”, desafiando-se sobre o papel da educação na emergente “era da consciência” (D’AMBROSIO, 1997) com a importância da formação

dirigida para as qualidades humanas na inteligência coletiva/cosmopédia, nesse período nolicífico da história humana (LÉVY, 1998), compreendendo os desafios impostos pela “sociedade em rede” e pela “cultura da virtualidade real” (CASTELLS, 2003) e abordando a “multirreferencialidade” na compreensão da práxis educativa instituída (ARDOINO, 1998). Esse conceito de “sociedade educativa” inspirador do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, na sua lura histórica, no contexto atual, impõe o reconhecimento do “ambiente virtual” e sua inclusão no mesmo artigo, contribuindo para superar a falsa dicotomia entre educação presencial e a distância;

c) A compreensão da educação como um processo ao longo da vida, superando a dicotomia de educação inicial e continuada, conforme a definição proposta para a educação no século XXI com seus quatro pilares: *aprender a conhecer; a fazer; a viver juntos ou com os outros; a ser* (UNESCO - Delors, 1996), incorporando as bases biológicas do entendimento humano e o sentido da criatividade singular da autopoiesis (MATURANA, 1995), o “factor humano” (MARRQUES, 1998) e a “abordagem transversal da educação” de que, entre outros, resulta uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998);

d) A compreensão do sistema educacional público com gestão democrática como parte estruturante estratégica da sociedade brasileira orientada para o desenvolvimento humano, implicando na sociedade sustentável, na sua autodeterminação como povo e soberania nacional, inspirada no educador Paulo Freire (1997) com a sua proposta de “educação libertadora”, de “pedagogia da autonomia”, de “círculo de cultura”, de “diálogo entre sujeitos de saberes” que, entrelaçados em sua cultura, podem recriá-la.

Para marcar a contribuição singular do Brasil no ambiente virtual faz-se atual a contribuição do geógrafo brasileiro Milton Santos (2002, p. 51), quando afirmou, por ocasião dos 500 anos, que a “tensão entre o universal e o internacional se encontra na raiz de nossa necessidade de legitimar a cultura brasileira”. Explicitando, dizia ele:

A questão central que nos ocorre, sobre a nossa interpretação de nós próprios, nesses chamados 500 anos de Brasil, é a seguinte: é possível opor uma história do Brasil a uma história europeia do Brasil, um pensamento brasileiro em lugar de um pensamento europeu ou norte-americano do Brasil, ainda que conduzido aqui por bravos ‘brasilianists’ brasileiros? Não se trata de inventar de novo a roda, mas de dizer como a fazemos funcionar em nosso canto do mundo; reconhecê-lo será um enriquecimento para

o mundo da roda e um passo a mais no conhecimento de nós mesmos. Ser internacional não é ser universal e para ser universal não é necessário situar-se nos centros do mundo. Inclusive pode-se ser universal ficando confinado à sua própria língua, isto é, sem ser traduzido. Não se trata de dar as costas à realidade do mundo, mas de pensá-la a partir do que somos, enriquecendo-a universalmente com as nossas ideias, e aceitando ser, desse modo, submeridos a uma crítica universalista e não propriamente europeia ou norte-americana. (Idem, *Ibidem*, p. 51-52).

No Brasil, num imenso esforço, o povo vem preservando suas raízes culturais geradas nas tradições milenares (RIBEIRO, 1995; JECUPÉ, 1998; SILVA, 1966; LEONARDI, 2005; SANTOS, 2005) dos povos-nações indígenas, dos portugueses herdeiros do culto do Divino Espírito Santo de Abrantes (SILVA, 1966), dos quilombolas, dos afro-brasileiros que, aqui-agora, constituem um valioso patrimônio humano do “saber de experiências feito” (CAMÕES, 1995) nas suas estratégias de sobrevivência, o que é conservado até hoje, na oralidade intergeracional e/ou registrado em linguagem multimídia, fortemente marcada pela imagem. Trata-se, sobretudo, do conhecimento de nossa riquíssima e cobijada biodiversidade e do exercício humano de transcendência, nos trópicos.

O processo de educação no Brasil deve estar a serviço da CRIATIVIDADE das PESSOAS, com linguagens de afirmação da identidade cultural brasileira na própria busca organizada coletivamente de solução dos problemas, rumo a uma nova sociedade, exercitando princípios político pedagógicos libertadores tão bem propostos como “Pedagogia do Oprimido”, desde 1968, pelo educador brasileiro Paulo Freire (1987), citado a seguir, podendo-se ir além pelo processo de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2000; GALVANI, 2002):

[...] Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. (p. 52).

[...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (p. 68).

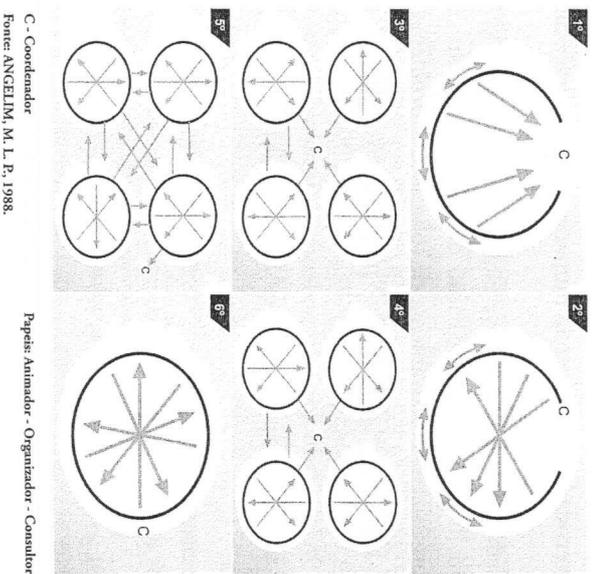
[...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (p. 84).

O “círculo de cultura” como encontro presencial de sujeitos de saberes com suas histórias de vida (PINEAU, 1999) e do lugar, tal como proposto por Paulo Freire, desde 1963, ainda é o espaço de aprendizagem mais apropriado para o exercício

de iniciação da dialogicidade entre diferentes, politicamente comprometido com a mudança coletivamente construída pela sociedade organizada. O diálogo como interatividade político-pedagógica do “círculo de cultura” de PESSOAS resulta na construção de sentido, de autonomia, de libertação, de “escuta sensível” (BARBIER, 1998), de convicção e prazer da construção coletiva (Consulta Popular, 1999), reconhecido como um dos oito modelos teóricos da comunicação (LIMA, 2001).

Essa interatividade supõe a intervenção direta no processo de auto-organização do grupo expressa em um fluxograma interativo (ANGELIM, 1988) conforme demonstrado no estudo observacional de base etológica com uso de videotape de Angelim (1988) e de Courinho (1988), formando uma rede tecida na identidade cultural brasileira e no propósito de transformação da sociedade atual, na qual se constrói, progressivamente, um novo jeito de conhecer, aprender e buscar a solução de problemas conjuntamente, instituindo o que se pode chamar de uma escola/universidade pública popular libertadora.

Figura 1. Tecendo a aprendizagem em rede



Nessa escola/universidade, onde a natureza-vida será respeitada em toda a sua harmonia e beleza, as linguagens tecnológicas de informação e comunicação

deverão estar a serviço da produção de textos, falas, sons e imagens dos círculos de cultura, podendo constituir uma grande rede, intensamente interativa, de informação e comunicação, com programas de incentivo às artes literárias, plásticas, música, dança, cênicas e educação física como consciência corporal/toque sutil (FARAH, 1995), tendo como apoio bibliotecas públicas, cooperativas de produção gráfica, jornais comunitários, correio postal escolar (tarifa reduzida), centros públicos de acesso a Internet/Telecentros, rádios-escola públicas, rádios comunitárias, cooperativas de produção de vídeo, redes públicas de TV com programas regionais interativos, oficinas de produção de *software* livre e páginas *web*, dentre outras possibilidades.

Num sistema de escolas/universidades públicas populares libertadoras, a rede telemática interativa multimídia virtual deverá estar a serviço da constituição de “Comunidades de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)” (Grupo CTAR, 2004; OLIVEIRA, 2003), assim definidas: “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho / aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as linguagens tecnológicas de informação e de comunicação”, qualificando cada vez mais a singularidade do encontro de PESSOAS, no sentido da afirmação da identidade brasileira na biodiversidade e diversidade cultural, em resposta à exigência de nossa autodeterminação como povo, na sua forma singular universal de humanizar a Terra (SANTOS, 1999).

Esse conceito implica na singularidade da educação mediada e não mediada pelas linguagens tecnológicas de informação e de comunicação, em que a distância é relativizada pela proximidade necessária na interação pedagógica entre sujeitos aprendizes de saberes, na qual o toque sutil é complementar ao toque virtual, sob o desafio do desenvolvimento humano alcançar “diversas formas sensoriais incluindo, entre outras, a telepatia, a clarividência, a telecinética e a premonição” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 45). Na CTAR, a presença face a face é, também, condição necessária à proximidade/distante entre os sujeitos aprendizes de saberes, evidenciada nos encontros presenciais com ênfase nas vivências integrativas de linguagem corporal (ROSSI, 2006) e nos espaços interativos de fóruns em ambiente virtual. Mais recentemente, em estágio inicial de desenvolvimento, o conceito da CTAR vem se conjugando com as iniciativas de Redes Sociais, que interagem e se entrecruzam, também, em espaços virtuais configurados como “Observatório” multimídia com intensa interatividade orientada para qualificação e potencialização permanente da práxis social como construção coletiva, sob os princípios da educação libertadora.

A “teia da vida” (CAPRA, 1998), quando enfatiza as relações de tendência colaborativa nos sistemas vivos, assemelha-se ao ambiente amoroso como condição ao desenvolvimento da criatividade humana (MATURANA, 1995) e às interações simbólicas (imagens), práticas (gestos) e epistêmicas (conceitos) da auto-hetero-ecoformação (PINEAU e GALVANI, 2002), possibilitando assumir uma compreensão mais ampla da singularidade da rede expressa no fluxo iterativo ocorrente num *circulo de cultura* (FREIRE, 1987; ANGELIM, 1988; COUTINHO, 1988; TORRES, 2005), na CTAR.

A CTAR, como espaço de formação de educadores, seja como “educare” (nutrir-se) seja como “e(x) ducere” (conduzir para fora), dirige-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas nas dimensões física, emocional e mental num processo contínuo, para além da potencialidade crítica e propositiva do repensar a universidade; a educação básica, os ambientes virtuais multimedial, os movimentos sociais em rede, podendo contribuir no repensar a própria pesquisa em educação, enfatizando a pesquisa – ação existencial (FREIRE, 1981; BARBIER, 2002; BRANDÃO, 2003) de sujeitos coletivos enraizados e implicados no processo de auto-ecoformação, segundo Galvani (2008) numa perspectiva transpessoal (SANTOS NETO, 2006), transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) e transcultural, buscando compreender o sentido da educação na qual libertação do oprimido liberta também o opressor (FREIRE, 1987).

3. Educadores e educandos como seres integrais: relações entre corporeidade, pensamento, linguagem e afetividade

Sou um guardador de rebanhos.

O rebanho é os meus pensamentos

E os meus pensamentos são todas as sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mãos e os pés

E com o nariz e a boca.

Fernando Pessoa

As relações entre corporeidade, pensamento, linguagem e afetividade constituem uma temática ampla e complexa, frequentemente excluída das reflexões acerca dos processos de formação. Nos últimos séculos, a cultura

ocidental dominante, em nome da liturgia positivista e do cientificismo objetivo que justificaria o progresso ilimitado, entronou o mundo do pensamento, banindo a sensibilidade, a corporeidade e as linguagens expressivas do seu campo de estudo (RESTREPO, 2001).

Também no âmbito das relações educativas se ignorou a integralidade do ser humano. Desde o advento de Descartes, em nome do “Penso, logo existo”, descartou-se o corpo sensível, “um livro selado onde se inscrevem caracteres cifrados, sinais vindos de um mundo invisível” (LÉVY, 2000, p. 89), o correio que (nos) envia suas (nossas) mensagens, que (nos) fala incessantemente e que não sabemos escutar nem mesmo quando em sofrimento (note-se que a profissão *professor* registra elevadíssimos índices de adoecimento). Ignorou-se a pele, o maior órgão do corpo, que nos reveste interna e externamente, verdadeira fronteira entre o mundo externo e o interno, responsável por um elevadíssimo percentual das nossas sensações (MONTAGU, 1988); assim como o toque e os outros sentidos proximais (olfato e paladar), exaltando-se/cultivando-se os sentidos distais - visão e audição (veja e ouça o professor, reproduza sua palavra), intensificando-se desse modo a distância corporal que reforçava a posição de poder do professor (RESTREPO, 2001).

Baniu-se a emoção porque atrapalhava as cognições: “Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares” (Idem, Ibidem, p. 32-33). Depois, calou-se a palavra porque ela cabia, supostamente, aos detentores da cátedra do saber. Por fim, anestesiou-se a *anima*, porque ela pertencia aos altares. Até mesmo a do professor, o *animador* de um grupo. Como interrogou Freinet (1977, p. 288), um dos maiores pedagogos do século XX, “Como podemos transmitir [...] a varinha mágica que nós próprios perdemos?”.

O que restou no cenário da educação? Um universo de conteúdos, de saberes fragmentados, cada vez mais especializados, que nos afogam em meio ao que Pierre Lévy (2000) denomina de Terceiro Dilúvio, o dilúvio da informação? E uma didática que em princípio nos “fornece” metodologias, técnicas, recursos, plataformas, para darmos conta dos processos de ensino-aprendizagem? Recursos assépticos, e pouco significativos, se não nos debruçarmos sobre o sujeito como ser integral, contextualizado, com uma história de vida, alguém que pensa ao sentir, que sente ao pensar. Como o psicólogo e pesquisador cubano González Rey

(1997, p. 103), sinaliza, “O pensamento como função do sujeito é de natureza cognitivo-afetiva”. A abordagem psicológica histórico-cultural da escola soviética defende a tese de que é impossível estudar o pensamento de forma abstrata, sendo os processos cognitivos determinados pela relação entre sujeitos.

Voltemos a esse estudante, um ser que “[...] é um verdadeiro cosmos. Não só porque a profusão de interações em seu cérebro seja maior que todas as interações no cosmos, mas também porque leva em si um mundo fabuloso e desconhecido” (MORIN, 1996, p. 282); que se senta na frente de um computador para entrar em contato consigo mesmo, com o outro, com uma multiplicidade de outros, em uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (enquanto o jantar da família cozinha no piloto automático do micro-ondas); que pode descobrir que o toque digital e o toque sensível têm possibilidade de se encontrar (ANGELIM, 2006); que, mesmo sentado, pode voar nas asas da imaginação criadora e da reflexividade; enquanto a música que escura, a imagem que observa e o texto que lê sobrevoam o espaço da sua subjetividade; que se comunica com seu tutor por meio de múltiplas linguagens – das mais explícitas às mais sutis – mesmo as que ele não percebe; que sente dúvidas e medos diante de prazos e avaliações; que deseja um ensino a distância sem distância e um ensino presencial mais presente; que sabe ter introjetado um modelo reprodutivista e tem consciência de que precisa aprender a construir e assumir sua própria autoria; que fala e escreve, gesticula, elabora e interpreta ideias e experiências; que cria, incessantemente, significado e sentido; e que nem por isso deixa de sentir a solidão, a fragilidade e a incompletude, a transitoriedade e a eternidade do humano.

4. A comunicação pedagógica como espaço de criação de significado e sentido

*A ideia lhe pouse como a garça: com uma só penna.
Que é para não pesar no coração.*

Mia Couto

O desafio de repensar a comunicação pedagógica remete-nos à obra de Paulo Freire, na qual a comunicação pode ser compreendida como DIÁLOGO, no

contexto de um processo interativo em que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23), ou seja, implica em reciprocidade e não em transferência de saberes. A comunicação pedagógica assume, assim, um caráter relacional que envolve a coparticipação dos sujeitos na reflexão e na ação transformadora.

Nos processos de comunicação pedagógica, presencial ou a distância, mediados pela oralidade e pela escrita, pela corporeidade e pelas expressões da nossa emocionalidade, criamos e recriamos, continuamente, significados e sentidos. Mas, quais são as relações entre *significado* e *sentido* e porque estes conceitos são tão importantes no âmbito da comunicação pedagógica e dos processos de ensino-aprendizagem?

Fomos habituados a pensar que as palavras, com seus significados, representam a garantia da aprendizagem. Vigotski, eminente psicólogo soviético (1896-1934) fundador da abordagem histórico-cultural, redescoberto no ocidente nas últimas décadas, elaborou importantes reflexões acerca das relações entre pensamento e linguagem, considerando a palavra “um microcosmo da consciência” (1996, p. 128). Para ele, as palavras não possuem apenas um significado, mas também múltiplos sentidos. O sentido de uma palavra é “[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa” (Idem, p. 125). O sentido é, portanto, uma construção que se inscreve na experiência vital do sujeito, na sua configuração subjetiva, envolvendo a integração entre cognições e afetos.

Uma outra abordagem que pode nos ajudar a compreender o lugar da linguagem nos processos de comunicação pedagógica é a Análise do Discurso, oriunda da década de 60, resultante do diálogo entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, a qual reconhece que a linguagem representa necessariamente um compromisso com a construção e interpretação de sentidos. Defende que “[...] não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.” (ORLANDI, 2001, p. 9).

Reconhecendo a opacidade da linguagem, a Análise do Discurso pressupõe a inexistência de uma relação direta e natural entre o mundo, o pensamento e a

linguagem, relação essa, que considera estar sempre atravessada pela construção de sentidos: “As palavras simples do nosso cotidiano já chegaram até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.” (idem, p. 20). Para a autora, os sentidos da linguagem inscrevem-se necessariamente em uma dimensão histórica. A dimensão histórica faz com que as palavras nunca sejam inocentes, carregando uma misteriosa memória que se prolonga no tempo, uma criptografia difícil de ser decifrada. Discorrendo sobre essa densidade de forma ímpar, afirma Barthes (1997, p. 22):

Uma reminiscência obstinada, proveniente de todas as escritas precedentes e do próprio passado da minha escrita, cobre a voz atual das minhas palavras. Todas as marcas escritas se precipitam como um elemento químico no início transparente, inocente e neutro, no qual a simples duração faz aparecer a pouco e pouco todo um passado em suspensão, toda uma criptografia cada vez mais densa.

Nos processos educativos, assim como em outros processos de comunicação humana, o dito, o não-dito e até o mal-dito precisam ser considerados. Como afirmou Pennac, “[...] o mundo inteiro está naquilo que dizemos – e totalmente esclarecido pelo que calamos” (1993, p. 31). Só o desenvolvimento da sensibilidade, por meio do olhar observador e da “escuta sensível” ressaltada por Barbier (2002), pode, nos ambientes de comunicação educativa, nos fazer perceber o que o grande escritor Rilke (citado por LACERDA, 2000, p. 6) afirmou:

As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis quanto se nos pretendia fazer crer: a maior parte dos acontecimentos ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.

Se invisibilidades e sutilezas permeiam nossas experiências comunicativas, o que diríamos das condições que criamos, nos processos educativos, para que, diante da polifonia de vozes, a palavra oral ou escrita possa pisar o papel ou a tela sem ser alagada por um banho de sangue que sai da caneta do educador, ou da sua palavra amarga de avalia-dor, e não de parceiro colaborativo?

De fato, nem sempre criamos as melhores condições para que a palavra se faça expressão, em particular nos processos de escrita na universidade – suposta capital intocável do reinado da escrita. Na realidade, os processos de leitura e escrita no contexto da formação universitária com frequência não podem ser vivenciados como desafios de descoberta e citação, muito menos de expressão singular de um

saber-sentir-ser que imprime as marcas da sua autenticidade (RODRIGUES, 2003). Já Freire (1982), alertava para a necessidade do “adentramento” no texto, em contraposição à avalanche de leituras recomendadas nos processos formativos praticados nas universidades.

O leitor faz-se na interação com o texto: ele se faz viajante, sonhador, poeta, crítico, criativo. Por isso nenhum texto é completo ou acabado: cada texto pode ser percebido como um espaço de acolhimento no qual o leitor se inscreve com sua experiência, seu pensar e sentir, como um lugar de resignificação e de recriação de sentido. Nesse sentido, o texto pode ser percebido como um espaço dialógico singular, um autêntico universo de subjetivação (RODRIGUES, 2003).

Outra faceta que merece consideração é a nossa própria condição solitária de escritores, ou talvez de escribas a serviço dos novos faróis instalados nos espaços educativos. Intimidados, desde a infância, a escrever em forma de encomenda, com espaço, metragem e peso determinados, pouco incentivados a nos inscrevermos em nossos próprios processos de escrita - como se escritor e escritura fossem entidades desconhecidas - não raro nos sentimos desconfortáveis diante da página em branco, quer se trate do palco do papel ou da tela do computador. Exalta-se a expressão da objetividade e proíbe-se a expressão subjetiva. Cultura-se o pensamento do outro, que precisamos chamar para dialogar com o nosso, na perspectiva de que somos nós os anfitriões, e podemos convidar a se sentarem conosco à mesa, no banquete da reflexão acadêmica, outros pensadores, com certeza mais experientes e profundos (Idem, Ibidem).

Maculados por uma feroz autocrítica resultante da introjeção do julgamento do outro ao longo da nossa trajetória escolar, temerosos diante de tantas regras e da forma que, com frequência, vira forma, não compreendemos muita vezes que o nosso texto é (pode ser) uma aventura de criação, um fértil diálogo entre pensamento, linguagem e emoções, um lugar de inscrição de nossas mais autênticas marcas. Incompleto sim, porque representa um recorte possível do grande texto da experiência, das ideias e sensações, e, em última instância, um recorte das infinitas possibilidades do grande Texto da Vida – este que todos os dias lemos e escrevemos, o que preenchemos com a nossa energia vital, inventado página por página, do nascimento até a morte.

5. Estudantes e professores como parceiros subjetivantes: raízes, identidade e história de vida

O INCRÍVEL

Invisível e visível como o vento,

Vento sobre mim O Incrível e me curva.

Como não curvar-me ao violento

Vento que baralha a reta e a curva,

Constrings, acaricia e me conserta,

Rasga qualquer mapa e me liberta,

Arrasa minhas casas e as levanta

Como seu fosse nuvem ou planina?

Fernando Mendes Vianna

O professor é uma pessoa. Quando Ada Abraham (1984) publicou esse livro, nos Estados Unidos, e se aprofundou o diálogo com outros autores que já se debruçavam sobre o processo identitário do professor, como Pineau (JOSSO, 2002) e outros na França, e Nóvoa em Portugal (1995), novas interrogações emergiram, centradas na personalidade do professor, considerando-se que a sua profissionalidade e pessoalidade eram indissociáveis. Na perspectiva da não fragmentação de educadores e educandos, proposta por uma visão holística e integral, estes passaram a ser percebidos e valorizados não apenas como seres possuidores de uma corporeidade, de cognições e afetos, de sensibilidade, de valores e de espiritualidade, mas também de uma história de vida. Novas e inquietantes indagações passaram a ocupar o espaço da pesquisa, questões que retomamos neste texto como geradoras de muitas outras:

Quem é o professor? Como se constitui a sua identidade social, cultural, pedagógica? Quais as suas raízes sócio-históricas no contexto do espaço geopolítico da América Latina, da brasilidade, da cultura regional e familiar de origem? Como esse professor se constitui subjetivamente no decurso da sua trajetória educativa e escolar? Quais terão sido os marcos do seu processo formativo e as marcas por ele deixadas na formação da sua identidade de professor?

A necessidade de revisar suas origens e se re-historiar, de modo a ressignificar os seus próprios processos de formação, para compreender posturas e atitudes que marcam sua atuação docente, começa a ser reconhecida como imperiosa no processo de formação inicial e continuada de educadores de crianças, jovens e adultos.

É necessário revisar as experiências educativas constituintes da nossa identidade como estudantes e formadores, olhar o nosso texto de vida e relê-lo com foco nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados. Estamos nos formando o tempo todo, por meio da vivência de experiências educativas formais e informais, e elaboramos continuamente nossas *teorias informais* acerca do que é um bom modelo de ensino-aprendizagem (uma boa aula, um bom professor, uma atividade que vai gerar aprendizagem). Por outro lado deparamo-nos, na formação universitária, com propostas pedagógicas que nos seduzem, como a pedagogia da libertação de Paulo Freire, as ideias pedagógicas fundamentadas no construtivismo. Confrontamo-nos, assim, por vezes, com o *conflito* entre o *modelo teórico* e o *modelo vivencial*, o que nos conduz a algumas interrogações:

- Como proceder, se introyetamos, no decurso da nossa formação escolar, outros modelos que nos asseguram que o professor é o detentor do saber, que esse saber é individual, que corremos o risco de perder poder se cedermos espaço ao outro, já que esse outro também é detentor de saberes que nós não detemos? Qual é o lugar da voz do outro?
- Como considerar a dimensão histórico-cultural do sujeito social da nossa sala de aula? Que sentido o processo de ensino-aprendizagem faz para ele, na sua singularidade? A subjetividade social e individual permeiam a escola o tempo todo, embora sejam desconsideradas.

A nossa memória educativa e o nosso imaginário de escola estão “colonizados” por um modelo educativo milenar que não cede espaço ao contato direto com a realidade, à construção coletiva do conhecimento, à descoberta, à dimensão política e ética da educação, à autonomia, à subjetividade e à intersubjetividade, à construção de sentido do outro, à criação e até à surpresa (RODRIGUES, 2003). Nesse modelo educativo milenar tudo é “dado”, o que se traduz na própria linguagem - uma terminologia perversa do universo escolar:

- *dar aula*: aula é doação ou construção de conhecimento?
- *grade curricular*: será que essa grade aprisiona mais do que liberta?
- professor *catedrático* ou *regente*: o poder absoluto do que detém a cátedra e a coroa do saber, ou o regente da orquestra que coordena o trabalho dos diferentes músicos, cada qual se expressando e desenvolvendo por meio do seu instrumento, em um trabalho cooperativo e criativo?
- *trabalho escolar*: etimologicamente a palavra trabalho deriva de *tripalium* (três paus), instrumento de tortura dos escravos;
- *notas*: serão a remuneração do *tripalium* escolar?
- *delegacias de ensino*: esta (não tão) antiga nomenclatura vincula a ideia de controle e repressão;
- *o currículo único*: todos devemos aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira?

Se o educador é um “passeur” de sentidos (BARBIEK, 2002) em um universo de significados cada vez mais paradoxais e plurais (mas também herdeiro de modelos milenares que o negam como sujeito), ele precisa reconhecer-se diante desse outro cujo *convívio* o instiga cotidianamente a *ser* e não apenas a *fazer*, “Porque, ao mesmo tempo em que temos o desafio de estruturar, construir uma proposta com nossos educandos, temos o desafio de viver [...] conosco mesmos.” (FREIRE, 2003, p. 164).

Então, nos interrogamos diante de uma realidade que oprime e ignora a pessoa do professor e do estudante: que lugar é esse – a educação – no qual o conhecimento entra pela porta principal, e o ser, escondido e apagado, submete-se à porta dos fundos? Acreditamos que o trabalho de autopesquisa com a sua própria história de vida, no qual o educador precisa reconhecer, nele mesmo, a sua principal fonte bibliográfica, possa contribuir para um processo identitário capaz de gerar novas possibilidades de mediação educativa, considerando professores e estudantes como parceiros subjetivantes com raízes, identidade e uma história singular.

Considerações finais

É a própria imagem do homem, que as bolas do real e do virtual modelam de agora em diante, outra vez, lembrando-lhe – como um negativo – sua obrigação de sonhar, sua necessária escapatória, sua aspiração ao infinito, sua ‘inspiração’ para o espírito.

Philippe Quéau

Na sociedade educativa, considerando os múltiplos ambientes de comunicação e aprendizagem – mediados ou não pelas linguagens tecnológicas da informação e da comunicação – percebemos a necessidade de se recriar a mediação pedagógica, tendo como referencial o Ser Aprendiz Orgânico Cósmico (ANGELIM, 2006) na interação com os outros e consigo mesmo, com a cultura e com a natureza-vida.

Entretanto, compreendemos também que o percurso histórico das tecnologias interativas e suas potencialidades educativas atuais encontra-se com o conceito de comunicação desenvolvido por Paulo Freire, conforme salienta Lima (2001, p. 69):

No momento em que as potencialidades das tecnologias interativas acenam para a quebra da unidirecionalidade e da centralização das comunicações, o conceito de comunicação dialógica, relacional e transformadora de Freire oferece uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertador.

Considerando a *anima* (alma) como “princípio vital que ativa os processos da vida individual e coletiva” (SABETTI, 1986, p. 115), precisamos nos mobilizar, todos nós, para a reinvenção dessa animação pedagógica humana e libertadora. Deixamos, assim, em aberto, na espiral do conhecimento, a construção deste texto, acreditando ter instigado o (a) leitor (a) a se questionar e a prosseguir na sementeira, em ambientes virtuais e presenciais, de uma prática educacional em coletivos criativos, inteligentes e dialógicos que caracterizam a noosfera (QUEAU, 2002) da comunidade HUMANA.

• • •

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, Ada. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.
- ANGELIM, M. L. P. *Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório*. Brasília: Universidade de Brasília : Faculdade de Educação (dissertação de mestrado), 1988. 2v.
- _____. A Teleeducação nos tempos da internet. In MELO, J. M. et al (orgs.) *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún*. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.
- _____. Boletim da série Brasil Alfabetizado em Movimento, **Programa Salto para o Futuro**. TVEscola. MEC-SEED, 2004. Disponível em: www.rvebrasil.com.br/salto/. Acesso em 23/03/09.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G.(Coord) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EDUFSCar,1998.
- AUTHIER, M. & LÉVY, P. **As árvores de conhecimentos**. Tradução: Mônica M. Seicman. São Paulo: Editora Escura, 1995.
- BAILEY, Alice A. **Do Intelecto à Intuição**. Tradução autorizada por membros da Fundação Cultural Avatar/Niterói, RJ: Fundação Cultural Avatar,1984.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.
- _____. A escura sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- _____. **Educador: um "passeur" de sentido**. Tradução de David A.Ringoir. Revisão de Hélène Leblanc. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância 1999. Disponível em: <<http://forumjea.org.br/node/835>>.
- BARROS, Laura P de. **O corpo em conexão: sistema Rio Aberto**. Niterói: Ed. UFF, 2008.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Lisboa: Edições 70, 1997/1953.
- BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais - escola e sociedades**. Tradução Elisabete Pinheiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro; v.1)
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Delors**. Brasília: UNESCO, 1996.
- CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995/1572.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida-uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1998.
- CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CHARDIN, Pierre T. **O fenômeno humano**. Tradução José Luiz Archanjo. São Paulo: Ed. Cultrix, 1989.
- CONSULTA POPULAR. **Brasil: Alternativas e Protagonistas**. Consulta popular, 1999.
- COUTINHO, Laura Maria. **Ver e Rever Educação**. (Dissertação de mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 1988.
- CTAR Group. A distance education alternative: work community/online learning. In: LITTO F. M.&MARTHOS,B.R. (Orgs.) **Distance learning in Brazil: Best Practices 2006**. 1ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- D'AMBROSIO, U. (org.). **Declaração dos fóruns de ciência e cultura da Unesco: Veneza, Vancouver, Belém**. Brasília: Editora UnB, 1994 (Coleção Textos universitários).
- _____. **A era da consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 1997.
- DELMANTO, Suzana. **Toques sutis-uma experiência de vida com o trabalho de Peñó Sándor**. São Paulo: Summus,1997.
- DELORS, J. (org.) UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC. São Paulo: Cortez, 1998.

- FARAH, R. M. **Integração psicofísica – o trabalho corporal e a psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- FREINET, CÉLESTIN. **O método natural I**. Lisboa: Ed. Estampa, 1977.
- FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano-II. In: GROSSI, Esther P E BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.” In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1981.
- _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In **Educação e Transdisciplinaridade**, III/coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002. Disponível em: <www.redebrasilintertransdisciplinaridade.net>. Acesso em 23/março/2009.
- _____. **Qué formación para los formadores transdisciplinares? Elementos para una metodología reflexiva e dialógica. Anais III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Eco-formação**. Brasília/UCB: CD/WEB, 2008.
- GERBER, Richard. **Medicina Vibracional - uma Medicina para o Futuro**. Tradução Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1997.
- GOLEMAN, Daniel. **A mente meditativa - as diferentes experiências meditativas no Oriente e no Ocidente**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana: Editorial Academia, 1997.
- GOSWAMI, A. REED, R. & GOSWAMI, M. **O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material**. Tradução Ruy Jungmann. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 2000.

GRUPO CTAR. Outra educação a distância é possível: comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR). **Anais V Encontro Internacional Virtual EDUCA – Forum Universal de las culturas**. Barcelona, 2004. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:19568>. Acesso em 2008.

JECUPÉ, Kaka Wera. **Tupã Tenondé - A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de Antônio Nôvoa. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

JUNG, G. C. **Psicologia do inconsciente**. Tradução Maria Luiza Appy. Petrópolis: Vozes, 1980.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Carras do São Francisco. Conversas com Rilke à beira do Rio**. Projeto Caminho das Águas. Brasília, 2000.

LAOTSE. **Tao Te King**. Tradução, prefácio de notas de Antônio Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, p. 23.

LASZLO, Ervin. **A Ciência e o Campo Akáshico – uma teoria integral do tudo**. Tradução Alph Tenuya Eichenberg, Newton Robertal Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2008.

LEADBEATER, Rev. C.W. **Os Chakras ou os Centros energéticos vitais do ser humano**. Tradução J. Gervásio de Figueiredo. São Paulo: Ed. Pensamento, 1981.

LEONARDI, Víctor. **Os navegantes e o sonho. Presença do Oriente na História do Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva - por uma antropologia do ciberespaço**; tradução: Luiz Paulo Rouner. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

_____. **O fogo liberador**. São Paulo: Ed. Iluminuras Ltda, 2000.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 74, 2000.

LIMA, Venício A. de. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARQUES, M.E.R. **Tecnologias da Informação e da Comunicação - o Factor Humano**. Lisboa: Universidade Aberta: IPP-CENTED. 1998.

- MATURANA R., Humberto & VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento - as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Ed. Psy 11, 1995.
- MIA COUTO. **O último voo do flamingo**. Lisboa: Ed. Caminho, 2000, p. 48.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar: o Significado Humano da Pele**. São Paulo: Editora Summus, 1988.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Maros. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- _____. Epistemologia da Complexidade. In: Schitman, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999. Disponível em <perso.club internet.fr/nicol/citri/index.htm>.
- NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Elsa. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas-SP: Ed. Papirus, 2003.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.
- PEARCE, J.C. **O fim da evolução - reivindicando a nossa inteligência em todo o seu Potencial**. Tradução Marra Rosas. São Paulo: Cultrix, 2002.
- PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**. Université de Tours. s/data. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br>.
- QUÉAU, Philippe. Noosfera e cibercosmo. In: Groupe 21 (Org). **O homem do futuro – um ser em construção**. Tradução Lúcia Pereira da Souza. São Paulo: TRION, 2001.
- RESTREPO, L.C. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RODRIGUES, Alexandra. **O Nome das coisas**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- RODRIGUES, M. Alexandra M. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. Brasília: Universidade de Brasília (Tese de Doutorado), 2003.
- ROSSI, Vicenzo. **La vida em Movimiento – el sistema rio abierto**. Buenos Aires: Kier, 2006.
- RUSSELL, Peter. **O buraco branco no tempo: nossa evolução futura e o significado do agora**. Tradução Merle Scoss. São Paulo: Aquariana, 1992.
- SABETTI, Sephano. **O princípio da totalidade. Uma análise do processo de energia vital**. São Paulo: Summus, 1991.
- SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Milton. O País distorcido. In: RIBEIRO, W. (Org). **O Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifólia, 2002.
- SANTOS NETO, Elydio. **Por uma educação transpessoal – a ação pedagógica e o pensamento de Stanislaw Grof**. São Bernardo do Campo/São Paulo: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- SILVA, Agostinho da. Ensaio para uma teoria do Brasil. In: **Ensaio sobre cultura e literatura portuguesa e brasileira I**. Lisboa: Âncora, 2000/1966.
- _____. Algumas considerações sobre o culto popular do Espírito Santo. In: **Boletim da Academia Internacional da Cultura Portuguesa**, nº3, Lisboa, 1967 e In: **Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I**. Lisboa: Âncora, 2000.
- SWINME, Brian. **O universo é um dragão verde - uma história cósmica da criação**. Tradução de Rubens Rusche. São Paulo: Ed. Cultrix, 1991.
- TORRES, Maria M. **O cinema – a língua escrita da realidade – na alfabetização de jovens e adultos**. Brasília: Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado), 2005.
- VIANNA, Fernando Mendes. **A Rosa Anfractuosa**. Brasília: Thesaurus, 2004, p. 134.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.