



Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica

Banking education is content issuing:
transmission requires dialogical communication

Inês Barbosa de Oliveira¹

Resumo: Paulo Freire formulou, dentre muitas outras, as noções de Educação Bancária e Educação Dialógica, opondo-as e esclarecendo os problemas que via na primeira e o potencial que percebia na segunda. Entendendo que a noção de transmissão de conhecimentos que está presente no modelo bancário de escola não resiste ao desafio de nenhuma perspectiva teórica sobre a comunicação, ou mesmo de educação, este texto defende que esse modelo não se estrutura para a compreensão dos conteúdos, mas para impor aos destinatários da mensagem a consciência de sua ignorância. Por outro lado, baseada na dialogia, a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora se fundamenta na efetividade da comunicação, não mais numa perspectiva de emissor e receptor, mas numa perspectiva interativa dialógica. O texto busca, portanto, evidenciar a precariedade comunicacional do modelo de educação bancária e, em contraponto a ele, traz a perspectiva dialógica de educação, proposta por Freire, o que foi feito recorrendo-se a Habermas, principalmente, e a Maturana e Boaventura de Sousa Santos, que trazem contribuições relevantes ao debate, contribuindo para que o processo educativo seja repensado e inserido em uma lógica de sociedade democrática e participativa.

Palavras-chave: Dialogia freireana. Educação e comunicação. Educação libertadora e emancipação social. Interação democrática.

Abstract: Paulo Freire formulated, among many others, the notions of Banking Education and Dialogical Education, opposing them and clarifying the problems he saw in the first and the potential he perceived in the second. Understanding that the notion of knowledge transmission that is present in the school banking model does not stand up to the challenge of any theoretical perspective on communication, or even education, this text argues that this model is not structured for the understanding of the contents, but for to impose an awareness of their ignorance on the receivers of the message. On the other hand, based on dialogue, the Freirean proposal for a problematizing and liberating education is based on the effectiveness of communication, no longer in a perspective of sender and receiver, but in an interactive dialogical perspective. The text therefore seeks to highlight the precarious communicational nature of the banking education model and, in contrast to it, brings the dialogical perspective of education, proposed by Freire, which was done using Habermas, mainly, and Maturana and Boaventura de Sousa Santos, who bring relevant contributions to the debate, contributing for the educational process to be rethought and inserted in a logic of democratic and participative society.

Keywords: Freirean dialogue. Education and communication. Liberating education and social emancipation. Democratic interaction.

1. Introdução

Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos maiores pensadores do século XX no campo das Ciências Humanas e Sociais, formulou, dentre muitas

¹ Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ex-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (2015-2019), bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq e da UNESA e Cientista do Nosso Estado FAPERJ.

outras, as noções de Educação Bancária e Educação Dialógica (FREIRE, 2017), opondo-as e esclarecendo os problemas que via na primeira e o potencial que percebia na segunda. No ano do seu centenário, muitas reflexões associadas ao seu pensamento vêm sendo suscitadas e este texto é uma delas.

O que se pretende aqui se baseia em uma trajetória de pesquisa interrogando os cotidianos escolares e os diferentes modos pelos quais docentes e discentes tecem os currículos *praticadospendados*² (OLIVEIRA, 2016) nesses cotidianos, para além e muitas vezes em desobediência às normas curriculares oficiais. Esse trabalho de pesquisa vem tornando possível demonstrar que esses

currículos *praticadospendados* nas escolas são ações identificáveis com a educação popular e seus princípios/propostas, notadamente os abraçados por Paulo Freire, por serem, uns e outros, criações nas quais se enredam diferentes conhecimentos hierarquizados na compreensão cientificista moderna da educação bancária (OLIVEIRA, no prelo).

A educação popular foi o primeiro campo de atenção especial do educador que, a partir dos Círculos Populares de Cultura (CPC), teceu não só seu método de alfabetização, mas boa parte do reconhecimento dos saberes “populares” em sua legitimidade e se afastando, com isso, da educação tradicional e sua compreensão de que educar é “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade”, o que se agrava quando essa “humanidade” inclui apenas a parte dela que entende o conhecimento como aquilo que deriva de teorização com base nos cânones da ciência moderna, e que o produz dessa forma, excluindo, com isso, todas as outras formas de estar no mundo, de interrogá-lo e de compreendê-lo.

Essa educação tradicional, que Freire chama de bancária – porque baseada na perspectiva de “depósito” de conhecimentos pelo docente, nos alunos –, é princípio nesse modelo, e aí que o questionamento aqui proposto ganha seu sentido maior. A noção de transmissão de conhecimentos que está presente nesse modelo de escola não resiste ao desafio de nenhuma perspectiva teórica sobre a comunicação, ou mesmo de educação.

Comunicar significa “partilhar, participar de algo, tornar comum”. Não sendo uma especialista no campo, sei, no entanto, como todos deveríamos saber, que a partilha exige que, a partir da produção e emissão de uma mensagem ou infor-

² A junção de palavras vem sendo uma estratégia usada para buscar romper com as oposições duais modernas entre termos que acreditamos serem complementares ou mesmo indissociáveis e que, portanto, devem ser expressos como um conjunto e não como uma oposição, como simultaneidade e não como incompatibilidade.

mação, por qualquer meio, deve haver, do outro lado, um destinatário, um ponto de chegada dessa mensagem, para que haja comunicação. Isso significa dizer que não basta formular e emitir um conteúdo qualquer, se no percurso ele se perde antes de chegar ao receptor, ou é incompatível com os mecanismos disponíveis para sua recepção. Para o que interessa a este texto – pensar a precariedade do ato comunicativo no modelo de educação bancária –, dois dos principais problemas podem ser percebidos a partir da leitura de diferentes teorias da comunicação.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, diferentes pesquisadores formularam teorias da comunicação, possivelmente em virtude dos muitos códigos e distorções percebidas nas comunicações ao longo do conflito. Duas dessas propostas trazem elementos úteis para o que nos interessa neste texto: a Teoria Matemática da Comunicação, de Shannon e Weaver (1975), e o modelo comunicativo de Lasswell (1948). Os primeiros buscaram matematizar cada um dos elementos que acreditam participar do processo, entendendo que, com isso, seria possível melhor controlá-los, evitando os “ruídos” – fatores externos que distorcem a qualidade de uma mensagem emitida, que podem estar em diferentes elementos, desde a precariedade da própria mensagem até problemas na decodificação decorrentes da incompreensibilidade do código utilizado ou fatores externos presentes no meio ambiente.

Já Lasswell destinou seus estudos à compreensão das necessidades da comunicação de massa. Para o autor, a transmissão de qualquer mensagem se inscreve em uma sociedade plural e, por isso, varia, levando o público a quem a mensagem se destina a poder assumir papel ativo no processo comunicativo. Esse caráter ativo do público permite compreender os processos comunicativos para além da sua linearidade aparente, o que é importante na compreensão dos processos educativos e dos ruídos que se interpõem na comunicação entre docentes e seus conhecimentos e discentes, como veremos adiante.

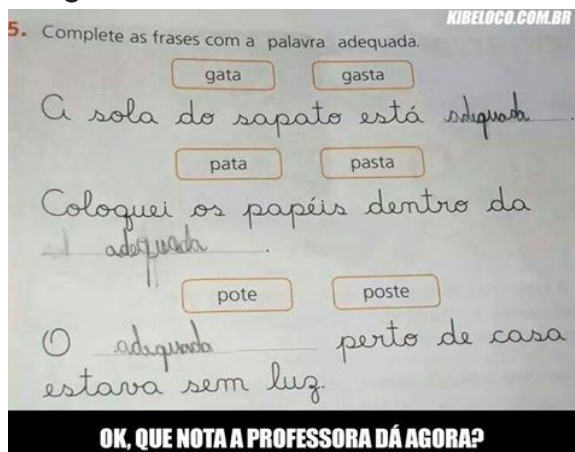
Em relação ao que nos interessa, vamos encontrar em Lasswell um esquema mais adequado, mas que nos permite, também, incorporar elementos de Shannon e Weaver, como já feito acima com a noção de ruído. Podemos, assim, entender que o emissor da mensagem não necessariamente a transmite, já que não é certo que esta chegue ao destinatário em função dos ruídos que comprometem a possibilidade de a mensagem chegar ao destino produzindo os efeitos pretendidos. Particularmente importante, em ambas as teorias, é o canal de comunicação que faz o contato entre o emissor e o receptor, destinatário, representado pelo meio utilizado para a transmissão da mensagem.

Assim, pode-se afirmar que o modelo de educação bancária se baseia numa comunicação na qual o professor é o transmissor (quem diz) emissor, os alunos são os destinatários e a mensagem são os conteúdos escolares formulados a partir dos conhecimentos científicos (mas nunca iguais a eles). O problema começa, precisamente, nas linguagens usadas para codificar os conteúdos, o que nem sempre contempla a possibilidade de compreensão pelos destinatários. Os ruídos, por sua vez, se instalam por diversas razões além desta primeira: linguagem imprópria; circunstâncias contextuais negligenciadas; perfil dos destinatários não estudados e, portanto, não considerados; entre outros fatores que comprometem o processo de transmissão, convertendo-o em mera emissão de mensagens que se perdem, já que sabemos que a comunicação depende da chegada apropriada ao destinatário da mensagem que se pretendeu transmitir.

Entendemos que essas teorias da comunicação contribuem para a compreensão de inúmeras questões e problemas que surgem quando se pesquisa o cotidiano das escolas e quando se ouvem narrativas docentes e discentes a respeito dos processos educativos e da polifonia e polissemia que os caracterizam, já que, como aprendemos com Von Foerster (1996), a língua, que se supõe denotativa, é, na verdade, conotativa, fazendo com que a compreensibilidade de uma mensagem dependa da possível compreensão dos signos que os converta em significados compartilhados entre emissor e receptor em relação ao código utilizado. O que verificamos quando estamos em contato com diferentes cotidianos escolares é que essa conversão frequentemente não é bem-sucedida, já que, com frequência, os destinatários não dominam os sentidos das enunciações e, com isso, não conseguem convertê-las em significados compartilhados para que haja comunicação.

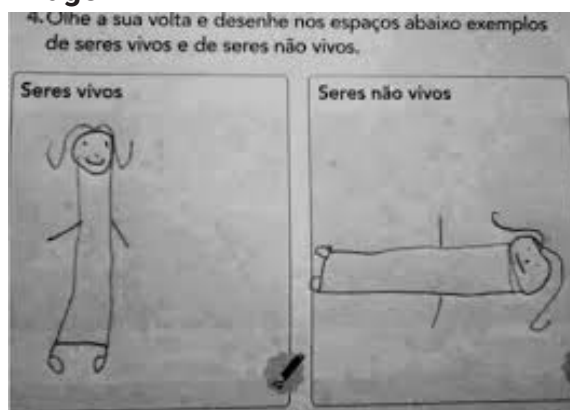
Alguns exemplos emblemáticos – muitos deles anedóticos – evidenciam os problemas de compreensibilidade de mensagens docentes, o que gera dificuldade na sua recepção pelos alunos. Termos impróprios, solicitações de baixa compreensibilidade, falta de interação cultural – e, portanto, entre as diferentes variações linguísticas utilizadas e compreensíveis pelos diferentes grupos – e, ainda, a própria forma cientificista, com sua linguagem própria, de abordagem dos conteúdos são alguns desses elementos, expressos nas imagens abaixo:

Imagem 1



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 2



Fonte: acervo pessoal da autora

Ordens pouco claras, ou pressupondo o mesmo modo de raciocínio de quem pede, são comuns, bem como uso de termos alheios ao universo dos alunos, como, por exemplo, o ensino de frações em que jamais se esclarece às crianças o fato de fração significar parte. Ainda vale citar uma história que circula no meio acadêmico sobre duas alunas frequentando aulas de matemática na Educação de jovens e adultos, ensino fundamental, 1º ciclo (1º ao 3º ano). Saindo da aula, elas conversavam, e uma explicava à outra sua compreensão das aulas de matemática e seus problemas a resolver. “Já entendi agora, *pobrema* é o que temos que resolver na nossa vida, problemas são as contas que a professora manda a gente fazer”. Supostamente verídica, a história desvela a inutilidade da tentativa de associação das artificiais formulações das aulas de matemática com a vida dos alunos. O rol dessas histórias é infundável, estão em tirinhas infantis, em textos acadêmicos e na literatura, exatamente pelo que evidenciam do que acontece com frequência nos cotidianos das escolas.

Assim, na esteira do que aprendemos com Von Foerster (1996), confirmamos que os significados das palavras não são intrínsecos a elas, mas derivam de processos de negociação de sentidos entre os diferentes participantes do ato linguístico, o que significa que, no ambiente escolar, circulam entre as normas curriculares o modo como professores as entendem, suas formas de abordar os temas com os alunos e os significados que chegam aos alunos. Processo longo que, como um “telefone sem fio”, cria ruídos diversos na comunicação. Dialogando com autores que tratam do tema, ou nos auxiliam na compreensão deste fenômeno, em texto anterior afirmávamos:

Em Derrida (2001), e em sua noção de *différance*, encontramos outro excelente suporte para aquilo que defendemos em relação ao caráter polifônico/polissêmico não só das palavras, mas também do mundo social e dos conhecimentos que sobre ele podemos produzir, bem como das ideias de provisoriade/transitoriedade/pluralidade desses conhecimentos que habitam nossos trabalhos e pesquisas. [...] Partindo de uma noção só compreensível por meio da leitura – visto que só pela grafia a palavra *différance*, inventada pelo autor, se diferencia de *différence*, que significa diferença –, o filósofo defende, por meio de um jogo de palavras de difícil explicitação em outra língua que não a francesa, que a diferenciação entre os muitos significados de uma mesma palavra pode ser associada a um permanente deslocamento/adiamento³ dos seus sentidos possíveis. Assim, enquanto as palavras “viajam” no tempo e no espaço – e porque não pensar que existem, também, “viagens” entre culturas, conhecimentos e formas de compreender o mundo –, elas vão sofrendo transformações que impedem, a quem quer que seja, estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis⁴, tornando-o sempre inaprisionável (OLIVEIRA; GARCIA, 2010, p. 39).

Esse permanente deslocamento que impede a fixação de um significado único para as palavras evidencia a polissemia inerente a todo ato de fala/escrita e realimenta a nossa convicção de que as supostas neutralidade e objetividade dos conhecimentos e dos conteúdos escolares, conforme concebidos e expressos nos processos educativos bancários, são, mais do que quimeras, processos de dominação sociocultural, como percebemos em outras narrativas sobre esse

³ “Adiar” em francês é *différer*, o mesmo verbo que em português significa “diferir”, ou seja, “ser diferente de”. Assim, aproveitando-se do duplo sentido do verbo, Derrida estabelece parte das bases de sua filosofia da linguagem, segundo a qual o permanente adiamento/deslocamento dos sentidos atribuídos às palavras os tornam inaprisionáveis, infixáveis.

⁴ Impossível aqui não relacionar essa ideia ao princípio da incerteza de Heisenberg, que se refere ao impossível estabelecimento simultâneo do momento e da localização de partículas. Em Derrida, a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também.

modelo de escola e no fragmento acima. Palavras, instruções, normas e propostas são compreendidas diferenciadamente, “de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere (ou escuta), deslocando-se permanentemente” (OLIVEIRA; GARCIA, 2010, p. 40).

Outros exemplos, menos anedóticos e mais reais, habitam os cotidianos das escolas e ilustram o que expresso neste texto, seja por questões de linguagem, de meio social e especificidades locais ou mesmo por formação cultural. Um indígena que fez uma palestra em um evento em que estive presente esclareceu aos ouvintes que, para ele, a escola sempre foi um espaço detestável e incompreensível. Em uma das tantas histórias que narrou, explicou a dificuldade enfrentada por ele quando, ao desobedecer a uma ordem, levou uma bronca do professor, que insistia em exigir que olhasse para ele enquanto ouvia a bronca. Esclareceu que, na sua cultura, o respeito pela pessoa e pelo teor da reprimenda exigia que não se encarasse o adulto. Ou seja, uma imensa incomunicabilidade instalada, agora culturalmente, com a atitude docente legitimada pelo lugar que este ocupa nas relações de poder dentro da escola e do sistema educacional como um todo, em sua relação com o aluno.

Assim sendo, uma vez constatadas essas tantas possibilidades de incompreensão inerentes à educação bancária, podemos perceber que nesse modelo:

A narração da qual o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2017, p. 80).

Na continuidade do pensamento freireano, chega-se aos dois pontos de articulação que inspiram este texto: a educação bancária e a comunicação não realizada por ela.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2017, p. 82).

Essa educação bancária é, portanto, uma proposta de educação que não busca exatamente a “transmissão” do conhecimento, como normalmente se autodenuncia. É uma proposta de educação que se inscreve em uma perspectiva de narração, que não se estrutura ou se organiza para ser compreendida, mas para impor aos destinatários da mensagem a consciência de sua ignorância, de modo a mantê-los na condição de oprimidos e buscando legitimar a dominação por meio da “alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2017, p. 81), o aluno.

Assim sendo, podemos confirmar nossa hipótese de partida, que consta do título deste artigo, a de que a educação bancária não tem como foco ou meta transmitir conhecimentos por meio de uma comunicação entre sujeitos, ela emite mensagens com conteúdos e narrações que só precisam ser repetidos, e não necessariamente compreendidos. Nesse caso, não há interesse efetivo na completude do processo transmissor, que exige que o receptor entenda a mensagem enviada pelo emissor, por dominar o código pelo qual ela se expressa, estando adaptado ao canal de comunicação utilizado para a emissão da mensagem, e que o contexto comunicacional favoreça essa compreensão da mensagem.

Na sequência do texto, ainda com Paulo Freire, será apresentada a alternativa a essa educação “não comunicativa”, a educação dialógica, que se caracteriza por ser problematizadora e libertadora.

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2017, p. 95).

2. A educação libertadora como processo de comunicação dialógica

Baseada, portanto, na dialogia, a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora se fundamenta na efetividade da comunicação, não mais numa perspectiva de emissor e receptor, mas numa perspectiva interativa dialógica. Fora da verticalidade inerente à Educação Bancária, a Educação Dialógica se constitui na perspectiva de um educador que se educa ao educar e de um educando que educa ao ser educado, sendo ambos sujeitos do processo educativo, e não mais um o objeto do outro.

Além do dinamismo do processo educacional e dos conhecimentos que nele se fazem presentes, essa perspectiva problematizadora exige a compreensibilidade mútua dos códigos e contextos nos quais esses sujeitos se inscrevem, além de uma intencionalidade também mútua (ou comum) de promover transformação das consciências para que, transformadas, possam contribuir para a transformação da sociedade, viabilizando o direito de interagir e opinar em condições de igualdade a todos os sujeitos do processo e de, em conjunto, pronunciarem a “palavra verdadeira”.

[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2017, p. 109).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva educativa que é ao mesmo tempo política e epistemológica, que envolve conhecimentos e escolhas, compreensões de mundo e propostas de mudança social, além de se basear em um diálogo que transcende os sujeitos em presença uns dos outros, e se inscreve no diálogo com o mundo, e, portanto, em diferentes contextos e por meio de diferentes códigos e canais de comunicação.

Mais do que isso, entende-se aqui a perspectiva necessariamente democrática desse diálogo presente na abordagem freireana, já que exige que aqueles com direito a dizer a palavra negado, o recuperem e interajam não na busca da imposição sobre o outro, mas na perspectiva da busca comum da verdade, da palavra verdadeira. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2017, p. 121).

Cabe aqui referência a Muniz Sodré e sua compreensão da comunicação como partilha, remetendo-se à etimologia do termo já mencionada acima e também aos usos do termo “comunicantes” na biologia como “vasos comunicantes” ou na arquitetura como “espaços comunicantes” (2014, p. 9). Recuperando a ideia de partilha, Sodré nos permite resgatar, também, a noção de comunicação como uma ação em comum, voltada à compreensão mútua, ao diálogo entre diferentes, ao compartilhamento de algo em comum.

Elencando em seguida condições para o diálogo ao lado de outras de suas características necessárias, e as interdições que as acompanham, Freire leva a

refletir, de novo do ponto de vista da comunicação, sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas (1983, 1987), que compartilha com ele, com a noção de “situação ideal de fala”, a ideia de que o diálogo exige a intencionalidade do entendimento mútuo, bem como a possibilidade e a capacidade de formular e compreender enunciações – de pronúncia (e escuta, com compreensão) da palavra verdadeira – por todos, sem que ninguém se pretenda dono da verdade.

Segundo Habermas (1983) “é ideal uma situação de fala em que as comunicações não são impedidas por influxos (influência física ou moral) externos contingentes (eventuais) e por coações decorrentes da própria estrutura da comunicação.” E esta estrutura unicamente não gerará coações se todos os participantes do discurso possuírem uma oportunidade de fala proporcional aos demais (NOGUEIRA, 2006, n.p.).

Em que pese o fato de “a situação ideal de fala” ser um modelo idealizado e, como tal, impossível de ser efetivado nas realidades cotidianas, assumi-la como princípio e como projeto permite perceber o alcance político da dialogia freireana como elemento constitutivo das interações democráticas, nas quais não há coação ou negação do outro em sua legitimidade, nem da desumanização que alimenta a opressão e inviabiliza a democracia. Esta última entendida por Maturana (1999) como “uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um” (p. 75).

Quando percebemos as relações entre as ideias dos quatro autores, suas preocupações com a democracia e a associação da construção desta com os usos da linguagem, a produção de discursos e as narrativas que tecem, é possível chegar ao papel possível da educação. Isso está explicitamente presente na obra de Freire, na militância do biólogo Maturana, no modo como Habermas se refere à noção de aprendizagem social e em sua percepção sobre o que considera ser “evolução social” como uma trajetória das sociedades para processos mais democráticos de interação, em que a comunicação se aproxime mais do “modelo ideal de fala”, no qual não há coações nem impossibilidades de expressão por todos os grupos e sujeitos sociais.

Cabe ressaltar que a teoria da ação comunicativa de Habermas emerge de reflexões anteriores de caráter político-filosófico voltadas à busca de compreensão dos amadurecimentos sociais necessários à instauração e permanência da democracia nas sociedades, ou seja, à transformação das relações de poder

e sua capacidade coercitiva, em relações livres de coerção. Mesmo limitado à sociabilidade europeia e a certo eurocentrismo na compreensão da democracia, e, com isso, distante das necessárias relações interculturais para a construção que defende, o trabalho do autor tem forte conotação política e de defesa do fim dos “constrangimentos” que os poderosos impõem aos seus interlocutores e que geram a distorção sistemática da comunicação.

Para Habermas (1983), a aprendizagem social necessária à efetivação de uma transformação social (para ele evolutiva, mas não necessariamente para nós) exige uma “acumulação endógena” de saber prático-moral, que se dá por meio de lutas políticas e em movimentos sociais. Assim sendo, para o autor, o processo de aprendizagem social tem início com o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos indivíduos e grupos marginais na sociedade, os oprimidos de Freire. E assim, o autor aposta na coletivização desses conhecimentos e convicções como formação de um “potencial cognoscitivo utilizável” na luta pela transformação democratizante da sociedade.

Assumindo a “Teoria da Ação Comunicativa” (HABERMAS, 1987) como uma teoria política envolvendo processos de comunicação orientados para a compreensão mútua, na qual os sujeitos em interação buscam o entendimento, em oposição à ação instrumental e estratégica, que é orientada para o sucesso, na qual cada um busca atingir os próprios objetivos, percebemos na formulação habermasiana preocupações que se aproximam das de Freire, Muniz e Maturana.

A comunicação habermasiana exige, como em Maturana e Sodré, a recuperação do sentido etimológico do termo da busca do comum – o autor chega a afirmar que a verdade se confunde com a forma de sua obtenção, que só pode ser a comunicação livre de coação –, o que nos remete a Freire e sua compreensão do diálogo como uma situação na qual os diferentes sujeitos estão voltados à compreensão e interação com seus outros, livres de qualquer coerção, como propõe Habermas (1983, 1987). Para ele, uma das condições para efetivação desse tipo de comunicação   o respeito a uma  tica do discurso (1983) em que, no seio de uma ação comunicativa de busca do entendimento mútuo, os seus princípios são aqueles aceitos como os princípios da democracia.

Mais uma vez, percebemos que a proposta habermasiana não se distancia muito daquela formulada por Freire, quando este afirma que, entre outras características, “o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro   consequência óbvia. [...] A confiança implica o testemunho que

um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (2017, p. 113); ou seja, a confiança na intencionalidade do outro de que ele também está em busca da compreensão mútua, por meio do respeito mútuo. E aqui nos reaproximamos de Maturana (1999), com a sua formulação a respeito da exigência democrática de reconhecimento de que “o outro é tão legítimo quanto qualquer um”, não por acaso, numa obra em que discute linguagem, política e educação.

Na discussão que propõe, Maturana enriquece o debate sobre as relações entre o diálogo freireano e a ação comunicativa habermasiana, trazendo mais elementos a respeito da validade desses processos interativos que pretendem basear as discussões na busca do entendimento mútuo com base no respeito de todos por cada um e de cada um por todos, o que exige compreensibilidade mútua das proposições e argumentos formulados e apresentados por todos. No que se refere aos elementos da comunicação apresentados no início deste texto, a proposta de Habermas e Freire, encampada por Maturana, é a de que emissão e recepção constituem uma espécie de ciclo ininterrupto, porque a mensagem é compreensível para todos, o código usado é compartilhado, o contexto argumentativo é favorável ao processo e a situação é de interação concreta. Assim, as formulações buscam evitar os ruídos na comunicação para que se possa manter o ciclo comunicativo sem perdas de conteúdo e a intencionalidade compreensiva das mensagens.

Quando trago Maturana (1999) para o debate, o enriqueço ao acrescentar sua ideia de que, num processo de comunicação argumentativo – voltado à compreensão e à construção do entendimento mútuos –, a validação dos argumentos se dá, sempre e apenas, pela aceitação – pelo outro – da explicação formulada pelo “um”, e vice-versa (p. 47). Para ele, é a aceitação do observador (o receptor da mensagem) que constitui a explicação (p. 41). No dizer habermasiano, nessa perspectiva, “a verdade se confunde com a forma de sua obtenção”. E para Freire, quando este afirma que o pensar crítico se constrói no diálogo, está subentendida a ideia de que ouvir e compreender mensagens exige a possibilidade de, criticamente, optar por acreditar que são verdadeiras ou não, argumentativamente, analiticamente. Daí a necessidade apontada por ele de que deve haver comunicação – portanto, dialogia – para que haja educação.

Apenas a comunicação dialógica pode produzir uma educação voltada ao desenvolvimento da criticidade necessária a uma consciência de si no mundo – que os seres humanos configuram ao viver (MATURANA, 1999, p. 44) – e das possibilidades de intervenção sobre ele – na medida em que há acumulação de

saber prático-moral potencialmente útil à ação transformadora. Assim sendo, é por meio dessa comunicação dialógica, voltada ao entendimento mútuo e à formulação coletiva de verdades compartilhadas – porque compreendidas e aceitas pelo conjunto dos interlocutores –, que se pode pensar em um processo educativo que não seja opressão, que não seja emissão de mensagens que desconsideram seus supostos destinatários, que não seja produto de processos comunicativos deformados por diferentes formas de coerção, que não trate o conhecimento como objeto neutro e sob controle daquele que conhece, mas como produtor de entendimento e compreensão, individuais e coletivos.

3. A dialogia freireana, a ação comunicativa e a aceitação do outro no cotidiano das escolas

Definida a ideia que defendo neste texto, de que a educação só pode ser bem-sucedida se for produzida por meio de diálogos verdadeiros, em que todos renunciem a palavra, compreendam e se façam compreender sem constrangimentos, construção tornada possível e, acredito, legítima por meio do recurso aos elementos básicos da teoria da comunicação relacionando-os ao pensamento de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Humberto Maturana, cabe agora refletir sobre suas possibilidades reais de efetivação, considerando os tantos problemas do modelo hegemônico de educação bancária, dos processos de exclusão social e de deslegitimação do outro, bem como das deformações sistemáticas nos processos comunicativos.

Mais do que defender sua possibilidade, nesta seção do texto, pretendo trazer exemplos de situações, observadas em pesquisas ou narradas por interlocutores destas, em que a educação dialógica – problematizadora e libertadora –, e a democracia intrínseca a este diálogo não colonizado pelo sistema (HABERMAS, 1983), já existe como contribuição à democratização da sociedade e vem sendo posta em prática em diferentes escolas, por diferentes docentes, em contextos distintos, na oferta de conteúdos distintos, trabalhados por meio de diferentes canais de comunicação. Estudantes instados a “dizer sua palavra”, a formular seus pensamentos e apresentá-los em situação de não constrangimento, de respeito mútuo e de reconhecimento do outro em sua legitimidade vêm aprendendo e se humanizando em escolas brasileiras, apesar dos problemas enfrentados não só em relação ao modelo de escola, mas também, e sobretudo, em relação ao modelo de sociedade de dominação e exclusão.

Um dos primeiros meios de se perceber quando esse tipo de experiência está em curso está relacionado ao modo como os conhecimentos dos diferentes sujeitos é ou não considerado no processo. Para haver diálogo entre sujeitos e reconhecimento mútuo entre eles, é necessário que os diferentes conhecimentos de uns e outros sejam, eles também, colocados em diálogo, para que o processo educativo seja problematizador e que não haja imposição de uns sobre outros. Trata-se, portanto, de um trabalho que respeita o que Boaventura de Sousa Santos (2004) chama de ecologia de saberes, uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade de formas de conhecer o mundo e a interdependência entre esses diferentes conhecimentos.

Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia dos saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes (SANTOS, 2006, p. 159-160).

Essa perspectiva de Boaventura de Sousa Santos dialoga, ela mesma, com Paulo Freire (*passim*), que traz, em vários momentos de sua obra⁵, a ideia de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre”. A ideia de que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” é quase um corolário da afirmação anterior. Mesmo quando defendia a perspectiva de acesso aos conhecimentos formais como uma forma de emancipação, Freire compreendia a importância de se valorizar os conhecimentos populares e de com eles dialogar, por isso defendia que estes fossem o ponto de partida do fazer educativo. Para que as classes populares potencializassem suas possibilidades de lutar contra a dominação, seria necessário, para Freire, que tivessem acesso aos conhecimentos formais, hegemônicos.

Ficam aqui explícitos os compromissos de Freire com a função política dos processos educacionais e a possibilidade destes contribuírem para a democratização, desde que se desenvolvam na perspectiva dialógica, ou seja, que se baseiem em processos efetivos de comunicação – em que as mensagens são efetivamente transmitidas de uns aos outros, sendo, portanto, compreendidas –

⁵ Por esta razão não identificamos nessa apresentação obra específica e página em que as máximas que nos servem de base foram publicadas. A maior parte das falas foram recuperadas por pesquisa via internet e estão disponíveis em: www.pensador.com/paulo_freire_frases_educacao/. Acesso em: 28 out. 2017.

fundamentados, eles mesmos, em interações democráticas entre sujeitos, com diferentes conhecimentos, o que exige o reconhecimento mútuo de uns e outros.

Em outra dimensão, esse reconhecimento mútuo vai se relacionar não mais com os diferentes conhecimentos, mas com questões de ordem cultural e social, ou seja, com a luta contra a dominação provocada pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Trata-se de outro caminho de reflexão sobre a luta contra a dominação e a opressão sociais, desta vez em torno do fato de que o reconhecimento do outro “como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1999) exige, na perspectiva da educação dialógica, a prática daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de “ecologia dos reconhecimentos”, que, a partir da não hierarquização das diferenças culturais (SANTOS, 2004), visa a romper com a “monocultura da naturalização das diferenças”, baseada na estratificação social e na naturalização das hierarquias entre diferentes “categorias”. Cabe ressaltar que, sem essa ecologia, a comunicação não bloqueada, proposta por Habermas, não tem como ocorrer. Assim, ao não considerar essa multiculturalidade presente na sociedade, o autor condena seu próprio modelo de comunicação e de construção democrática. Já Boaventura deixa clara essa necessidade, defendendo uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença e os reconhecimentos recíprocos, formulando-a de modo marcante: temos direito à igualdade quando a diferença discrimina e direito a ser diferentes quando a igualdade descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 316).

Trata-se, claramente, de outra dimensão da luta contra a opressão, que deslegitima a voz – e, portanto, a palavra – das classes desfavorecidas, dos oprimidos freireanos, deslegitimando mesmo seus direitos à educação e aos modos de estar no mundo que assumem. Nessa faceta da luta, a educação dialógica é, mais uma vez, fundamental. A aprendizagem social necessária à luta contra discriminações, preconceitos e outras formas de inferiorização social também se pode dar em espaços escolares voltados ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos indivíduos de grupos marginais na sociedade e dos demais na perspectiva da solidariedade, da responsabilidade de uns com os outros, de modo a formar para a luta contra essa monocultura da “hierarquização social”, ampliando oportunidades de equalização social a partir da ampliação e consolidação de práticas do que é conhecido como “cidadania horizontal”, que é movida:

pela consciência de humanidade e de alteridade. Não olha apenas interesse das partes em relação ao todo, mas também os interesses das partes entre si. O despertar da consciência de cidadania

além de levar à exigência de *status civitas* por parte do indivíduo, conduz à descoberta do compromisso de colaboração para que todos possam alcançar tal *status* (SILVA NETO, 2006, p. 118).

Assim, essa possibilidade de desenvolvimento de práticas sociais transformadoras em espaços escolares representa uma aprendizagem social positiva para a transformação social democratizante e, portanto, para a ampliação da justiça social, busca compartilhada pelos quatro autores de referência deste artigo. Por isso, este texto elenca, também, experiências de solidariedade, tais como estão a ajuda a quem necessita dela e a ação coletiva, na solução de problemas comuns e de reconhecimento mútuo, nas dimensões social e cognitiva, concordando, mais uma vez, com Santos (2007), quando este afirma que: “a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global”. Daí que “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (p. 77).

E são precisamente essas iniciativas educativas voltadas à luta em prol das ecologias, de saberes e dos reconhecimentos que presenciamos, em observações e narrativas docentes, a prática, cotidianamente, da educação dialógica freireana, a partir da comunicação com alunos, ouvindo-os, reconhecendo-os como “legítimos outros”, criando situações favoráveis às aprendizagens cognitivas e sociais necessárias à emancipação social democratizante.

Finalizo, assim, este texto, trazendo algumas das muitas experiências com as quais mantive contato ao longo de quase vinte anos de pesquisas com cotidianos escolares.

4. Narrativas docentes: em busca da educação dialógica

Nesta seção, trazemos algumas narrativas docentes sobre situações concretas vivenciadas nas escolas que evidenciam a preocupação com a dialogia nos processos educativos e, portanto, buscam assegurar um processo comunicativo dialógico e não bancário. As experiências narradas rompem com a autoridade suprema de quem formula e difunde a mensagem, presente na educação bancária, e mesmo com a “mensagem” representada pelos conteúdos escolares, deslocando-se para a circularidade reconhecida por Lasswell (1948) como característica da comunicação e para o reconhecimento da comunicação como partilha do comum, conforme formulada por Sodré (2014).

A primeira narrativa advém de uma entrevista recente com uma docente, atuando na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, que busca efetivar um processo dialógico com seus alunos entre 4 e 5 anos de idade. Diz ela:

Então, assim, eu tento no meu planejamento criar um planejamento onde tenha a participação das crianças. E aí eu fui desenvolvendo estratégias, fazendo usos de votações, de sorteios, de negociações em roda para conseguir que eu não estabelecesse sozinha as diretrizes do nosso estudo, mas dele realmente ser alguma coisa que envolva o interesse e os valores das crianças. Para que o nosso currículo seja o enredamento daquele coletivo que está na sala de aula comigo e também da comunidade escolar (Professora A).

O ponto de partida que ela assume é exatamente aquele sugerido por Freire na *Pedagogia do Oprimido* como ponto de partida da Educação Dialógica. Em um dos subtítulos da apresentação dessa obra, ele afirma que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 2017, p. 115), e desenvolve afirmando ser esta a maneira de não impor aos educandos a vontade do educador, mas de partir daquilo que sabem e desejam saber, e ajudá-los a sistematizar esses saberes. Do ponto de vista da comunicação, esse diálogo inclui o destinatário como participante do processo, que modifica a mensagem e os processos de transmissão ao intervir em ambos. A redução de ruídos é também evidente nessa perspectiva, já que o diálogo instaurado permite a busca do entendimento sem coerção e, portanto, a compreensão mútua.

Outra professora conta:

Eu acho que nessa minha primeira experiência pelo fato de não estar só na sala eu já tive que negociar muitas hierarquias: entre o que deveria ser e o que dá pra ser, entre a minha função e a função delas [auxiliares], entendendo que nas duas partes tinham elementos que se completavam. Eu acho que eu também trouxe uma contribuição, porque eles não tinham uma rotina muito pedagógica. Elas tinham uma rotina muito ligada ao cuidado. Embora naquele cuidado tivesse uma preocupação delas com o desenvolvimento e tal, elas davam muito conta de ter “hora de brincar”, “hora do banho”, e isso já tomava o dia todo deles. Até por que eles faziam na época 5 ou 6 refeições no dia. Então a gente foi intercalando desse jeito: os planejamentos contemplavam a hora do cuidado e contemplavam momentos de atividade para as crianças, mais sistematizadas (Professora B).

Claramente nessa fala a professora aponta o diálogo entre saberes e a aprendizagem mútua que esse diálogo permitiu, evidenciando uma preocupação com o estabelecimento de relações “ecológicas” entre seus saberes e os das auxiliares, oficialmente “inferiorizadas” pela própria estrutura escolar, mas revalorizadas pela prática da docente. Trata-se de instaurar uma verdadeira comunicação, da qual o destinatário é também sujeito, voltada ao entendimento mútuo e à efetiva transmissão da mensagem educativa, para além dos conteúdos escolares. A subversão das relações de poder é uma necessidade da educação dialógica e da interação sem coerção em um processo de comunicação não bloqueada.

Na mesma linha, mais uma professora narra sua prática cotidiana:

Em sala de aula, eu sempre acho que o mais importante é a escuta atenta: você estar atenta a ouvir o que as crianças trazem. Acho que mais importante também é se colocar como aprendiz, saber que aquele ambiente em que você está entrando, aquela comunidade na qual você está entrando tem muitas coisas, tem muitos saberes, que você desconhece e você entrar com a curiosidade muito aguçada em aprender com eles, aprender junto com eles, se colocar nessa posição é importante. Então as rodas de conversa sempre são muito importantes inicialmente nas aulas para que as crianças tragam esses elementos da vida delas e para que com eles a gente possa enriquecer nosso cotidiano. Inicialmente é sempre importante ouvi-las sobre as áreas de interesse, os temas que elas têm mais curiosidade de pesquisar, para que isso possa de alguma forma auxiliar um planejamento, um propósito. E estar sempre enchendo a escola com as produções das crianças também é uma forma de você dizer pra elas e pra comunidade: olha como essa criança produz coisas lindas, olha como a escrita dela é potente (Professora C).

Aqui, além da já referida questão do planejamento, encontra-se uma atitude importante de valorização dos conhecimentos e produções dos estudantes, expondo-os, trabalhando a autoestima deles ao mesmo tempo em que considera os saberes ecologicamente relacionados.

Finalmente, a última narrativa fala de uma experiência importante de solidariedade “ensinada” aos alunos pela prática de uma professora que rompe com a hierarquia social em relação ao aluno especial que recebeu em sua sala de aula, em um município pobre da região metropolitana do Rio de Janeiro. Já narrada anteriormente (OLIVEIRA, 2013, p. 194-195), esta experiência segue sendo o melhor exemplo de cidadania horizontal efetivamente praticada em uma escola.

A história começa com a chegada do aluno, que venho chamando de Evanildo, à sua turma, já com fama de brigão e agressivo.

As crianças foram muito receptivas. E de violência, a gente não teve nenhum problema com o Evanildo. Mas eu não sei se foi por causa do discurso que fui tendo ao longo do ano de “cuidado com o Evanildo”, “vamos tomar conta”, “vamos ajudar”, tudo que ele faz as crianças aplaudem, bate palmas... (Professora D).

Depois, o depoimento segue narrando o aniversário do Evanildo na escola, que já permite entrever como um trabalho de valorização do cuidado com o outro e da solidariedade pode promover a prática destes. Ao descobrirem que o aluno tinha aniversariado no dia de uma reunião pedagógica, no qual não houve aula, professora e turma resolveram agir.

Como todo dia de aniversário eu desenho um bolo no quadro para as crianças, a gente canta parabéns e tal, [um dia] ele pediu pra desenhar um bolo pra ele, porque nunca ninguém tinha desenhado um bolo pra ele. Nós não sabíamos a data de aniversário dele, fui procurar saber e aí a gente descobriu que já tinha passado. Aí eu falei para as crianças: “Gente, o aniversário Evanildo passou e ninguém ficou sabendo.” Aí eles mesmos se organizaram, sem falar para mim que iam fazer, sem me pedir autorização. Vieram no recreio dizendo que iam fazer uma festa pro Evanildo. Aí eu falei “Eu dou o bolo e vocês preparam o restante.” Trouxeram bola, enfeitaram a sala, levaram ele pra fora de sala pra enganá-lo e ele nem percebeu que ia ter festa pra ele mesmo. Quando ele entrou, ele se escondeu... Aí eu: “Assopra a vela Evanildo!” [...] Ele asso-prou a vela, mas não queria dar o primeiro pedaço de bolo. Ele não sabia para quem dar, porque ele não sabia para quem ele tinha que dar. “Você tem que dar pra quem você mais gosta aqui da sala.” Aí ele deu pra uma menina. Foi uma coisa!!! Vi um cuidado especial da turma com essa criança, que foi tão mal vista por mim no início, mas eu sinto que as crianças, por elas mesmas, cuidam um pouquinho dele apesar de ser terrível às vezes (Professora D).

O respeito ao direito de Evanildo à educação e ao reconhecimento falou mais alto que o preconceito e, solidariamente, em lugar de ser um problema, o menino passou a ser aquele que requeria o cuidado de todos. Dialogando com as suas possibilidades, a professora busca assegurar que a turma seja solidária com Evanildo, que cuide dele, que o respeite e apoie. Provocar a prática da solidariedade pela turma, permitiu à professora trabalhar a necessidade de respeito à diferença, pelo reconhecimento da legitimidade do outro, conforme preconiza Maturana e, com isso, democratizar as relações entre alunos e seus conhecimentos.

5. Finalizando sem concluir

Em todos os autores referidos, encontramos elementos relevantes para a compreensão das necessidades de instauração da educação dialógica, na qual o processo de comunicação se efetiva por meio de relações horizontais entre os interlocutores, viabilizando o compartilhamento de mensagens em diferentes contextos e situações, evitando ruídos na comunicação e, com isso, favorecendo não só o processo educativo em si, mas uma lógica democrática e participante que este assume nessa perspectiva. Especialmente Maturana e Boaventura trazem contribuições relevantes ao debate, no sentido da possibilidade de consolidação dessa comunicação dialógica, em que diferentes saberes e culturas são legitimados e as relações entre eles são horizontalizadas e reconhecedoras das contribuições de cada um.

Finalmente, ressaltamos que, buscamos, com este texto, evidenciar a precariedade comunicacional do modelo de educação bancária, que se preocupa predominantemente com as informações que visa a divulgar e com a qualidade técnica da mensagem antes de pensar nas especificidades das circunstâncias ou na compreensibilidade da mensagem para os seus destinatários, ou seja, na sua boa recepção. A chamada escola tradicional e seu modelo “explicacionista” (RANCIÈRE, 2002) não se questiona sobre suas deficiências na promoção de aprendizagens, não considera a possibilidade de que ruídos na comunicação, falhas nas mensagens ou impropriedade aos contextos comunicativos locais, interfiram na recepção das mensagens, comprometendo as aprendizagens independentemente das capacidades, interesses ou desejos dos alunos-destinatários.

Em contraponto a esse modelo bancário de educação, a perspectiva dialógica, proposta por Freire, permite compreender alguns dos problemas de comunicação, entre outros de caráter político e social, que caracterizam o modelo bancário e buscar o desenvolvimento de ações baseadas no diálogo. Recorremos a Habermas e à sua Teoria da Ação Comunicativa, que defende a necessidade da supressão de todo constrangimento para que haja comunicação dialógica efetiva, para defender a necessidade de um ambiente democrático para a educação dialógica se instaurar. E encontramos nos autores clássicos da teoria da comunicação – Lasswell (1948) e Shannon e Weaver (1975) – os principais impedimentos à comunicação, situados nos ruídos, que podem derivar de causas diversas, o que condena, também, a educação bancária, que não considera sequer que esses existam a não ser no destinatário.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HABERMAS, Jürgen. **De l'éthique de la discussion**. Paris: CERF, 1992.
- _____. **La Théorie de l'action communicationnelle**. Paris: CERF, 1987.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LASSWELL, Harold. The Structure and Function of Communication in Society. In: BRYSON, Lyman. (Ed.). **The Communication of Ideas**. New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.
- NOGUEIRA, Clayton R. A teoria discursiva de Jürgen Habermas. **DireitoNet**, 30 jun. 2006. Disponível em: www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2715/A-teoria-discursiva-de-Jurgen-Habermas. Acesso em: 25 jun. 2021.
- OLIVEIRA, Inês B. *Políticas práticas cotidianas de educação popular: a multidão, seus múltiplos conhecimentos e os caminhos da utopia democrática*. In: CAETANO, Marcio; CASTRO, Amanda M. **Movimentos Sociais, Educação Popular e Utopias**. No prelo.
- _____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2016.
- _____. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013, p. 191-201.
- _____.; GARCIA, Alexandra. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B. **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 37-50.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov. 2007, p. 71-94.
- _____. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez 2006.
- _____. Por Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das

Emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SHANNON, Claude E.; WAEVER, Warren. **A teoria matemática da comunicação**. Tradução de Orlando Agueda. São Paulo: DIFEL, 1975.

SILVA NETO, José Leite. Cidadania vertical e horizontal: ensaio para um conceito. **Sociedade e direito em revista**, v. 1, n. 1, 2006, p. 105-121.

SODRÉ, Muniz. **A Ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VON FORSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

Recebido em: 29/06/2021
Aprovado em: 07/07/2021