

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LUANA DE MOURA COELHO

**CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM PAULO FREIRE:
CONTRIBUIÇÕES E POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA**

SÃO CARLOS
2025

LUANA DE MOURA COELHO

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM PAULO FREIRE:
CONTRIBUIÇÕES E POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências
Humanas Programa de Pós-Graduação
em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luana de Moura Coelho, realizada em 30/09/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Liana da Silva Borges (-)

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”
(Freire, 2001, p.40).*

Dedico a todas as pessoas que tornaram este momento possível, assim como a mim mesma

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, base para que eu me tornasse gente no mundo.

À minha mãe, agradeço pela vida e pelo amor incansável que me fez, muitas vezes, dialogar com meus próprios medos e enfrentá-los. Obrigada mãe!

Ao meu pai, agradeço imensamente por estar sempre me ensinando.

Agradeço a minha filha, Catarina, que em sua imensa compreensão de mundo e com tão pouca idade, soube esperar esse momento.

Agradeço ao meu companheiro de jornada, Murilo, que foi além de sua compreensão nesta fase da minha vida. Obrigada!

Às minhas irmãs, Adriana e Tatiana que, embora distantes geograficamente, torceram para que este momento fosse possível, tanto quanto eu. Obrigada gurias!

Agradeço à minha sogra, Ana Maria, pelos livros de Paulo Freire presenteados. Obrigada!

Agradeço imensamente à Maria Alice que, com sua força histórica de luta, me ensinou a caminhar coletivamente.

Agradeço à minha amiga Miriane que, com sua sabedoria, esteve aberta ao diálogo incansável sobre minha dissertação e sobre a verdadeira educação libertadora de Paulo Freire

Agradeço imensamente às minhas amigas e parceiras de jornada, listadas aqui sem ordem de preferência, Thais Garcia, Mariana, Aline, Silvana, Rita, Marisa, Amaraysa, Chayane, Nayara, Beatriz, Jé diguê e Lis que participaram ativamente deste processo. Agradeço, em especial, à educadora Geisa, funcionária do Projeto Curumim Sesc São Carlos pelo acolhimento e trocas de diálogos que me deram vontade de somente ouvi-la e aprender mais sobre a vida. Obrigada!

Ao espaço da Biblioteca Sesc São Carlos por me acolher em inúmeras tardes de estudo assim como a todos os funcionários, minha gratidão.

Sou imensamente grata à minha orientadora Fabiana Marini Braga que, com muita compreensão e sabedoria, respeitou e torceu pelo meu processo como pesquisadora. Obrigada!

Agradeço às professoras da banca que, além de serem mulheres que admiro muito, são pesquisadoras que contribuem imensamente com sua sabedoria na luta por uma educação transformadora. Gratidão!

Agradeço também às professoras e professores do PPGE que durante as disciplinas cursadas me ensinaram a importância do compromisso ético com a pesquisa.

Obrigada!

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”.
(Paulo Freire, 2002, p.30)

RESUMO

A presente pesquisa classifica-se como pesquisa bibliográfica, qualitativa de cunho exploratório, pois realiza análises a partir de obras freirianas reconhecidas mundialmente, confrontando-as dentro do atual cenário social, econômico e educacional. Propõe-se a responder a seguinte questão de pesquisa: Como a concepção de curiosidade epistemológica é construída por Paulo Freire a partir do estudo de *Política e Educação e Pedagogia da Autonomia*. Com esse propósito, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar as concepções do conceito curiosidade epistemológica apresentadas por Paulo Freire a partir do estudo deste conceito e do radical “curi” presente nas obras selecionadas: *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002). Para tanto, tem-se como objetivos específicos: Identificar com quais outros conceitos a curiosidade epistemológica se relaciona no decorrer das obras, a fim de estabelecer correspondência entre eles e investigar como esses conceitos se articulam com o atual contexto educacional. O procedimento metodológico utilizado foi por meio de fichas para apontamentos, proposto por Salvador. A análise de *Política e Educação* (2001) revelou alguns conceitos centrais relacionados à definição de curiosidade epistemológica a saber: Rigor/rigorosidade; Historicidade/Existência Humana Emancipação; Ética; Linguagem; e Autonomia. A análise da *Pedagogia da Autonomia* (2002) indicou os seguintes conceitos: Criticidade; Ensinar e Aprender; Rigor/rigorosidade; Ética; Inacabamento; Pensar Certo; Autonomia; Autoridade; Práxis; Conscientização e Leitura de Mundo. A partir da identificação desses dados foi verificada a análise das respectivas recorrências nas duas obras, mapeando as aproximações correspondentes, a saber: “Rigor/rigorosidade”, “Ética” e “Autonomia”. Ao finalizar a pesquisa, ressalta-se a importância do conceito Pensar Certo na compreensão da curiosidade epistemológica apesar de não ser recorrente em ambas as obras. Essa relação é estabelecida pela comunhão de saberes de educandos e educadores em práticas educativas dialógicas.

Palavras-chave: Paulo Freire. Curiosidade epistemológica. Pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT

This research is classified as qualitative bibliographic research of an exploratory nature, as it analyzes works by Paulo Freire that are recognized worldwide, comparing them within the current social, economic, and educational context. It proposes to answer the following research question: How is the concept of epistemological curiosity constructed by Paulo Freire based on the study of "Politics and Education" and "Pedagogy of Autonomy". With this purpose, the general objective of this research was to identify and analyze the conceptions of the concept of epistemological curiosity presented by Paulo Freire, based on the study of this concept and the root "curi" present in the selected works: "Politics and Education" (2001) and "Pedagogy of Autonomy" (2002). Therefore, the specific objectives are: To identify with which other concepts epistemological curiosity is related throughout the works, in order to establish a correspondence between them and to investigate how these concepts are articulated with the current educational context. The methodological procedure used was note-taking, as proposed by Salvador. The analysis of *Politics and Education* (2001) revealed some central concepts related to the definition of epistemological curiosity, namely: Rigor/Rigouriness; Historicity/Human Existence; Emancipation; Ethics; Language and Autonomy. The analysis of *Pedagogy of Autonomy* (2002) indicated the following concepts: Criticality; Teaching and Learning; Rigor / Rigorously; Ethics; Incompleteness; Thinking Correctly; Autonomy; Authority; Praxis; Awareness and Reading of the World. Based on the identification of this data, an analysis of the respective recurrences in the two works was conducted, mapping the corresponding approximations, namely: "Rigor/rigouriness", "Ethics" and "Autonomy". In conclusion, we emphasize the importance of the concept of Thinking Right in understanding epistemological curiosity, despite it not being recurrent in both works. This relationship is established through the sharing of knowledge between students and educators in dialogical educational practices.

Keywords: Paulo Freire. Epistemological curiosity. Bibliographic research

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos Política e Educação – curiosidade epistemológica	46
Quadro 2 - Conceitos Pedagogia da Autonomia - curiosidade epistemológica	56
Quadro 3 - Comparação entre os conceitos – curiosidade epistemológica	81

LISTA DE SIGLAS

CIMIE	Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigação Educativa
CEPOF	Centro de Educação e Pesquisa em Óptica e Fotônica
IFSC	Instituto de Física de São Carlos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MOVA	Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Univesidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO	11
1 - VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE	26
2 - OBRAS ANALISADAS	31
2.1- POLÍTICA E EDUCAÇÃO	31
2.2- PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	34
3 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.2 – MODELOS DE FICHAMENTO	43
3.3 – ANÁLISE DE DADOS	44
4 - O CONCEITO DE CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM POLÍTICA E EDUCAÇÃO	46
4.1. Rigor e Rigorosidade.....	47
4.2. Historicidade/Existência Humana.....	49
4.3. Emancipação.....	51
4.4. Ética	52
4.5. Linguagem.....	54
4.6. Autonomia	55
5 - O CONCEITO DE CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	57
5.1. Criticidade	58
5.2. Ensinar e Aprender.....	63
5.3. Rigor/Rigorosidade.....	67
5.4. Ética	70
5.5. Inacabamento.....	72
5.6. Pensar Certo	74
5.7. Autonomia	76
5.8. Autoridade	77
5.9. Práxis	78
5.10. Conscientização	79
5.11. Leitura de Mundo.....	79

6 - O CONCEITO DE CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM POLÍTICA E EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS	81
6.1. Rigorosidade	82
6.2. Ética	84
6.3. Autonomia	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICES	93
APÊNDICE A: Fichamentos da obra Política e Educação	93
APÊNDICE B: Fichamentos da obra Pedagogia da Autonomia	101

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para o desenvolvimento da temática abordada nesta pesquisa remonta à minha formação acadêmica e experiência como educadora popular no Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas (MOVA).

Durante o período de graduação e licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, mantive maior aproximação com disciplinas pedagógicas, as quais me permitiram relacionar o que era estudado com a aplicação dessas abordagens prática em sala de aula.

Naquele momento acadêmico, ao elaborar planos de aula e realizar estágios supervisionados, tornou-se possível perceber a realidade que as escolas enfrentam interna e externamente, bem como a necessidade de uma educação transformadora. Essa experiência, respaldada pelo contexto cotidiano de toda a comunidade escolar, revelou os diversos desafios enfrentados por muitas instituições no cotidiano da transformação social.

Posteriormente, continuei minha formação e iniciei a especialização em Educação em Ciências, na Universidade de São Paulo (USP), momento em que recebi orientações fundamentadas em práticas pedagógicas que expandiram minha compreensão acerca da formação permanente e de sua relevância na atuação profissional.

Após o período pandêmico da Covid-19, retomei minhas atividades profissionais e acadêmicas na educação popular oferecida pelo Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas (MOVA). Com isso, tive a certeza da necessidade de uma prática docente dialógica e crítica que pudesse reconhecer nos educandos os seus próprios saberes, na promoção de sua autonomia.

O MOVA é o Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas e sua formação foi resultado da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Movimentos Populares da cidade de São Paulo, em 1990, com uma proposta unificada em relação aos seus princípios pedagógicos. Tem como objetivo a construção de um novo coletivo social. “É a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social” (Mova, 1990).

Nesse escopo, a Educação Popular é uma construção de saberes e de sujeitos que ao compreenderem a estrutura social em que vivem, assumem uma

postura crítica frente à sua realidade permitindo-os lutarem pelos seus direitos.

Assim, participando das formações que antecedem as atividades letivas do MOVA, aprofundei meus conhecimentos acerca dos conceitos freirianos presentes em suas obras e, dando continuidade aos estudos nas formações docentes realizadas, pude compreender a importância dos saberes populares e científicos na construção de um determinado conhecimento.

Minha experiência em educação de jovens e adultos despertou profunda curiosidade sobre os elementos que possibilitam a transformação do saber popular dos educandos em conhecimento científico, sem que isso signifique abandonar suas raízes culturais. Nesse contexto, a curiosidade epistemológica proposta por Paulo Freire desempenha um papel fundamental nesse processo, pois estimula uma postura de questionamento e reflexão crítica no ato de aprender colocando os sujeitos em constante busca pelo conhecimento.

Qualquer prática educacional compreende uma ideologia e reflete um compromisso com determinados interesses. Nesse propósito, Freire (1981) defendia uma educação que se alinhasse aos interesses das classes populares, com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Segundo ele,

A educação, para ser libertadora, deve ser baseada no diálogo, no respeito à autonomia do educando e na busca pela consciência crítica. Ela deve partir da realidade do povo e deve ser concebida como um instrumento de transformação da sociedade, não para adaptar o indivíduo ao sistema, mas para possibilitar a sua emancipação e a superação das condições de opressão (Freire, P., 1981, p.51)

Ao confrontar, mais recentemente, essas inquietações com minha atuação no campo da Educação Popular, foi possível compreender a potencialidade dos princípios político-pedagógicos do MOVA e o que a educação de jovens e adultos representa. Os educandos chegam à sala de aula com sonhos adormecidos, compartilham suas histórias e com uma postura de abertura vão em busca do seu próprio reconhecimento como sujeitos no mundo.

Levando em consideração o respeito pelos sonhos e pelo saber de pura experiência feito dos educandos, no ato de ensinar, Freire (2007, p. 21) afirma que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Tais palavras se justificam na prática de uma educação que não dicotomiza a condição do educador e do educando.

Diante desse despertar de minhas vivências na educação popular de jovens e adultos, senti necessidade de ampliar minha formação na área, participando do Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas em diversas atividades formativas, incluindo eventos voltados especificamente para a formação de professores. A participação nos encontros freirianos, como o Café com Paulo Freire¹, contribui ativamente para a formação dos sujeitos engajados na transformação social por meio da luta da educação popular.

Além dessas contribuições esperançosas para uma educação transformadora, participei de encontros anuais relacionados à educação, de encontros e formações municipais e regionais e, no âmbito internacional, do XII Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigação Educativa (CIMIE 2024) que me proporcionou uma experiência acadêmica relevante sobre educação popular e seus impactos diretos na sociedade. Dentre outras oportunidades de aprimoramento profissional, foi possível ressignificar a educação de jovens e adultos para além de uma modalidade de ensino, superar obstáculos e contribuir para a busca emancipadora de homens e mulheres que precisam de reconhecimento no mundo.

Devido à interação com profissionais de diferentes áreas de atuação na perspectiva freiriana, além do contato com as obras, percebi a abrangência e as possibilidades da prática de Paulo Freire em diferentes contextos educacionais.

Dessa forma, alguns enfrentamentos ocorreram, como durante o período da pandemia da Covid-19 (2019-2021) em que o MOVA produziu conteúdos digitais, disponibilizados na plataforma YouTube, para que os educandos pudessem acompanhar as aulas virtuais sem abandonarem diretamente as salas de aula. Em 2022, após o *lockdown*, quando reiniciei no movimento de forma presencial dei continuidade a esse trabalho de audiovisual, simultaneamente, com a pesquisa e a escrita deste texto de dissertação; elaborei o planejamento e a apresentação das aulas gravadas em parceria com o Centro de Educação e Pesquisa em Óptica e Fotônica (CEPOF) pertencente ao Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFSC – USP).

Confrontando a prática de Paulo Freire e a realidade brasileira fica evidente a necessidade de se fomentar o conhecimento científico, pensamento crítico e a possibilidade de transformação social por meio da educação.

¹ O Café com Paulo Freire é uma rede nacional e internacional voltada para o estudo do legado de Paulo Freire com início de sua formação em 2018.

Em relação à abordagem do conceito da curiosidade epistemológica freiriana, ela se revela essencial pela busca do conhecimento mais aprofundado de diferentes saberes. Compreendi que para os educandos estarem alfabetizados, independentemente da modalidade de ensino, não basta o ensino de conteúdos científicos isoladamente. É preciso que a educação seja problematizadora, contextualizada à realidade dos estudantes na busca de uma consciência crítica e emancipatória.

Nesse âmbito, diante da realização de exames internacionais avaliativos, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, a partir deste ano de 2025, ampliou sua matriz de referência e deixou de avaliar especificamente o letramento científico. O exame avalia estudantes de 15 anos e conta com a missão de “Construir e avaliar projetos para investigação científica e interpretar criticamente dados e evidências científicas” (PISA, 2025).

Tal passo representa avanços, pois valoriza a rigorosidade presente no conhecimento científico e cria oportunidades reais para que as pessoas possam chegar mais próximo desse conhecimento de forma crítica, sem apenas centrar esforços no cientificismo que exclui os sujeitos no processo de aquisição ou de enriquecimento dos saberes.

Dados fornecidos pela pesquisa do PISA, em 2022, mostraram que o Brasil ficou abaixo da média em todas as avaliações, mantendo-se entre 62º e 69º no ranking geral, revelando que, em ciências, 55% dos estudantes brasileiros não possuem o conhecimento básico.

Com base em tais informações, observa-se a necessidade do fortalecimento na formação básica dos estudantes em relação a criticidade e compreensão do que é aprendido. No contexto da educação de jovens e adultos e, como educadora popular, compreendo que a apreensão da realidade é um dos saberes estruturantes da experiência educacional proposta por Freire (2002).

Nesse sentido repensar os conceitos freirianos presentes na prática educativa fortalecem as ações do docente comprometidas com uma educação transformadora. Nesse contexto, o presente trabalho de dissertação para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tematiza o conceito de curiosidade epistemológica na perspectiva da educação de jovens e adultos nas seguintes obras do educador Paulo Freire *Política e Educação* e *Pedagogia da autonomia*.

Paulo Freire é referência internacional no campo das ciências humanas e se destacou pelo seu trabalho voltado para a educação popular de jovens e adultos. O estudo de suas obras é uma oportunidade de compreender os conceitos abordados e de como eles dialogam com a prática educativa.

A afirmação acima se confirma de acordo com os dados apresentados por Ana Maria Araújo Freire, (2024),

Paulo Freire é citado 72.359 vezes, atrás apenas do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780). Ele é mais referido do que pensadores como o francês Michel Foucault (60.700) e o alemão Karl Marx (40.237)". (Freire; A., 2024, p. 689).

Para além de sua relevância em citações acadêmicas, Paulo Freire recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira em 2012; foi representante em entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); docente em universidades no Brasil e em outros países do mundo e, atualmente, mesmo após sua morte, contribui para uma educação com base dialógica capaz de transformar a realidade dos educandos.

Parte dos estudos internacionais realizados por Flecha, Gómez e Puigvert (2001) já destacava a importância de uma sociedade dialógica na construção de valores sociais. Essas investigações também apontavam para transformações no campo das ciências sociais, como o chamado "giro dialógico", alinhado aos conceitos de Paulo Freire acerca da leitura crítica do mundo e dos processos dialógicos no contexto de ensino e aprendizagem.

De acordo com a explanação de Flecha, Gómez e Puigvet (2001), o giro dialógico pode ser entendido como uma mudança paradigmática na abordagem do conhecimento social. Essa nova perspectiva valoriza o diálogo, a interação e a troca de experiências entre diferentes atores sociais, reconhecendo esses elementos como essenciais na construção e produção do conhecimento.

Pautada na força dos argumentos e não mais no argumento da força, que caracteriza o autoritarismo característico do modelo anterior de sociedade, a modernidade dialógica ou "as ações dialógicas se desenvolvem em todos os âmbitos sociais derrubando os muros estruturais tradicionais" (Flecha, Gómez e Puigvert 2001, p.152, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o diálogo configura-se como uma oportunidade de ampliar as possibilidades no âmbito do conhecimento rigoroso, promovendo a igualdade de direitos, fortalecendo a participação democrática genuína e contribuindo para a

desconstrução de estruturas políticas fortemente excludentes, e presentes na sociedade.

Essa perspectiva nos permite compreender a importância do conhecimento na sociedade como elemento emancipador e como ele molda os sujeitos na busca da justiça social. Porém, para que esses indivíduos estejam instrumentalizados cientificamente em relação às informações que chegam até suas casas, é necessário que a alfabetização científica contemple as camadas populares da sociedade.

Sobre a necessidade da alfabetização científica, Chassot (2003) afirma que “Há, todavia, uma outra dimensão em termos de exigências: propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social” (Chassot, 2003, p.93). Com base nessa afirmação, ressalta-se a necessidade de compreender a ciência além de seus conceitos, trabalhando a inclusão dos mais vulnerabilizados ao mundo e não abrangendo somente as camadas socialmente privilegiadas.

Essa inclusão reverbera no conhecimento aprendido em sala de aula e continua a demandar atenção na atualidade, conforme evidenciados anteriormente pelos dados do último relatório do PISA (2022). Já o relatório do PISA, de 2025, introduz transformações relevantes em comparação à edição de 2022, evidenciando uma atualização conceitual e metodológica promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A mudança de maior impacto diz respeito à escolha de Ciências como domínio principal da avaliação, em substituição ao foco em Matemática, adotado no ciclo anterior, indo de encontro ao atual cenário das abordagens contemporâneas de investigação científica e do desenvolvimento do pensamento crítico. Tudo isso reforça a necessidade de propostas curriculares que visem um ensino de ciências integrado a valores sociais e pessoais dos estudantes (Chassot, 2003).

A mudança expressa nas alterações introduzidas pelo PISA 2025 reforça a centralidade do ensino de Ciências no sistema avaliativo internacional, refletindo uma visão ampliada na área e na apropriação do conhecimento científico. De acordo com o Quadro Conceitual de Ciências da OCDE, o ciclo 2025 passa a priorizar não apenas o conhecimento tradicional, mas também competências críticas como a habilidade de construir e avaliar projetos de investigação, interpretar dados e evidências, e utilizar informação científica para a tomada de decisão (OCDE, 2025).

É interessante compreender que a alfabetização científica é uma possibilidade do sujeito intervir no mundo e, ao incorporar novos saberes de forma crítica pautados

no conhecimento rigoroso e comprometido cientificamente, independe da modalidade de ensino.

Diante da compreensão de uma pedagogia problematizadora, a escolha das obras *Política e Educação* e *Pedagogia da Autonomia* são relevantes pois representam obras de Paulo Freire, escritas na década de 1990, e que apresentam o conceito de curiosidade epistemológica e de outros vários conceitos relacionados, mesmo nos tempos atuais.

Reforçando a curiosidade epistemológica que move os sujeitos na busca pelo conhecimento, pautados, portanto, na perspectiva da educação transformadora, a busca da equidade no campo científico, político e social se manifesta primeiramente no campo da educação. A educação é um caminho para a transformação dos sujeitos na medida em que o conhecimento também se modifica, que transforma, ou seja,

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (Freire, P., 2007, p. 31).

Tanto na esfera social, política ou pedagógica, a intervenção dos sujeitos, de forma crítica e reflexiva em seus contextos, se dá pela passagem da curiosidade relacionada ao senso comum para outra, epistemologicamente construída.

Essa curiosidade epistemológica, segundo Freire (2002) é uma “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (Freire, P., 2002, p. 18).

Ao encontro da proposta de uma educação transformadora presente nas obras freirianas de nosso estudo, *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002) é necessário refletirmos e também problematizarmos a necessidade da compreensão do conhecimento científico como transformação social e não apenas para uma abordagem cientificista de modo isolado.

Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum. Era a tentação, que se concretizou no cientificismo que, ao absolutizar de tal maneira a força e o papel da ciência, terminou por quase magicizá-la. É urgente, por isso mesmo, desmitificar e desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto (Freire, P., 2001, p. 9).

Reforçando a compreensão do conhecimento científico como uma linguagem

específica, há uma certa urgência em “desmitificar e desmistificar a ciência”, conforme Freire (2001) destaca no trecho acima. Ou seja, considerar que somente a ciência é capaz de resolver todos os problemas da sociedade ou que possui soluções milagrosas para diferentes doenças, por exemplo, é desconsiderar que quem “faz ciência” somos nós, sujeitos do cotidiano que mediante o nosso senso comum nos movemos em uma postura aberta para diferentes campos do conhecimento. Nessa compreensão, Chassot (2003) reforça que,

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) e podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza (Chassot, 2003, p. 91).

De acordo com o exposto acima, essa linguagem precisa ser acessível a diferentes grupos na sociedade, assim como a própria linguagem da natureza e do conhecimento científico. Essa linguagem comunga com o conhecimento científico ao levar em conta o senso comum de forma contextualizada.

Para Chassot (2003), a alfabetização científica deve possibilitar que todos os indivíduos compreendam o contexto científico-tecnológico em que estão inseridos, de modo a exercerem uma atuação crítica na sociedade. O autor argumenta que o conhecimento científico não pode ser restrito a especialistas, constituindo-se, ao contrário, como um direito universal, particularmente relevante para os grupos historicamente marginalizados.

Ao considerar as múltiplas possibilidades e estabelecer relações do conhecimento científico, Chassot (2003) considera que:

Se olharmos, por exemplo, as chamadas ciências humanas – a sociologia, a economia, a educação – e considerarmos as relações delas com as chamadas ciências naturais e a elas adicionarmos outros ramos das ciências, teremos a ciência, cada vez mais marcada por múltiplas interconexões. (Chassot 2003, p. 92).

Ao afirmar sobre as múltiplas conexões das áreas com a ciência, sabemos que, no campo educacional, isso se também se aplica como a necessidade de compreender a educação de forma interdisciplinar. A educação não pode ser analisada de forma segregada, isolada, ela é permeada por fatores sociais, culturais, históricos e políticos, dentre outros.

Reconhecer, portanto, um dos papéis da Ciência, que é o de contribuir de forma científica em nosso cotidiando, torna-se importante observar que, além de sua

utilização para melhorias e qualidade de vida, a ciência agrega valores à realidade dos estudantes para que possam criticamente tomarem suas próprias decisões contextualizadas a diferentes questões (Chassot, 2003).

Para tanto, torna-se imprescindível romper com o modelo de educação bancária denunciado por Paulo Freire (1981), adotando uma nova concepção de conhecimento. A formação científica, nesse sentido, ultrapassa a mera acumulação de informações ou de competências técnicas, constituindo-se nas múltiplas relações que estabelece com outros modos de produzir e compreender o saber.

Ampliando essa compreensão, em todos os campos do conhecimento, de acordo com Aubert *et al.* (2018), as novas descobertas podem contribuir para o aprimoramento científico quando dialogadas com descobertas anteriores e contextualizadas ao contexto social, político e econômico com intenção de melhorar a vida das pessoas. Aubert *et al.* (2018, p. 24) reforçam “a necessidade de compromisso científico e ético na educação, porque a história nos oferece exemplos de grande falta de rigor intelectual (...)”.

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica (Freire, P., 2007, p. 64).

Com base na explanação acima, entende-se a curiosidade como “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (Freire, 2002, p. 18).

Na perspectiva da educação de jovens e adultos, o conceito de curiosidade epistemológica relaciona-se com a superação e transformação social amparado pela apropriação do conhecimento crítico e reflexivo pois movimenta o sujeito na busca por respostas que sustentem as indagações quanto a sua própria condição social.

Relacionando portanto a importância da busca constante do conhecimento científico motivada pela curiosidade, Freire (2001) esclarece a diferença entre a curiosidade ingênua, “desarmada” e a curiosidade epistemológica, “metódica”

[...] a curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (Freire, P., 2001, p. 56).

Ao distinguir os diferentes tipos de curiosidade, observa-se que a curiosidade,

inicialmente descomprometida com o rigor metodológico, ao se apropriar de uma abordagem mais sistemática e criteriosa, transforma-se em uma postura investigativa mais aprofundada. Dessa forma, ao engajar-se em estudos cientificamente rigorosos, o indivíduo transcende a compreensão superficial, anteriormente denominada curiosidade ingênua, consolidando uma curiosidade orientada pelo método e pela análise crítica do conhecimento. Essa transição se manifesta também na superação de um conhecimento pautado na experiência empírica e no senso comum. Por meio da reflexão crítica e da intervenção dos sujeitos em seus contextos, ocorre uma transformação epistemológica do conhecimento. Nesse processo, educandos e educadores devem reconhecer a legitimidade de seus saberes prévios, compreendendo que estes podem ser progressivamente refinados e estruturados de forma científica.

Assim, o movimento que conduz do conhecimento ingênuo ao conhecimento rigoroso não apenas aprimora a compreensão individual, mas também fortalece a capacidade coletiva de interpretar, intervir e reconstruir a realidade de maneira crítica e fundamentada.

A curiosidade epistemológica, é, portanto, uma força motriz que atua no desvelamento das realidades, permitindo que os indivíduos questionem, investiguem e compreendam profundamente as estruturas sociais, culturais e econômicas que os cercam.

Para verificação, nas bases de dados, sobre as concepções do conceito de curiosidade epistemológica proposto por Freire, foi acessada a base Scientific Electronic Library online SciELO com os descritores “curiosidade epistemológica” e “Paulo Freire”. Foram encontrados 4 resultados na pesquisa, a saber: “Quem gera o tema gerador? O necessário protagonismo estudantil na construção de temas geradores na escola do campo” (Muscardi; Arnholz; 2023); “Lógica pedagógica e pensamento reflexivo com base em John Dewey e Paulo Freire: uma mesma epistemologia, diferentes perspectivas ético-políticas” (Oliveira e Soler, 2023); “Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana” (Cuervo, 2023).

Em relação a esses trabalhos verificados na base SciELO, o primeiro trabalho intitulado “ Quem gera os temas geradores? O necessário protagonismo estudantil na construção e temas geradores na escola de campo” autoria de Dalana Campos Muscardi e Erineti Arnholz (2023) aborda como os temas geradores emergem em uma

escola de campo no ensino de biologia, envolvendo estudantes, famílias, lideranças comunitárias e professores.

O trabalho destaca o protagonismo estudantil e o processo presente na investigação temática freiriana para despertar a curiosidade epistemológica nos estudantes. As autoras destacam a concepção de Educação do Campo que valorize o saber do campesinato, com foco em trabalho, cultura, conhecimento científico e lutas de classes. Utilizando investigação temática freiriana (2005) para geração do tema gerador, destacam o diálogo e a problematização de situações significativas presentes no contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Muscardi e Arnholz (2023) os temas geradores constituem o estágio inaugural no processo de construção do conhecimento, emergindo do contexto social e refletindo as necessidades, os interesses e as aspirações da comunidade. O trabalho analisa como esses temas, que ao serem construídos coletivamente, refletem a realidade socioambiental e as contradições culturais da comunidade rural.

Associada à proposta de investigação temática freiriana, a análise presente no artigo nos permite compreender a existência de outras pedagogias que têm como objetivo promover melhorias nas comunidades locais e promover o desenvolvimento do ser humano de maneira integral. Essa abordagem amplia a compreensão de práticas educativas que, além de valorizar o contexto social e cultural, buscam fomentar a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

A pedagogia de alternância é o diálogo entre a escola e o campo , promovendo uma educação mais inclusiva articula os tempos de trabalho na comunidade (campo) e os tempos de estudo escolar, valorizando a experiência de vida comunitária. Contextualizada e significativa, respeita a identidade e o protagonismo dos estudantes rurais, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para o fortalecimento das comunidades rurais.

Essa abordagem contextualizada busca, portanto, atender às necessidades específicas desses indivíduos, levando em consideração as suas realidades sociais, culturais e econômicas de forma integral.

Assim, compreendemos que essa abordagem vai além da simples transmissão de conhecimentos, ao valorizar as experiências e os saberes locais, promovendo uma formação que seja genuinamente transformadora e compatível com

as realidades de vida dos indivíduos.

O segundo trabalho verificado em nossa busca cujo título foi *Lógica pedagógica e pensamento reflexivo com base em John Dewey e Paulo Freire: uma mesma epistemologia, diferentes perspectivas ético-políticas* de autoria de Neiva Afonso Oliveira e Leonor Gularte Soler (2023). Os autores esclarecem que o objetivo primordial desse trabalho consiste em investigar as interlocuções entre essas duas pedagogias a partir de suas fundamentações epistemológicas, destacando que ambas promovem a curiosidade como estímulo inicial ao processo de aquisição do conhecimento.

A lógica instrumentalista de Dewey destaca que a investigação e a pesquisa são essenciais na construção do conhecimento, baseando-se na ideia de que o pensamento deve ocorrer de modo investigativo e orientado pela dúvida e curiosidade.

Com relação à perspectiva ético-política de John Dewey, apresentada como uma abordagem liberal-social, é pautada na formação ética e reflexiva que valoriza a liberdade individual e a autonomia do sujeito, mas sem um caráter coletivista ou utópico de eliminação de desigualdades materiais.

Oliveira e Soler (2023) explicam que Dewey defende uma educação progressista baseada na curiosidade, na imaginação e na indagação, promovendo a humanização da ciência e do conhecimento por meio da experimentação e da criticidade. Por sua vez, a epistemologia de Freire, nesse estudo, ao abordar a produção do conhecimento fundamenta-se na relação entre a teoria e a prática em uma relação dialética pautada em valores éticos e políticos. Nas ações de objetivação e de reflexão crítica sobre a realidade social, o método de investigação crítica relaciona o conhecimento e a transformação social na busca pela autonomia dos sujeitos em relação às estruturas opressoras pela busca de sua autonomia.

Segundo Oliveira e Soler (2023), ambos os estudos de Paulo Freire e de John Dewey defendem a importância do exercício reflexivo da indagação ôntica. Consideram uma investigação mais aprofundada e consciente da realidade, contextualizada. Esse exercício é considerado necessário para que o sujeito não se apegue a superstições, que muitas vezes surgem quando o indivíduo se distancia da compreensão crítica da sua própria realidade.

Oliveira e Soler (2023) apontam que, para Freire, essa prática de investigação consiste em desvelar a realidade, compreender o motivo pelo qual determinada

situação existe, problematizando, por meio da curiosidade crítica, buscando entender melhor a própria realidade.

Assim, convergem na ideia de que a reflexão crítica e a investigação consciente são essenciais para uma compreensão profunda da realidade, diferentemente de interpretações mágicas ou irracionais. Por fim, a perspectiva ético-política de Dewey no artigo enfatiza a livre investigação, a autonomia do indivíduo e a humanização do conhecimento. Também há a contribuição para uma formação democrática e crítica, mas, diferentemente de Paulo Freire, sem a ênfase na dimensão social de opressão e libertação pautada nas ações que possam transformar a realidade dos sujeitos.

O terceiro trabalho desta busca relaciona-se à curiosidade epistemológica e como esse conceito contribui como fonte criativa em relação à formação de professores no campo da música. Intitulado “Pedagogia da Autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freiriana”, de autoria de Luciane da Costa Cuervo (2022), o artigo é uma homenagem ao centenário de Paulo Freire e destaca a importância da obra *Pedagogia da Autonomia* e a leitura de mundo para a educação musical.

O artigo inicia a discussão esclarecendo brevemente o Método Paulo Freire e aponta a curiosidade como elemento capaz de auxiliar na superação do senso comum para a curiosidade epistemológica. Na perspectiva da Educação Musical aprendida nos conservatórios, os educadores são representados, assim como na educação bancária proposta por Paulo Freire (1981), por aqueles que possui o conhecimento. A autora aplicou questionários denominados “Histórico de Musicalidade”, com a intenção de investigar a importância da música na vida dos estudantes ingressantes no curso de Música, na disciplina “Introdução à Educação Musical” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de forma remota, devido ao momento pandêmico no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, refletindo sobre as partituras tradicionais sem abertura para momentos reflexivos sobre sua própria aprendizagem, os educandos não conseguem vislumbrar o diálogo e a curiosidade epistemológica no conceito da musicalidade. A autora destaca a diferença entre desenvolver perfeitamente a técnica de uma partitura de forma técnica ou o desenvolvimento de uma mesma partitura de forma expressiva. Ressalta-se que tais reflexões vão ao encontro da perspectiva de educação problematizadora proposta por Freire (2001).

Partindo da criticidade freiriana e transpondo esse conceito ao estudo consciente das culturas, fica clara a importância da identidade cultural e a leitura de mundo relacionando a música ao contexto dos educandos (Cuervo, 2022). Inspirada na obra *Pedagogia da Autonomia* este trabalho explicita a divisão desta obra freiriana, Além da curiosidade como transformadora do conhecimento é necessária a autonomia no estudo musical para que seus estudantes possam manifestar interesse.

No que se refere às práticas pedagógicas em educação musical voltadas para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, foram proporcionados espaços de diálogo nos quais os educandos puderam participar de maneira colaborativa, mesmo em formato remoto. Entre esses momentos colaborativos destacaram-se o desenvolvimento coletivo de planos de aula, a participação em fóruns e outras atividades que incentivaram a interação e a construção conjunta do conhecimento.

Por fim, a autora verificou que ações voltadas para a reflexão crítica do próprio processo de aprendizagem musical dos educandos por meio do diálogo promovem a criticidade e autonomia.

O quarto artigo, intitulado “Práticas de educação em saúde para cuidadores de idosos: um olhar da enfermagem na perspectiva freireana” (Santiago e Luz, 2012), apresenta uma análise freiriana das práticas desenvolvidas por enfermeiros e cuidadores de idosos, com ênfase na promoção da conscientização e da criticidade. O estudo teve como objetivo refletir sobre as ações de Educação em Saúde realizadas pelos enfermeiros junto aos cuidadores, articulando essas práticas à perspectiva problematizadora e emancipatória proposta por Paulo Freire.

Esse trabalho relata a mudança na realidade brasileira considerando um crescimento do número de idosos para além de um dado estatístico. A participação com autonomia e a contextualização social dos cuidadores na prática educativa em Saúde se configuram como um eixo de atuação na enfermagem no âmbito da Estratégia Saúde da Família.

De acordo com esse estudo, a conscientização é necessária às práticas educativas em diferentes contextos. Nesse sentido,

A conscientização, fenômeno tipicamente humano, e possível a partir do momento em que a consciência se torna reflexiva. As práticas educativas só podem levar ao atendimento das necessidades humanas se elas proporcionarem a conscientização dos homens, sua humanização, a qual pretende a libertação dos homens por meio de um processo que implica reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 2005 *apud* Santiago e Luz, 2012, p.139).

Esse trecho destaca que a conscientização é uma prática humana que leva à humanização dos sujeitos. Esse processo permite aos homens tomarem consciência crítica de suas realidades e assim transformá-las por meio de sua reflexão e ação. Pensando no conceito de curiosidade epistemológica proposto por Paulo Freire e as práticas educativas humanizadas no âmbito da saúde, conforme Santiago e Luz, (2012) destacam, essa reflexão da realidade dos sujeitos significa também avanço social.

Com foco em tais estudos e motivações pessoais para desenvolver este estudo, nos remetemos à formulação de uma hipótese sobre o cerne desta pesquisa, sendo ela a de que Paulo Freire ao longo das obras nos dá elementos para pensar em um determinado tipo de curiosidade, denominada curiosidade epistemológica, fortemente explicitada no decorrer de suas produções na década de 1990. Tal fato se dá devido aos diferentes contextos da escrita das obras neste período. Isto pode ser notado por meio das diversas associações que ele projeta à curiosidade, nos textos de cada obra estudada.

Diante das reflexões realizadas em minha trajetória profissional, a questão norteadora da pesquisa foi: quais concepções de curiosidade epistemológica se apresentam nas obras *Política e Educação* e *Pedagogia da Autonomia*?

O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar e analisar as concepções do conceito curiosidade epistemológica apresentadas por Paulo Freire a partir do estudo deste conceito presente nas obras selecionadas: *Política e Educação* (Freire, P., 2001) e *Pedagogia da autonomia* (Freire, P., 2002). Para tanto, tem-se como objetivos específicos: Identificar com quais outros conceitos a curiosidade epistemológica se relaciona no decorrer das obras, a fim de estabelecer correspondência entre eles e investigar como esses conceitos se articulam com o atual contexto educacional.

O presente trabalho apresenta cinco seções, a saber: 1: “Vida e Obra de Paulo Freire”; 2: “Obras Analisadas”; 3: “Metodologia e percurso metodológico”; 4: “Conceito de curiosidade epistemológica em *Política e Educação*”; 5: “Conceito de Curiosidade epistemológica em *Pedagogia da Autonomia*” e 6: “Conceito de curiosidade epistemológica em *Política e Educação* e *Pedagogia da Autonomia*: aproximações e desafios; e Considerações finais.

Seção 1 - VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

Embora muito se saiba sobre Paulo Freire, acreditamos que a presente dissertação pode ser lida por pessoas que desconhecem a obra do autor e sua importância como referência mundial no campo das ciências humanas. Sendo assim, iniciaremos a biografia do educador pautada em documentos utilizados em nossa pesquisa como o livro escrito por Ana Maria Araújo Freire, intitulado *Uma História de vida e Biografia de Paulo Freire* escrita por Moacir Gadotti.

Paulo Freire foi um advogado formado, filósofo, educador e pensador. É amplamente reconhecido por sua contribuição inovadora à educação, especialmente por criar uma pedagogia voltada para a libertação dos oprimidos. Sugeriu uma abordagem educacional que valoriza o diálogo, a consciência crítica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, em contraste com o modelo tradicional e autoritário que ele chamava de “educação bancária”.

De acordo com Ana Maria Freire (Freire, A., 2024), o educador compreendia que, no contexto político e pedagógico, a escola é vista como um ambiente democrático que contribui tanto para a prática educativa quanto para a construção do conhecimento. Considerava a educação, nessa abordagem, como uma ferramenta de transformação social e de combate às desigualdades. A atuação política e as ideias de Paulo Freire o colocaram em conflito com regimes autoritários, especialmente durante o período da ditadura militar no Brasil (Freire, A., 2024)

Segundo a autora, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização na década de 1960, especialmente durante o período em que trabalhou na educação de adultos no Brasil. O método foi criado com o objetivo de ensinar a ler e escrever de forma contextualizada, usando a realidade e a experiência dos alfabetizandos como base. Essa abordagem ficou conhecida como "Método Paulo Freire" ou "método de alfabetização de adultos" e se destacou por sua ênfase na conscientização e na participação ativa dos estudantes. Ela chega a apontar que, por causa das posições políticas e atividades educacionais, Freire foi perseguido e acabou exilado, inicialmente, no Brasil e Bolívia, depois no Chile, e posteriormente na Suíça.

O exílio no Brasil aconteceu principalmente após o golpe militar de 1964, que instaurou uma ditadura no país, pois suas atividades e ideias progressistas desenvolvidas principalmente com comunidades populares começaram a ser vistas com desconfiança pelo regime militar.

Sendo assim, a pensadora destaca que em 1964, Freire foi preso por um curto período, mas logo foi libertado. Depois disso, devido às ameaças e à repressão, deixou o Brasil, em 1964, e passou a viver exilado. Esse exílio influenciou profundamente sua obra, reforçando a importância de uma educação libertadora e de resistência. Assim, o contexto político de repressão e censura no Brasil foi um fator que moldou e reforçou a urgência de suas propostas pedagógicas, que buscavam empoderar as pessoas e promover a mudança social.

Nas palavras de Ana Maria Freire, o educador trabalhou como consultor e colaborador na área de educação durante o exílio na Bolívia. Ele ajudou a desenvolver projetos de educação popular e a implementar métodos pedagógicos que promoviam a conscientização e a participação ativa das comunidades. Além disso, Freire participou de debates e ações voltadas para a transformação social, sempre buscando fortalecer a educação como instrumento de libertação. Sua experiência na Bolívia reforçou seu compromisso com a educação como uma ferramenta de resistência e mudança social na América Latina. Ela revela que o exílio de Paulo Freire no Chile foi uma fase importante na vida dele, assim como na trajetória de luta pela educação libertadora.

Partindo para as contribuições de Gadotti (1996), no Chile, Paulo Freire pode continuar a missão de promover uma educação que empoderasse as pessoas e combatesse as desigualdades, além de participar de debates e ações que fortaleciam a resistência contra a repressão. Sua experiência no exílio também reforçou sua compreensão de que a educação deve ser um instrumento de libertação e de transformação social, mesmo em tempos difíceis (Gadotti, 1996).

Segundo o autor, na Suíça, Paulo Freire encontrou um ambiente mais seguro para continuar suas atividades acadêmicas e intelectuais. Lá, ele teve a oportunidade de aprofundar suas reflexões sobre educação, pedagogia e justiça social, além de colaborar com instituições internacionais e participar de eventos acadêmicos. Durante seu exílio na Suíça, Freire também trabalhou na elaboração de suas ideias, que posteriormente influenciaram a educação em diversos países.

De acordo com Gadotti (1996) esse período foi fundamental para que ele pudesse consolidar suas teorias e ampliar seu impacto global, mesmo longe do Brasil. O exílio na Suíça representou uma fase de resistência, produção intelectual e esperança de um futuro mais justo, que ele continuou a defender ao retornar ao Brasil anos depois. Nesse período, ao retomar suas atividades acadêmicas, participou de

projetos, cursos e debates voltados à educação popular, além de prosseguir na produção e divulgação de suas ideias.

Além disso, Paulo Freire passou a atuar de forma mais ativa na formulação de políticas públicas voltadas à educação de adultos, à alfabetização de jovens e adultos, bem como à formação de professores.

O retorno de Freire para o Brasil simbolizou, portanto, a renovação do “esperançar” por uma educação mais justa, participativa e libertadora, fundamentada em princípios de diálogo, autonomia e conscientização. Sua presença no Brasil após o exílio reforçou seu compromisso com a transformação social por meio da educação, consolidando sua posição como uma figura de grande influência no cenário educacional do país (Gadotti, 1996).

Na obra *Política e Educação* (Freire, P., 2001), a transformação social vai ao encontro da concepção de sujeito que ocupa um papel central e fundamental, sendo entendida como uma categoria dinâmica, histórica e dialógica. Ele propõe uma visão de sujeito que vai além de uma entidade passiva ou meramente individual, destacando sua constituição social, cultural e política, bem como sua capacidade de ação e transformação.

Perante o exposto, Paulo Freire (2001) chega a apresentar o sujeito não como uma essência fixa ou uma entidade isolada, mas um ser em constante processo de construção e reconstrução. Nesse sentido, esse sujeito influenciado por suas condições de existência, suas relações sociais e seu contexto histórico é um ser que se constitui na relação com o outro, na prática de diálogo e na conscientização de sua realidade.

A concepção freiriana de sujeito está intrinsecamente ligada à ideia de conscientização, que é o processo pelo qual o indivíduo torna-se consciente de sua condição social e de sua capacidade de agir sobre ela.

Nesse processo, o sujeito deixa de ser um mero receptor de conhecimentos ou uma peça passiva na educação, passando a ser um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e na transformação social. A educação, nesse sentido, é um ato de diálogo que possibilita ao sujeito reconhecer sua realidade, questioná-la e agir para modificá-la (Freire, P., 2001).

Desse modo, o pensador Paulo Freire também destacava que o sujeito é um ser relacional, que se constitui na interação com o outro. Essa relação dialógica é essencial para a formação do sujeito crítico, capaz de compreender sua situação de

opressão e de buscar a libertação. O sujeito é, portanto, segundo Freire, um ser que se reconhece na sua historicidade e que se projeta para a transformação social, assumindo uma postura de autonomia e responsabilidade.

Além disso, a construção do sujeito não é um processo individualista, mas coletivo, que ocorre na práxis, isto é, na ação-reflexão contínua. Nessa compreensão de Freire, o sujeito é um ser em permanente movimento, cuja identidade se forma na prática de uma educação libertadora, que valoriza o diálogo, a autonomia e a conscientização como elementos essenciais para sua plena realização enquanto ser social e político.

Posto isso, na obra *Política e Educação* (Freire, P., 1993), a relação entre o sujeito e a curiosidade epistemológica é essencial pois, ao nutrir sua curiosidade, torna-se capaz de questionar e transformar sua realidade, promovendo uma educação que liberta e emancipa.

Nessa perspectiva de emancipação, em seu mandato como Secretário da Educação do município de São Paulo, Paulo Freire (1993) destacou a importância de uma universidade que seja comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Também salientou a relevância da inclusão dos jovens na esfera pública nacional, enfatizando que tal participação deve ocorrer de maneira crítica e consciente, sem prejuízo à formação científica necessária.

O referido período também chama a atenção para a necessidade de conceber as escolas como espaços formativos permanentes, cuja atuação não deve limitar-se ao ambiente da sala de aula, mas expandir-se para outros contextos, promovendo uma formação mais ampla e integral de práticas educativas articuladas. Segundo Ana Maria Freire (2024),

Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (Freire, A., 2024, p. 410).

Essa informação reforça a compreensão da relevância da articulação entre as políticas públicas e as práticas educativas como estratégias para a concretização de uma gestão mais democrática. Nesse âmbito, o acesso às universidades deve ser estendido às classes populares atuantes de forma crítica, sem que essa atuação deixe de valorizar a formação científica.

E como um exercício de leitura crítica do mundo, essa formação científica

voltada para a ação transformadora e comprometida com a justiça social, Paulo Freire aponta que o saber científico deve interagir com os saberes populares, reconhecendo e valorizando o conhecimento gerado a partir das experiências e práticas sociais.

Assim, socialmente o saber científico e a ciência refletem tanto os avanços significativos que já conquistamos quanto as contradições e desigualdades que ainda existem no campo educacional. Ressalta-se, portanto, que o saber popular e o conhecimento científico devem estabelecer uma relação dialógica, promovendo uma integração que enriqueça o processo educativo.

De acordo com Freire (2001; 2002) a educação contextualizada problematiza a leitura de mundo dos estudantes ao possibilitar a apropriação de uma postura crítica. Nesse contexto, a curiosidade epistemológica emerge como elemento fundamental no processo educativo, devendo, contudo, estar intrinsecamente vinculada a um compromisso ético e político com a transformação da realidade social. Tal abordagem visa promover uma educação emancipadora e socialmente engajada, capaz de fomentar a conscientização e a ação transformadora dos sujeitos.

Assim, mesmo com os desafios que ainda persistem na Educação no Brasil, a abordagem pedagógica de Paulo Freire (2002) continua relevante e busca caminhos para a transformação social.

Seção 2 - APRESENTAÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS

Nesta seção, iniciaremos com uma sucinta apresentação e contextualização da obra *Política e Educação*, de Paulo Freire, publicada em 1993. Na década de 1990, o país estava na Nova República, com a presidência de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito diretamente, em 1990, após a ditadura militar, mas que sofreria o impeachment, por corrupção, dois anos depois. O período também estava marcado pela Constituição de 1988 que contemplou parte dos anseios da população brasileira sinalizando um horizonte democrático e de abertura política.

No plano econômico, o Brasil driblava a inflação que chegou a 50% ao mês com um quarto da população na extrema pobreza na década de 1980 (Albergaria, 2025). As taxas de analfabetismo no Nordeste do Brasil, no mesmo período, chegaram a 28%, em 1996 (INEP, 2000), atingindo a maioria das famílias com renda de até 1 salário mínimo.

Nesse período de redemocratização do Brasil, as obras *Política e Educação* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) apresentam conceitos de Paulo Freire que fazem refletir sobre a ética da prática educativa e o reflexo desse cenário social, econômico e político nas classes mais desfavorecidas. A seguir, as seções de apresentação das obras *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002), respectivamente dispostas nas subseções “2.1” e “2.2”.

2.1. POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A obra *Política e Educação* (2001) reúne textos, excetuando-se um deles, “Alfabetização como elemento de formação da cidadania” (Freire, P., 1993), que foi escrito ao longo de 1992 e discutido em reuniões realizadas tanto no Brasil quanto no exterior.

Esse livro se divide em: “Primeiras palavras”; “Educação permanente e as cidades educativas”; “Educação de adultos, Hoje algumas reflexões”; “Anotações sobre unidade na diversidade”; “Educação e Qualidade”; “Alfabetização como elemento de formação de cidadania”; “Educação e participação comunitária”; “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”; “Educação e responsabilidade”; “Escola pública e educação popular” e “Universidade Católica-reflexões em torno de suas tarefas”.

No texto “Educação permanente e cidades educativas”, Freire (2001) discorre sobre uma educação para a vida toda, na busca incessante pelo conhecimento e pela desocultação das verdades. Considera a cidade educativa pois é carregada de saber e cultura. Educadores e educandos constroem sabedoria coletivamente, e assim valorizando sua própria cultura e historicidade.

Diante desse aspecto, o processo de emancipação dos sujeitos não se faz sozinho. É na coletividade que a historicidade se faz histórica. Outra reflexão importante pode ser feita no âmbito da educação de jovens e adultos, bem como na educação popular. Essa abordagem, que combina práticas educativas e políticas progressistas tanto para educadores quanto para educandos, permite refletir sobre a relevância do diálogo para o sujeito que está em processo de conscientização de suas ações no mundo e com o mundo.

Nesse contexto, a curiosidade também está presente no processo de aprendizagem assim como na produção do conhecimento científico, caracterizado por métodos e interpretações rigorosas. A Educação Popular tem seus sujeitos carregados do saber de senso comum, de suas vivências e curiosidades.

Retomando sua importância durante seu retorno ao Brasil, Paulo Freire foi nomeado o primeiro presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe – CEAAL) criado em 1982. Para perpetuação dos saberes freirianos, pesquisadores desse conselho criaram uma campanha no período pandêmico, iniciada em 2018, e que até hoje resiste e realiza encontros nacionais e internacionais voltados para estudos de suas obras bem como mobilizações no âmbito social e político (Holliday, 2021).

Tomando como base o retorno para o Brasil, Paulo Freire ocupou o cargo de Secretário Municipal da Educação da cidade de São Paulo, entre janeiro de 1989 e 1991, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina. Sua administração concentrou-se na construção de uma escola pública, popular e democrática, iniciativa que culminou na criação do MOVA-SP dirigido a jovens e adultos.

Compreende-se que a aquisição de novos conhecimentos passa por uma superação de saberes, sem desvalorizar outros saberes. No âmbito da educação popular, essa superação se faz importante juntamente com as diferentes iniciativas como xposto anteriormente. Vale destacar que, segundo Freire, tal situação ocorre “superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo” (Freire, P., 2001, p.16). Essa superação tem relação direta com a passagem

da curiosidade ingênua, sem aprofundamento crítico de um determinado conhecimento para outro mais rigoroso e abrangente.

Ao reconhecerem seus saberes superados, os educandos vislumbram novos sonhos, alcançam oportunidades que mudam sua realidade social. No que diz respeito à diversidade cultural, Freire (2001) aborda a possibilidade de encontrar unidade mesmo diante das diferenças que existem, refletindo sobre a importância do respeito às diversas culturas presentes na sociedade.

Assim, ao analisar a história e a educação como instrumentos de transformação social, Freire (2001) sugere que ambos podem promover mudanças nas realidades sociais, reconhecendo no processo histórico a construção de um mundo mais humano e a aspiração da transformação plena e contínua dos sujeitos e da sociedade. Com o propósito de transformar essas realidades, é necessário posicionamento político, pois cada um desses sujeitos tem sua realidade social, suas lutas e seus enfrentamentos pessoais e coletivos, diariamente, colocados à prova.

Na prática educativa, considerando todos os sujeitos de uma mesma comunidade escolar, a participação e tomada de decisões coletivamente fazem a diferença. Considerado que a educação não é neutra (Freire, P., 2001), no processo de desocultação das verdades, o educador progressista valoriza os saberes de experiência feita, as vivências do cotidiano dos educandos e encoraja sua lutas sociais.

Assim, a educação problematizadora não é milagrosa, mas representa a luta pela superação do saber ingênuo pela criticidade presente na curiosidade epistemológica. Na perspectiva do sonho de uma democracia, ela é resultado da gestão democrática das cidades. Isso significa tentar descentralizar o poder e envolver a sociedade. No contexto escolar, a presença dos conselhos escolares pode promover, portanto, a autonomia e a criticidade para a emancipação e libertação dos sujeitos.

A Educação Popular, nesse sentido, compreende a história como uma oportunidade quando ela se baseia na mudança de uma situação opressora dos educandos caracterizada pelo determinismo histórico, rompendo qualquer possibilidade de mudança pautada na educação bancária. Ao superar o fatalismo sem nutrir esperança em seus anseios pessoais, muitos estudantes da educação de jovens e adultos precisam atravessar inúmeras barreiras.

Por esse motivo, a busca pela autonomia e pela libertação não se dá do dia

para a noite, mas sim com base em um processo de busca que permeia a vida toda do educando. Quando reconhecem que os seus saberes são importantes, o sentimento de segurança é traduzido em autonomia.

Para Paulo Freire (2001), a aprendizagem está intrinsecamente vinculada à prática, de modo que, à medida que nos apropriamos do ato educativo, vamos construindo e consolidando nossa identidade enquanto educadores preocupados com a aprendizagem dos educandos. Essa preocupação reverbera diariamente nos espaços em que educadores populares realizam suas aulas principalmente por meio do diálogo.

2.2. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Pedagogia da Autonomia (1996) foi a última obra completa de Paulo Freire em vida. Sua leitura permite refletir sobre o papel do educador e a importância da autonomia na prática educativa comprometida e ética. O prefácio da obra foi escrito pela professora Edna Castro de Oliveira aposentada e atualmente coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES- Universidade Federal do Espírito Santo.

Desde o prefácio percebemos indicadores da prática educativa transformadora, considerada como um ato de liberdade e responsabilidade de transformação coletiva do conhecimento.

Essa produção freiriana está dividida em três grandes saberes intitulados: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”, composto por 9 divisões que abrangem conceitos importantes ao longo da obra.

Na seção “Primeiras Palavras” Paulo Freire nos indica os saberes necessários à prática docente como princípios ético-democráticos, na visão humanista de educação. Tais saberes seguem os preceitos da educação libertadora e emancipadora

O primeiro capítulo, intitulado “Não há docência sem discência”, está subdividido em “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige estética e ética”; “Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”; “Ensinar exige risco,

aceitação do novo e rejeição à discriminação”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Nesse primeiro capítulo, Freire (2002) relaciona essas exigências ao ato de ensinar com uma postura aberta e reflexiva do educador. Além disso outra consideração é em relação à postura ética e dialógica no combate a práticas autoritárias de se ensinar. Por fim, Freire (2002) considera que ensinar e aprender configuram-se como ações que operam princípios éticos, de respeito, de diálogo e de autonomia. A prática pedagógica, nesse sentido, coloca o educador em uma postura de aprendiz, um discente de si mesmo por meio de reflexões sobre a própria prática, de seus educandos ao respeitá-los, e na relação com o mundo e no mundo.

No segundo capítulo, “Ensinar não é transferir conhecimento”, a abordagem está centrada na compreensão de que ensinar não é uma mera transferência de conhecimentos considerados “depósitos” de informações conforme o conceito de “educação bancária” elaborado por Paulo Freire (Freire, P., 1981) .

O capítulo divide-se em: “Ensinar exige consciência do inacabado”; “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”; “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”; “Ensinar exige bom senso”; “Ensinar exige tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”; “Ensinar exige apreensão da realidade”; “Ensinar exige alegria e esperança”; “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e “Ensinar exige curiosidade”.

Todo esse capítulo remete à concepção do ato de ensinar que cria as condições necessárias para a aprendizagem crítica dos educandos. Nessa concepção, o educador se reconhece como sujeito inacabado que também está em constante aprendizado. Nesse contexto da aprendizagem, o papel do educador é o de valorizar o ensino como processo criativo, assumindo um comportamento ético e comprometido com os educandos e na transformação de suas realidades.

No terceiro capítulo, intitulado “Ensinar é uma especificidade humana” subdivide-se em: “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”; “Ensinar exige comprometimento”; “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; “Ensinar exige liberdade e autoridade”; “Ensinar exige tomada consciente de decisões”; “Ensinar exige saber escutar”; “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”; “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e “Ensinar exige querer bem aos educandos”.

Esse capítulo considera o ato de ensinar como uma prática humana e relaciona a especificidade ao fato de que somente os seres humanos conseguem ensinar valores humanos como a ética e o diálogo e promove a curiosidade epistemológica dos sujeitos na busca pelo conhecimento mais aprofundado de um determinado objeto.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) compreende-se que a educação não é uma prática neutra. Educação é um ato político e nele o educando precisa se reconhecer socialmente no seu próprio processo educativo. O educador, em comunhão com os educandos, tem como responsabilidade ética propor uma educação voltada para a criticidade e emancipação dos sujeitos

METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa pautados nos estudos de Salvador (1981) e Lima e Miotto (2007). Destacamos que para a realização da pesquisa bibliográfica utilizamos as obras freirianas *Política e Educação* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) para a análise e coleta de dados. Ambas as obras se justificam a partir da busca pela compreensão do conceito curiosidade epistemológica, muito relevante para o entendimento das concepções presentes nas obras estudadas.

No livro *Política e Educação* (2001), Paulo Freire explora a ideia de que a educação é um ato político. Ele destaca que, para uma gestão democrática e participativa, é fundamental que o ensino esteja ancorado em um conhecimento rigoroso, aliado a uma prática docente ética e comprometida com o aprendizado dos estudantes.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) a justificativa está centrada na relevância à prática docente, com diversos saberes que contribuem como legado para professores comprometidos com os saberes dos educandos.

A escolha da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico se deu em virtude de sua importância na aproximação e conhecimento do objeto de estudo e, assim, nos voltamos ao objetivo principal de compreender as concepções de curiosidade epistemológica presente nas obras supracitadas bem como analisar suas aproximações e seus distanciamentos.

Sua relevância, como procedimento metodológico, consiste na possível flexibilidade de uma nova aquisição de dados se fazer necessária em uma mesma pesquisa. Reforça-se que essa flexibilidade não está relacionada ao descompromisso da organização, nem tampouco aos “pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça” na pesquisa (Lima e Miotto 2007, p. 40).

Nesse sentido, Lima e Miotto destacam que essa vigilância é fundamental para garantir a validade e a rigorosidade do conhecimento produzido, permitindo postura crítica e autocrítica diante da própria pesquisa e ao conhecimento existente.

Com relação à busca de informações que sustentam o desenvolvimento inicial de nosso trabalho, Salvador (1981) nos orienta sobre a importância da etapa inicial de levantamento bibliográfico. Nesse âmbito operacional, segundo as autoras

Lima e Miotto (2007, p. 42) “o levantamento do material bibliográfico; teste do instrumento para levantamento das informações; levantamento das informações são etapas importantes com critérios pré-definidos como base para a execução da pesquisa bibliográfica”. Para as autoras é importante a contextualização metodológica:

Portanto, realizar uma pesquisa entendendo a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação (Lima e Miotto, 2007, p.40).

Sendo assim, iniciado o levantamento das informações e introduzidos os critérios que servirão de base para a pesquisa bibliográfica, foram dedicados os esforços necessários para as leituras sucessivas e críticas das obras de Paulo Freire, pré-selecionadas para a análise inicial dessa pesquisa.

Legitimando a leitura como principal técnica da pesquisa bibliográfica, pois fundamenta a pesquisa com relação aos dados obtidos e possui condições de verificar as “relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima e Miotto, 2007, p. 41) foram utilizados os parâmetros descritos na segunda etapa da pesquisa bibliográfica, como proposto pelas autoras.

Reforça-se a importância da temática pela sua expressividade nas obras freirianas e, de acordo com Freitas (2010, p.191), esse conceito é o “elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática”. Freitas afirma ainda que,

A ênfase temática atribuída à *curiosidade epistemológica* em suas últimas obras pode ser percebida pela recorrência do uso do termo. Ao analisá-la sob diversos ângulos, Paulo Freire traz importante contribuição à formação com educadores e educadoras. (Freitas, 2010, p. 191)

Diante dessa explanação, o conceito curiosidade epistemológica assim nomeado ou “adjetivado” se deu a partir das obras escritas na década de 1990 na seguinte ordem: *Pedagogia da Pergunta* (1985); *Política e Educação e Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Ratificando a importância da curiosidade epistemológica em relação à escolha da obra *Política e Educação* (2001), Freitas (2010) afirma que,

A segunda referência é *Política e educação* (2001), obra em que o

autor emprega pela primeira vez o termo curiosidade epistemológica para melhor expressar a qualidade da curiosidade a que se refere, anteriormente adjetivada como radical, rigorosa e exigente, entre outros (Freitas, 2010, p.192).

Com foco nos estudos de Salvador (1981) e contribuições de Lima e Mito (2007), inicia-se a descrição da metodologia da pesquisa. É possível identificar diferentes fases da leitura no processo de pesquisa, e Salvador (1981) considera que existe um duplo processo de leitura dividido em recepção sensitiva e processo mental de interpretação. Esse último é nomeado como “Leitura Significativa”, descrita a seguir.

A Leitura Significativa compreende três tipos de leitura no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e estão divididos em: leitura formativa, leitura informativa e leitura de distração. O foco será na leitura informativa, em busca de responder ao objetivo de nosso estudo que é compreender como as concepções do conceito curiosidade epistemológica se apresentam em ambas as obras estudadas.

Salvador (1981) destaca que para cada leitura há um processo de estudo específico. “Em se tratando de encontrar respostas de problemas, fazemos leitura informativa. Cumpre estudar o seu processo e as atitudes que lhe são próprias” (Salvador, 1981, p.94).

Complementando tais informações, o autor (1981) dispõe dos três objetivos da leitura informativa a seguir:

- a) constatar o que o autor do texto realmente afirma, os dados que oferece, as informações que dá; b) relacionar as informações do autor com os problemas para os quais o pesquisador procura solução; c) analisar os fundamentos de verdade nas afirmações do autor (Salvador, 1981, p.94)

Diante de tais objetivos, foi possível estudar e experimentar as fases da leitura informativa que, de acordo com Salvador (1981), estão divididas em: leitura de reconhecimento ou prévia; leitura exploratória ou pré-leitura; leitura seletiva, e, por fim, leitura reflexiva.

Foi iniciado, portanto, o primeiro contato com as obras freirianas *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002) para posterior leitura de reconhecimento ou prévia (Salvador, 1981).

Nessa fase, prosseguiram-se as pesquisas nas obras de Paulo Freire quanto às relações com o tema de pesquisa. Após selecioná-las, verificou-se o radical “curi”, presente na palavra curiosidade epistemológica, com auxílio da ferramenta denominada “localizador”. Os termos presentes no documento em formato de arquivo

PDF são localizados e quantificados de acordo com a intenção da pesquisa.

Após a leitura de reconhecimento, partiu-se para a leitura exploratória ou pré-leitura. A etapa exploratória envolve uma leitura rápida com o intuito de verificar a relevância dos materiais localizados, exigindo conhecimento prévio sobre o assunto, domínio da terminologia e familiaridade com publicações científicas. A atenção foi voltada para análise a partir da seleção dos parágrafos contendo a presença das palavras com o radical “cun” e verificou-se as seguintes: curiosos, curiosa, curiosidade e curiosidade com diferentes adjetivações como epistemológica, crítica, dentre outras.

Já na leitura seletiva que tem o propósito de filtrar o material que realmente contribui para os objetivos da pesquisa, foram descartados dados e informações secundárias. No caso desse trabalho de pesquisa, optou-se por descartar parágrafos que não se relacionavam à curiosidade, como títulos ou frases isoladas sem relação com o contexto e que não permitisse a análise.

Na sequência, foi iniciada a leitura reflexiva ou crítica caracterizada por uma análise mais aprofundada, orientada por critérios definidos a partir do ponto de vista do autor, com o objetivo de organizar e sintetizar o conteúdo. Nessa fase, é necessária atenção às capacidades como o saber escolher e o saber diferenciar as informações para o bom desenvolvimento da pesquisa (Salvador, 1981).

Já na leitura interpretativa, trata-se da etapa de compreensão das ideias pautadas em uma seleção mais rigorosa de informações. Na visão de Salvador (1981), a leitura interpretativa consiste em:

(...) um ato de associação de ideias ,de transferência de situações, de comparação de propósitos, pelo qual o pesquisador procura aplicar ou transferir soluções da situação do autor para a própria situação, selecionando somente o que é útil e pertinente como resposta de seus problemas (Salvador, 1981, p. 106).

Lima e Mioto (2007) sustentam que a leitura interpretativa, considerada a mais complexa, busca estabelecer relações entre as ideias do texto e o problema investigado, promovendo uma compreensão mais profunda do posicionamento do autor. Além disso, as autoras afirmam que a terceira etapa descrita na pesquisa bibliográfica e pautadas com os estudos de Salvador (1981; 1986) é composta pela investigação das soluções, análise explicativa e síntese integradora.

Nesta pesquisa, foram selecionadas, como *corpus* analítico, as obras *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002), ambas de autoria de Paulo Freire, ratificando sua relevância teórica em consonância com os objetivos da

pesquisa.

À luz dos estudos de Salvador (1981), a análise explicativa das soluções propostas por Lima e Miotto (2007) é elaborada com base nos dados extraídos das obras selecionadas, sendo conduzida sob a orientação do referencial teórico previamente estabelecido. Trata-se da organização e sistematização dos dados.

As autoras consideram essa etapa como “bastante ilustrativa”, uma vez que nela o pesquisador busca validar suas interpretações à luz das concepções dos autores analisados. Acrescentam, ainda, que essa fase pode demandar a elaboração de um instrumento analítico capaz de identificar, nas obras escolhidas, os temas, conceitos e argumentos que contribuam significativamente para a compreensão do objeto de estudo (Lima e Miotto, 2007).

Após aprofundar a compreensão sobre o tema, por meio das leituras recomendadas na metodologia de pesquisa, foram iniciadas a análise dos conceitos e a elaboração dos apontamentos. Esses registros foram realizados com base nas fichas já previamente descritas, e sempre alinhados ao objetivo principal do estudo.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Salvador (1981) define que os apontamentos são como a transferência, de maneira formal ou conceitual, de dados, fatos ou informações relevantes de uma fonte oral ou escrita para um suporte de uso pessoal como fichas.

Sendo assim, optou-se por adotar uma abordagem de coleta de dados seletiva, concentrando as análises nas informações que possuem relação direta com o objetivo de investigação e com a elaboração de fichas.

Validando tais orientações, as fichas são uma forma de organização do trabalho de pesquisa que visa facilitar a consulta das informações quando necessário, sem prejuízo de tempo ou informações. Foi utilizada, portanto, a técnica de fichamento caracterizada por três partes principais em sua estrutura: “cabeçalho, indicação bibliográfica e corpo ou texto”. Para a última parte, “corpo ou texto”, o autor afirma que o fichamento tem por base “as citações, resumos e observações pessoais” (Salvador, 1981, p. 113 e 117).

Em “observações pessoais” optou-se por indicar a seção ou capítulo em que o trecho do fichamento se situa na obra analisada.

Na sequência, foi trabalhada a confecção de fichas de apontamento, tipo citação, elegendo parágrafos ou frases contendo as citações com a presença do radical “curi”. Vale ressaltar que tais citações são fidedignas às obras *Política e Educação* (1993) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), ambas na versão digitalizada e disponibilizada, gratuitamente, para consulta em diferentes acervos eletrônicos, sem perder a relevância para o estudo.

A seguir, disponibiliza-se, como exemplo, uma ficha de apontamentos do tipo citação (Salvador, 1981, p 127).

Ficha de apontamento – tipo citação

Processo de formação humana	Processo concomitante	2.2.2
<p>SPEYER, W. S. Jonas</p> <p>Formação Humana por Estudo das Matemáticas e da Natureza. In: —. Problemas de Formação Humana. São Paulo, Publicações da Faculdade de Filosofia de Assis, 1960, p. 37.</p> <p>“O ensino da matemática, quando se orienta pelos princípios da visão de conjunto, da concretização, e do realismo (...) capacita o adolescente a raciocinar com lógica e a formar uma concepção concreta (...) do espaço, das figuras e das grandezas (...); educa-o para não fazer (nem aceitar) afirmações, cuja verdade não seja suficientemente demonstrada, e para cultivar concisão e sobriedade ao expressar os próprios pensamentos; exercita-lhe a força e perseverança da vontade e a capacidade e determinação da crítica objetiva e honesta por meio da indagação de problemas de maior extensão; inspira-lhe, finalmente, confiança confortadora e prazer estético no poder harmonizador da razão humana.”</p>		

Fonte: Salvador, 1981.

Seguindo esse modelo de ficha de apontamentos, foi iniciada a sistematização das obras, nas versões digitalizadas de *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002). Foram destacadas, em negrito, as palavras contendo o radical “curi” presentes em uma ou duas frases e/ou palavras que sintetizam a compreensão do parágrafo. A enumeração das fichas foi realizada com base no agrupamento dos conceitos que se relacionam ao conceito central e que se encontram no apêndice A, da seção “Apêndices”.

Vale salientar que algumas fichas, apesar de estarem enumeradas e presentes nos agrupamentos, foram nomeadas como “descartadas” por se tratarem de títulos ou subtítulos não pertencendo nessa configuração para a análise. Essas fichas situam-se ao final do “Apêndice B” na seção “Apêndices”.

Assim, deu-se o início aos fichamentos propriamente ditos, pautados no

modelo de fichas por apontamentos explicitado anteriormente.

3.2. MODELO DE FICHAMENTOS *POLÍTICA E EDUCAÇÃO* (2001) E *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* (2002):

O fichamento da obra *Política e Educação* (2001) em sua versão digitalizada inicia-se na seção “Primeiras Palavras” devido a relevância das citações presentes.

As fichas de apontamentos em ambas as obras da análise ilustram os parágrafos que contém as palavras com o radical “curi” conforme elucidado na seção anterior e enumeradas em algarismos arábicos, individualmente, por conceitos analisados.

Foram agrupadas as fichas com o mesmo conceito identificado em cada obra analisada. A seguir, é apresentado o modelo de ficha por apontamentos elaborado para fins dessa pesquisa (Salvador, 1981).

Modelo de ficha por apontamentos:

Curiosidade epistemológica	Conceito relacionado	Enumeração
Autor Referência Bibliográfica Citação Observação: inserção de observações de cunho pessoal ou item de localização do trecho		

Fonte: Elaborado pela autora

Segue abaixo a exemplificação do modelo de fichamento em *Política e Educação* (2001) conforme modelo descrito anteriormente. O exemplo do modelo de fichamento é o conceito Rigor/rigorosidade relacionado à curiosidade epistemológica:

Fichamento 1 - Rigoriedade

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.1
FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2001. Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.8 “Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica, não ganharia eficácia. Mas, ao lado das certezas históricas em torno das quais devo estar sempre aberto à espera da possibilidade de revê-las, eu tenho certezas ontológicas também. Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões”.		

Observação: Primeiras Palavras

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresenta-se, a seguir, o modelo de fichamento em *Pedagogia da Autonomia* (2002) conforme descrito no modelo anterior, com o conceito presente de fichamento Rigor/rigorosidade relacionado à curiosidade epistemológica.

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	1.1
Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.14 “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade , sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigoriedade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis”. Observação: Ensinar exige rigorosidade metódica		

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3. ANÁLISE DE DADOS

No presente estudo, o momento inicial de organização da análise consistiu em um processo de diálogo reflexivo com a orientadora dessa pesquisa, centrado na compreensão do conceito de educação proposto por Paulo Freire, bem como na seleção criteriosa das obras que fundamentam os objetivos da investigação. A partir desse exercício preliminar, foi possível verificar e elaborar as recorrências dos conceitos norteadores que sustentam o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, remontando à possibilidade de novas interpretações do conceito de curiosidade epistemológica referido por Paulo Freire, retorna-se ao objetivo principal, isto é, identificar e analisar as concepções de curiosidade epistemológica nas produções de Paulo Freire, especificamente nas obras estudadas e na análise de dados, descrita a seguir.

Nessa etapa, em relação à construção da síntese integradora das soluções,

Lima e Miotto (2007), apresentam que:

[...] parte-se da caracterização do objeto de estudo, usando as publicações que, classificadas como lentes, não foram utilizadas na ilustração dos conceitos apresentados no momento da análise explicativa das soluções, mas que trazem elementos de análises importantes para a compreensão do objeto de estudo proposto (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Assim, levando em conta as etapas do método de pesquisa bibliográfica, descritas pelos autores e mencionadas anteriormente, inicia-se a análise dos dados que foram coletados para o estudo. Essa análise é feita de forma a conectar a metodologia estudada com o tema que ora está sendo investigado.

Consoante à coleta de dados, os conceitos com maior recorrência e identificados em parágrafos ou frases que apresentam o radical “curi” nas duas obras estudadas, no que tange à curiosidade epistemológica, foram, respectivamente: “Rigor / rigorosidade”; “Autonomia”; “Ética”; e “Emancipação.”

Esses conceitos serão analisados, primeiramente, à luz de *Política e Educação* (2001) e, em seguida, de *Pedagogia da Autonomia* (2002), enfatizando os conceitos que se relacionam à curiosidade epistemológica em cada uma dessas obras para, na sequência, apresentá-los em quadros específicos para cada obra.

Após a análise das convergências e divergências entre os conceitos discutidos, elaborou-se um terceiro quadro comparativo. Ao final, são apresentados os resultados da coleta e da análise dos dados com base nas obras *Política e Educação* e *Pedagogia da Autonomia*, em suas versões digitalizadas e publicadas em 2001 e 2002, respectivamente.

A articulação entre as duas obras foi orientada pela síntese integradora delineada por Salvador (1981) e por Lima e Miotto (2007). Nessa perspectiva, os conceitos de “Rigor/rigorosidade”, “Autonomia”, “Ética” e “Emancipação” emergiram como eixos recorrentes na análise do conceito central de “Curiosidade epistemológica” presente nos livros examinados.

Seção 4 - O CONCEITO CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM POLÍTICA E EDUCAÇÃO (2001)

A obra *Política e Educação* (2001) apresentou 27 fichamentos com os seguintes conceitos relativos à presença do radical “curi” e à curiosidade epistemológica nomeadamente por ordem decrescente de quantidade de fichamentos identificados. Os fichamentos completos encontram-se anexados na seção apêndice desta pesquisa.

A seguir apresentamos um quadro com os conceitos e as respectivas frequências que aparecem na obra analisada em ordem decrescente contendo a paginação em que se situam no escopo desta pesquisa.

Quadro 1 - Conceitos apresentados na obra *Política e Educação* (2001) e ocorrência em relação à curiosidade epistemológica

Conceitos apresentados em Política e Educação (2001)		
Conceitos	Nº de fichamentos	Paginação
Rigor / rigorosidade	10	85
Historicidade/Existência Humana	5	88
Emancipação	4	89
Ética	3	90
Linguagem	3	91
Autonomia	2	92

Fonte: elaborada pela pesquisadora

De acordo com a análise sistematizada e apresentada no Quadro 1, os conceitos estão distribuídos em “conceito”; “nº de fichamentos”; e “paginação” em que se encontram o trabalho de pesquisa.

“Rigor/rigorosidade” está presente em 10 fichamentos; “Historicidade/Existência Humana” em 5; “Emancipação” em 4; “Ética” em 4; “Linguagem” em 3 e por fim, “Autonomia” presente em 2 fichamentos. Esses fichamentos nortearam a organização da análise, assim como a cronologia em que ela se situa na própria obra analisada.

Apresenta-se a seguir a análise do conceito de “Curiosidade Epistemológica” na obra *Política e Educação* (Freire, P., 2001) à luz dos conceitos adjacentes e das relações pertinentes. Os fichamentos referentes a cada conceito encontram-se a

seguir, em ordem quantitativa decrescente. 4.1- “Rigor/rigorosidade” (fichamentos 1.1 a 1.10); 4.2- “Historicidade/ Existência Humana” (fichamentos 2.1 a 2.5); 4.3 - “Emancipação” (fichamentos 3.1 a 3.4); 4.4 - “Ética” (fichamentos 4.1 a 4.4); 4.5 - “Linguagem” (fichamentos 5.1 a 5.3) e por fim, 4.6 - “Autonomia” (fichamentos 6.1 e 6.2).

4.1 Rigor/rigorosidade

O primeiro conceito necessário à passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica apresentado foi “Rigor/rigorosidade” presente em 9 fichas e identificado no apêndice da seguinte forma: “Fichamento 1- Rigor”. Seus fichamentos seguem a ordem em que aparecem no decorrer da obra da seguinte forma: “1.1; 1.2;1.3; 1.4; 1.5;1.6;1.7; 1.8 e 1.9” e estão dispostos respectivamente em; “Primeiras Palavras” (1.1 a 1.5); “Educação Permanente e Cidades Educativas” (1.6); “Educação Permanente e Participação Comunitária” (1.7 e 1.8) e, “Universidade Católica-reflexões em torno de suas tarefas” (1.9).

No início da obra em "Primeiras Palavras", foram identificados os fichamentos “1.1 a 1.5” fornecendo elementos para compreender que Paulo Freire apresenta suas ideias sobre como a humanização está presente neste processo da busca pelo conhecimento à história de cada um..

Ele mostra que todas as pessoas estão inseridas em um processo histórico de humanização e que este as impulsiona na busca do conhecimento, Freire (2001) afirma que tanto a historicidade do conhecimento e a sua natureza estão em constante processo de devir “[...] Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (Freire, P., 2001, p. 8). Ratificando essa busca constante pelo conhecimento e compreendendo que ao longo da história, a curiosidade humana é acompanhada juntamente pelos métodos que também se aperfeiçoaram.

Sobre esse aperfeiçoamento em relação aos métodos, Freire (2001) adverte que “[...] com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum” (Freire, P., 2001, p. 9). Essa relação esclarece a importância das “certezas ontológicas” que, relacionadas à natureza

humana, operam no aprofundamento dos saberes e na transformação histórica desses novos conhecimentos e, ao caracterizar a curiosidade, ele explica que:

Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados (Freire, P., 2001, p. 8, grifo nosso).

No trecho acima é ratificada a importância histórica da curiosidade inerente ao processo de conhecimento como já anunciado anteriormente. Isso se deve às novas descobertas que podem modificar-se e revelar novas formas de produção do conhecimento.

No fichamento 1.3, Freire (2001) afirma que: “Da **curiosidade ingênua** que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à **curiosidade exigente**, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão” (Freire, 2001, p. 9, grifo nosso) percebe-se a importância da rigorosidade na passagem da **curiosidade ingênua** para a **curiosidade rigorosa e exigente**.

Partindo para a seção “Educação Permanente e Cidades Educativas”, presente no fichamento 1.6, a apreensão da curiosidade epistemológica considera a importância da diversidade e da participação crítica dos sujeitos indicando que:

O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o acrescentamento dos saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, **rigorosa**, ao objeto da **curiosidade epistemológica** dos sujeitos (Freire, P., 2001, p.11).

Para que a aprendizagem faça sentido na diversidade de saberes e de sujeitos, o diálogo é a diferença na compreensão desses saberes diversos, sem preconização de preconceitos.

Nesse caminho, em “Educação Permanente” e “Participação Comunitária” verifica-se os fichamentos 1.7 e 1.8. No fichamento 1.7, Freire (2001) explica que “Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, **epistemologicamente curiosos**, vão se apropriando da **significação profunda do objeto** somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo” (Freire, P., 2001, p.36, grifo nosso).

Essa citação revela uma ideia central na pedagogia de Freire: ensinar não significa passar conteúdos prontos, mas criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam, por si mesmos, a capacidade de compreender o mundo. Ao dizer que ensinar é “tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se

apropriando da significação profunda do objeto”, Freire (2001) lembra que aprender exige uma atitude curiosa, investigativa e crítica diante do que se estuda.

No fichamento 1.8, ao elencar os elementos presentes na prática docente progressista, Freire (2001), destaca que “Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva **curiosidade**, equívoco, acerto, erro, serenidade, **rigoriedade**, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria” (Freire, P., 2001, p. 36, grifo nosso).

No item “Universidade Católica - reflexões em torno de suas tarefas” a verificação está constando no fichamento 1.9 . Para Freire (2001),

A **curiosidade** de que falo não é, obviamente, a curiosidade “**desarmada**” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É a **curiosidade metódica, exigente**, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a **curiosidade epistemológica**. Sem ela, que jamais cansa ou desiste, não é possível a própria **existência humana** tal qual vem sendo. Sem a **curiosidade** que será tão mais eficaz quanto jamais despreze a imaginação, traímos o ser que vimos sendo. (Freire, P., 2001, p.55).

A palavra “curiosidade” chama a atenção pois ocorre 4 vezes adjetivada por termos como: “desarmada”, “metódica”, “exigente” e “epistemológica”, sendo caracterizada pela sua relação com a natureza humana.

4.2- Historicidade/Existência Humana

O segundo conceito relacionado à curiosidade epistemológica apresentado foi Historicidade/Existência Humana presente em 5 fichamentos e identificados no apêndice da seguinte forma: “Fichamento 2 – Historicidade/ Existência Humana”. Esses fichamentos seguem a seguinte ordem, conforme aparecem no decorrer da obra: “2.1; 2.2; 2.3; 2.4 e 2.5” dispostos respectivamente em “Educação e Cidades Educativas” (2.1; 2.2); “Educação e Participação Comunitária” (2.3) e, por fim, “Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas” (2.4 e 2.5).

Em “ Educação e Cidades Educativas” identificamos os fichamentos 2.1 e 2.2. No fichamento 2.1, Freire (2001) reforça que

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, **curioso** em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação”.(Freire, P.,

2001, p.12)

Nesse fichamento é possível a compreensão da História como possibilidade, inerente ao processo da aprendizagem em um processo constante de busca pelo conhecimento. Na sequência, no fichamento 2.2, verifica-se a importância da compreensão do saber carregado de cultura e que necessita de política educativa diante de suas necessidades. Assim, Freire (2001) explica:

A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A **curiosidade**, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural (Freire, P., 2001, p.13, grifo nosso).

Esse trecho reforça a ideia de Freire que a educação é uma necessidade ontológica, ou seja, faz parte do próprio ser, do humano. O ser humano precisa se educar, se desenvolver e esse processo é inerente à condição humana. Aprendemos e nos tornamos humanos na relação com o mundo, com os outros e com o próprio conhecimento pelo processo histórico em que nos inserimos.

Na sequência, no fichamento 2.3, localizado no item “Educação e Participação Comunitária”, destaca-se o seguinte trecho: “Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, ‘programados para aprender’, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade” (Freire, P., 2001, p. 34). A partir dessa passagem, evidencia-se que, para Freire, o processo de aprendizagem constitui-se como um ato de coragem e libertação, implicando assumir riscos inerentes à superação das compreensões previamente estabelecidas da realidade.

Os fichamentos 2.4 e 2.5 encontram-se em “ Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas”, sendo o primeiro: “Sem a **curiosidade** que será tão mais eficaz quanto jamais despreze a imaginação, traímos o ser que vimos sendo” (Freire, P., 2001, p. 55, grifo nosso). Essa afirmação revela o processo criativo do conhecimento relacionado à curiosidade inata ao ser humano.

No trecho seguinte, em 2.5, a citação “Na verdade, não podemos viver senão em função do amanhã, daí o ser da **curiosidade**, da imaginação, da invenção que não podemos deixar de estar sendo” (Freire, P., 2001, p. 55, grifo nosso) apresenta o processo histórico do homem como fator condicionante de sua realidade. Nesse sentido, é fundamental entender a educação como um espaço de esperança, de

criação e de construção de novos saberes, sem perder a esperança de uma educação problematizadora capaz de transformar a realidade dos sujeitos que a compõem.

4.3- Emancipação

Foram elaborados 4 fichamentos com o conceito “Emancipação” e estão localizados no apêndice da seguinte forma: “3 - Emancipação” (3.1; 3.2, 3.3 e 3.4) dispostos respectivamente em: “Primeiras Palavras” (3.1); “Educação de Adultos Hoje, Algumas reflexões” (3.2); “Escola Pública e Educação popular” (3.3) e , “Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas” (3.4).

No fichamento 3.1 localizado em “Primeiras Palavras”, Freire (2001) esclarece o significado da relação do conhecimento como uma produção social e atesta que,

Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da **curiosidade** em constante movimento de procura. **Curiosidade** que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados. (Freire, P., 2001, p.8, grifo nosso)

Com base nesse fichamento, compreende-se que o conhecimento é uma construção histórica e humana resultando da ação e reflexão do sujeito (práxis) sobre sua realidade. O constante movimento de procura pelo conhecimento é possível pela curiosidade própria do ser humano cuja aproximação dos objetos de estudo aprofunda os conhecimentos, superando saberes anteriores e se transformando em epistemológica.

O fichamento 3.2 em “Educação de Adultos Hoje, Algumas reflexões” traz a seguinte citação: “O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à **curiosidade arguta** dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular”. (Freire, P., 2001, p.16, grifo nosso).

O texto acima possibilita entender que no contexto da Educação Popular destaca-se a importância da curiosidade “arguta” dos educadores populares, ou seja, uma curiosidade aguçada que deve se expressar na vontade de conhecer a realidade de sua própria prática na construção coletiva do conhecimento apontando caminhos na busca pela emancipação dos sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

Dando continuidade às reflexões de Paulo Freire (2001), o fichamento 3.3 nos expõe sua idealização de uma solução que busca a equidade de direitos na educação popular como a gestão de espaços públicos e a qualidade de vida dos sujeitos como um todo. Segundo ele,

O ideal está em quando os problemas populares – a miséria das favelas, dos cortiços, o desemprego, a violência, os déficits da educação, a mortalidade infantil estejam de tal maneira equacionados que, então, uma administração se possa dar ao luxo de fazer “jardins andarilhos” que mudem semanalmente de bairro a bairro, sem esquecer os populares, fontes luminosas, parques de diversão, computadores em cada ponto estratégico da cidade programados para atender à **curiosidade** das gentes em torno de onde fica esta ou aquela rua, este ou aquele escritório público, como alcançá-lo etc. (Freire, P., 2001, p. 55, grifo nosso).

Nessa busca da emancipação, a desocultação das verdades não ocorre de forma dicotomizada, sua relação é intrínseca ao homem e de seu processo criativo na busca pelo conhecimento motivado pela curiosidade epistemológica. Essa relação é confirmada no fichamento 3.4 disposta em “Universidade Católica- reflexões em torno de suas tarefas”,

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. (Freire, P., 2001, p.55)

Ao contextualizar as ações de uma instituição universitária engajada com a busca pelo conhecimento, o significado de “operar o mundo”, disposto no trecho acima, é compreender que projetos de extensão universitária representam essa ação. Tais projetos envolvem atividades que comunicam às comunidades externas, à universidade e para que, juntamente a elas, possam despertar nos sujeitos a curiosidade mais aprofundada, a curiosidade epistemológica de um determinado objeto.

4.4- Ética

Foram elaborados 3 fichamentos com o conceito “Ética” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “4 - Ética” (4.1; 4.2 e 4.3) dispostos respectivamente em: “Educação e Qualidade” (4.1) e “Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas” (4. 2 e 4.3).

Em “Educação e Qualidade” o fichamento 4.1 explica a natureza da formação

docente,

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à **curiosidade** dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridades e extravia e vira autoritarismo (Freire, P., 2001, p. 22, grifo nosso)

No excerto citado, Freire (2001) apresenta uma concepção de docência fundamentada em valores éticos e democráticos, destacando a distinção entre autoridade e autoritarismo no exercício da prática pedagógica e a relação de ambos com a curiosidade.

A autoridade do educador está vinculada à segurança teórica, ética e pedagógica com que conduz o processo de ensino, sustentando com legitimidade as propostas realizadas em sala de aula estimulando a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Por outro lado, o autoritarismo se manifesta na imposição unilateral de conteúdos e atividades, desconsiderando o diálogo e a participação ativa dos educandos, o que compromete a construção coletiva do conhecimento e exclui o processo de busca e de criticidade.

Os fichamentos 4.2 e 4.3 estão presentes em “Universidade Católica-reflexões em torno de suas tarefas”. De acordo com o trecho disposto em 4.2,

Outra tarefa de uma tal universidade compreendida em sua tríplice atividade, a da docência, a da pesquisa e a da extensão é a de não apenas manifestar mas viver a busca permanente da paixão da **curiosidade**. Não se ensina esta paixão a não ser vivendo-a e possibilitando que os outros a vivam. Quanto melhor a experimento tanto mais facilmente posso fazê-la voltar-se sobre si mesma, tendo-a assim como sujeito e objeto de si própria.(Freire, P., 2001, p. 55, grifo nosso)

Nesta citação, verifica-se claramente a importância da docência, pesquisa e extensão motivadas pela curiosidade. Essa busca pelo conhecimento é movida pela paixão relacionada à curiosidade; porém é necessário que a prática desta “paixão” pelo conhecimento seja um ato reflexivo diante do próprio conhecimento.

Em 4.3,

A paixão da **curiosidade**, a desocultação da verdade, o gosto da boniteza, a transparência em tudo o que diz, em tudo o que busca e em tudo o que faz devem, a meu ver, caracterizar uma universidade que, sendo católica, não menospreza os que não são ou o que, não sendo católica não e sente mal com a existência da que é.(Freire, P.,2001, p. 56, grifo nosso)

A “paixão” pela curiosidade é reforçada pela desocultação da verdade que se faz presente na prática docente reflexiva, presente na condição ética da universidade na produção do conhecimento, na paixão pelo conhecimento

4. 5 - Linguagem

Em 3 fichamentos foram identificados o conceito “Linguagem” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “5 - Linguagem” (5.1; 5.2 e 5.3) dispostos, respectivamente, em: “Primeiras Palavras” (5.1) e “Educação Permanente e Cidades Educativas” (5. 2 e 5.3).

Em 5.1, no trecho: “Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da **curiosidade** que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana” (Freire, 2001, p. 8, grifo nosso) e assim, em comunhão, os sujeitos se reconhecem pela prática social da linguagem.

Em “Educação Permanente e Cidades Educativas” no fichamento 5.2 a citação:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a **linguagem**, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a **curiosidade**, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas”. (Freire, P., 2001, p.12, grifo nosso)

A linguagem se apresenta como parte do ato de “Aprender e ensinar” e faz parte da existência humana.

No mesmo item, em 5.3,

O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que in-ventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a **curiosidade**, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, **condicionado mas não determinado**, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei (Freire, 2001, p.12, grifo nosso).

No exposto acima, Freire (2001) apresenta a abertura que possibilita a linguagem como prática social. Nesse processo de abertura que está historicamente no desenvolvimento do ser, os sujeitos são condicionados e mobilizados, permanentemente, na busca pelo conhecimento.

4.6 - Autonomia

Foram identificados 2 fichamentos com o conceito “Autonomia” e estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “6 - Autonomia” (6.1 e 6.2) dispostos respectivamente em: “Primeiras Palavras” (6.1) e “Educação e Participação Comunitária” (6. 2).

Em “Primeiras Palavras” no fichamento 6.1, há a relação do processo de “inteligir” o mundo relacionado à curiosidade. Para Freire (2001), “O corpo consciente e **curioso** que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de **inteligir** o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (Freire, P., 2001 p. 9, grifo nosso). De acordo com esse trecho é possível entender as esferas (técnica, ética, estética, científica e política) em que a inteligibilidade se estabelece e não se desvincula da curiosidade inata ao ser humano.

Em “Educação e Participação Comunitária”, no trecho disposto em 6.2, a seguir, é apresentado um questionamento de Freire (2001) referente à prática docente e à curiosidade necessária ao ato de conhecer,

Como pode a educadora provocar no educando a **curiosidade crítica** necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao ‘guia’ com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como ‘salvadores’ ?” (Freire, P., 2001, p.37, grifo nosso).

O excerto acima evidencia a necessidade de uma curiosidade dotada de criticidade na prática docente, a qual se configura como condição indispensável ao ato de conhecer enquanto aventura criadora ao ato de conhecer. Ao contextualizar essa curiosidade, designada como “curiosidade crítica”, é possível estabelecer uma relação entre o educador e a confiança em sua prática e que se estende aos educandos.

Por fim, a partir dos trechos analisados em *Política e Educação* (2001), observa-se que o conceito de curiosidade epistemológica não se apresenta de maneira isolada; ao contrário, articula-se à capacidade de compreender o mundo e ao movimento contínuo de busca por novos conhecimentos. Essa forma de curiosidade está intrinsecamente relacionada ao rigor na produção do saber, sem, contudo, limitar-se a uma visão estritamente cientificista. Tal articulação envolve a historicidade do conhecimento, vinculada às formas de pensar e de reconhecer-se criticamente no mundo. Nesse sentido, o caminho da emancipação dos sujeitos requer que o educador progressista assuma o papel de favorecer esse processo, estimulando os

educandos a exercerem, de modo crítico, sua autonomia em relação e em comunhão com o mundo.

Seção 5 - O CONCEITO CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* (2002)

A obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) apresenta, ao todo, 57 fichamentos que contêm conceitos associados à presença do radical “curi” à curiosidade epistemológica. Esses fichamentos foram organizados, de forma decrescente, quanto à ocorrência, e dispostos em ordem alfabética. Os fichamentos referentes a cada conceito encontram-se a seguir em ordem quantitativa decrescente conforme a seguir: 5.1 “Críticidade – (13 fichamentos -1.1 a 1.13) ; 5.2 “Ensinar e Aprender” (12 fichamentos – 2.1 a 2.12); 5.3 “Rigor/rigorousidade” (8 fichamentos – 3.1 a 3.8); 5.4 “Ética” (6 fichamentos – 4.1 a 4.6); 5.5 “Inacabamento” (4 fichamentos – 4.1 a 4.4); 5.6 “Pensar Certo” (6 fichamentos - 6.1 a 6.6); 5.7 “Autonomia” (3 fichamentos – 7.1 a 7.3); 5.8 “Autoridade” (8.1 a 8.3); 5.9 “Práxis” (2 fichamentos 9.1 a 9.2); 5.10 “Conscientização” (1 fichamento - 10.1) e 5.11 “Leitura de Mundo” (1 fichamento – 11.1). Os fichamentos completos encontram-se anexados na seção apêndice desta pesquisa.

A seguir é apresentado um segundo quadro com os conceitos e as respectivas frequências com que aparecem na obra analisada, em ordem decrescente contendo a paginação em que se situam no escopo desta pesquisa.

Quadro 2 - Conceitos apresentados na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) e ocorrência em relação à curiosidade epistemológica

Conceitos apresentados em <i>Pedagogia da Autonomia</i> (2002)		
Conceitos	Nº de fichamentos	Paginação
Críticidade	13	93
Ensinar e Aprender	12	97
Rigor / rigorousidade	8	101
Ética	6	104
Inacabamento	4	106
Pensar Certo	4	107
Autonomia	3	109
Autoridade	3	110
Práxis	2	111
Conscientização	1	112
Leitura de Mundo	1	112

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com nossa análise sistematizada e apresentada na tabela acima, “Críticidade” está presente em 13 fichamentos; “Ensinar e Aprender” em 12; “Rigor/rigrosidade” em 8; “Ética” em 6; “Inacabamento” e “Pensar Certo” ambos em 4 fichamentos; “Autonomia” e “Autoridade” ambos em 3 fichamentos; “Práxis” em 2; “Conscientização” e “Leitura de Mundo” em apenas um fichamento.

Apresenta-se a seguir a análise do conceito de “Curiosidade Epistemológica” na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) à luz dos seus conceitos adjacentes e das relações pertinentes.

5.1 - Críticidade

Foram identificados 13 fichamentos com o conceito “Críticidade” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “Fichamento 1 - Críticidade” (1.1 a 1.13) dispostos respectivamente em: “Primeiras Palavras” (1.1); “Não há docência sem discência” (1.2); “Ensinar exige críticidade” (1.3 a 1.8); “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (1.9); “Ensinar exige bom senso” (1.10); e “Ensinar exige curiosidade” (1.11 a 1.12).

No item “Primeiras Palavras” no fichamento 1.1, de acordo com Freire (2002), há uma determinada postura que os leitores da obra devem assumir, ou seja, “De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou leitora a ele se entregue de forma **crítica**, crescentemente **curiosa**. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas ‘Primeiras Palavras’” (Freire, P., 2002, p.10, grifo nosso).

O trecho revela, portanto, uma “entrega” no sentido de se colocar de forma curiosa e crítica para a compreensão da leitura.

No no fichamento 1.2, em “Não há docência sem discência” conforme o trecho abaixo,

É que o preciso de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma **curiosidade crescente**, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais **críticamente** se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando “**curiosidade epistemológica**”, sem a qual não alcançamos o **conhecimento cabal** do objeto (Freire, P., 2002,p.13, grifo nosso).

Observa-se, no excerto, a críticidade como componente constitutivo da aprendizagem, a qual se relaciona com uma curiosidade denominada como

“crescente”. À medida que a aprendizagem se apropria da criticidade, essa precisão passa a configurar a curiosidade epistemológica

Os fichamentos 1.3 a 1.8 estão centralizados em “Ensinar exige criticidade”. Pelo fichamento 1.3, é identificada a seguinte citação:

Não há para mim, na diferença e na ‘distancia’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a **curiosidade** ingênua, sem deixar de ser **curiosidade**, pelo contrário, continuando a ser **curiosidade**, se **criticiza**. Ao **criticizar-se**, tornando-se então, permito-me repetir, **curiosidade epistemológica**, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (Freire, P., 2002, p.17, grifo nosso).

De acordo com esse trecho, Freire diz que não há uma ruptura entre ingenuidade e criticidade, entre experiência pura e procedimentos metodologicamente rigorosos, mas sim uma superação. Nessa superação, a criticidade se apresenta, portanto, enquanto rigor científico. Com isso, a curiosidade não precisa desaparecer para que haja rigor; ela se transforma e se “criticiza” e passa a ser epistemológica, mais “rigorizada” no reconhecimento de como se aproxima do seu objeto de estudo.

No fichamento 1.4, quanto à curiosidade ingênua, não há modificação da sua essência. Segundo Freire (2002), ela está associada ao senso comum, conforme explanação no trecho abaixo,

Na verdade, a **curiosidade ingênua** que, ‘desarmada’, esta associada ao saber do senso comum, é a mesma **curiosidade** que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais **metodicamente rigorosa** do objeto cognoscível, se torna **curiosidade epistemológica**. Muda de qualidade mas não de essência (Freire, P., 2002, p.17, grifo nosso).

O trecho acima caracteriza a curiosidade ingênua como “desarmada” e que ao tornar-se crítica, assume essa criticidade enquanto rigor científico na passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica.

De acordo com Freire (2002), no fichamento 1.5, a curiosidade é concebida como uma característica do ser humano independente de sua classe social ou nível de conhecimento como de um camponês, cientista ou de um filósofo. Para ele:

A **curiosidade de camponeses** com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma **curiosidade**, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de ‘não-eus’, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, ‘**admiram**’ o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da **curiosidade do camponês** e se tornam **epistemologicamente curiosos** (Freire, P., 2002, p.17, grifo nosso).

No âmbito da educação popular, ele também destaca que há dois tipos de

camponeses, um de postura fatalista e o outro, de postura rebelde. O primeiro assume um conformismo que aceita as injustiças social a ele aplicadas. O outro, rebelde, isere-se no processo de reflexão crítica da realidade e começa a questionar sobre suas próprias condições e injustiças vivenciadas. Nesse, se instaura, portanto, o início de uma abertura para o novo conhecimento.

Assim, essa mesma curiosidade, antes associada ao senso comum, é superada com criticidade e passa a ser epistemológica, já metodizada e rigorosa diante do conhecimento.

Partindo para a concepção de curiosidade como uma inquietação indagadora, no fichamento 1.6, Freire (2002) defende que,

A **curiosidade** como **inquietação indagadora**, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como **procura de esclarecimento**, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria **criatividade** sem a **curiosidade** que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, P., 2002, p.18, grifo nosso).

Entende-se a curiosidade como um componente do fenômeno vital associado ao processo criativo, o qual envolve a produção do conhecimento impulsionada pela busca e pelo desvelamento daquilo que ainda permanece desconhecido pelos sujeitos. Nesse contexto, descreve-se a dialética na qual a curiosidade se estrutura; os sujeitos são, portanto, pacientes em relação ao mundo na medida em que se dedica tempo à reflexão, e impacientes nessa mesma construção de conhecimento.

Em 1.7, Freire (2002) discorre sobre a curiosidade humana presente na experiência vital que, historicamente, é moldada, se faz e se reconstrói. Diante disso,

Como manifestação presente a experiência vital, a **curiosidade humana** vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da **curiosidade crítica**, insatisfeita, indócil (Freire, P., 2002, p.18, grifo nosso).

Assim, no processo histórico, a transição da ingenuidade para a criticidade envolve uma prática educativa progressista que questione as estruturas que concentram o poder na sociedade sem aceitar o que é imposto, sem se acomodar não permitindo questionamentos. Diante dessa exposição, a curiosidade epistemológica é a força que move os sujeitos na luta contra essas estruturas em busca de sua libertação, em busca de uma curiosidade crítica no processo educativo.

Após a percepção do quanto é potente e transformador o questionamento às estruturas de poder dominantes, também compreender o verdadeiro papel da ciência e da tecnologia na sociedade. No trecho 1.8, Freire (2002) discorre sobre Ciência e Tecnologia e afirma sobre a curiosidade nesse sentido,

Curiosidade com que podemos nos defender 'irracionalismos' decorrentes do ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrario é consideração de quem, de um lado, **não diviniza a tecnologia**, mas, de outro, **não a diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma **criticamente curiosa** (Freire, P., 2002, p.18, grifo nosso).

Com base nesse trecho, entender a tecnologia e a ciência como “criticamente curiosa sem supervalorizar ou inferiorizar uma ou outra, mas no sentido de estar aberto a ambas.

Ao esclarecer o papel da ciência e da tecnologia, Freire (2002), reforça que a matriz do pensar ingênuo e a do crítico é a mesma. No fichamento 1.9 tal informação se reforça considerando essa curiosidade como fenômeno vital, isto é:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do **pensar ingênuo** como a do **crítico** é a **curiosidade** mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da **reflexão sobre a prática**, a **curiosidade** ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, P., 2002, p. 22, grifo nosso).

Ao comparar a matriz do pensamento ingênuo com a do pensamento crítico no âmbito da prática docente no ensino superior, Freire enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre a própria prática na transição da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica. Tal reflexão torna-se viável mediante o processo de aquisição da curiosidade epistemológica, não havendo, contudo, distinção entre as matrizes da curiosidade.

No trecho disposto no fichamento 1.10, Freire reafirma que a criticidade e o bom senso superam os irracionalismos ao encontro das informações presentes no fichamento 1.8.

O exercício do **bom senso**, com o qual só temos o que ganhar, se faz no corpo da **curiosidade**. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de **forma metódica** a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais **crítico** se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do **bom senso** vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos (Freire, P., 2002, p. 36, grifo nosso).

Diante do exposto acima, o bom senso se faz, juntamente à curiosidade, conforme o sujeito tem condições de questionar, indagar mais criticamente compreendendo sua própria realidade e, por conseguinte, os acontecimentos na sociedade.

No trecho 1.11, tais questionamentos se relacionam à curiosidade como um direito relativo à concretude e à visão humanista e problematizada do conhecimento.

Como professor devo saber que sem a **curiosidade** que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha **curiosidade** de forma correta é um **direito** que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o **direito à curiosidade**. Com a **curiosidade** domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o **conhecimento cabal do objeto** (Freire, P., 2002, p. 52, grifo nosso).

Em relação a visão humanista de conhecimento e que leva ao conhecimento aprofundado ou cabal de um determinado objeto, Freire (2002) faz uma contraposição com a curiosidade domesticada que se utiliza de memorizações e formas irrealis de adquirir um conhecimento.

No trecho seguinte, presente no fichamento 1.12, a construção do conhecimento está atrelada à criticidade e ao distanciamento do objeto. Freire (2002) revela que

a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da **curiosidade**, sua **capacidade crítica** de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua **aproximação metódica**, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, P., 2002, p. 52, grifo nosso).

Nesse sentido, a criticidade enquanto rigorosidade aproxima-se de seu objeto de estudo pelas inquietações e reflexões em torno dele. Após essa aproximação metódica, torna a curiosidade crítica em epistemológica em relação à construção de um novo conhecimento.

Em relação ao compromisso docente necessário para estimular a curiosidade dos educandos, no fichamento 1.13 notamos que Freire (2002) defende, na atividade docente, o despertar para a curiosidade, o estímulo às perguntas e reflexões dos educandos.

Estimular a pergunta, a **reflexão crítica** sobre a própria pergunta, o que se pode pretender com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto significa realmente que devemos reduzir a **atividade docente** em nome da defesa da **curiosidade necessária**, a puro

vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam (Freire, P., 2002, p. 52, grifo nosso).

A curiosidade necessária, exposta acima, é a curiosidade epistemológica como reflexão crítica da realidade, ou seja, como a pergunta indagadora, reflexiva e contextualizada se torna importante para esse exercício crítico de apreensão da realidade.

5.2- Ensinar e Aprender

Identificou-se 12 fichamentos com o conceito “Críticidade” e estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 2 – Ensinar e Aprender” (2.1 a 2.12) dispostos respectivamente em: “Não há docência sem discência” (2.1); “Ensinar não é transferir conhecimento” (2.2); “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” (2.3); “Ensinar exige apreensão da realidade” (2.4); “Ensinar exige alegria e esperança”; “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (2.6 e 2.7); “Ensinar exige curiosidade (2.8 e 2.9); “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (2.10); “Ensinar exige saber escutar (2.11); e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (2.12).

No primeiro fichamento desse conceito analisado, que está situado em 2.1, é explicada a superação que a força do aprender dispense graças a vontade própria do educando neste ato. Freire (2002) considera que

o necessário é que, subordinado, embora à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua **curiosidade** e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’. Neste caso, é a **força criadora do aprender** de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a **curiosidade não facilmente satisfeita**, que supera os efeitos negativos do **falso ensinar** (Freire, P., 2002, p.13, grifo nosso).

Além disso, ressalta-se que, mesmo diante de um sistema educacional opressor, a curiosidade epistemológica funciona como a força criadora do aprendizado e, nesse sentido, não se satisfaz de forma fácil ou passiva em relação à aprendizagem; vai além, sendo acompanhada de questionamento crítico.

Ao encontro da explanação acima, no fichamento 2.2, Freire (2002) apresenta o primeiro saber necessários à formação de educadores progressistas.

As considerações ou reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um primeiro **saber** inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que **ensinar** não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à **curiosidade**, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele **ensinar** e não a de transferir conhecimento (Freire, P., 2002, p. 27, grifo nosso).

Esse primeiro saber reforça a concepção de uma educação problematizadora que prioriza a curiosidade dos educandos como ponto de partida na construção da curiosidade epistemológica, resultado da construção do conhecimento.

A seguir, no fichamento 2.3, é relatada a construção coletiva dos saberes de educadores e educandos que leva à sabedoria.

O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, 'convivam' de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadores e educadoras. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do **inacabamento**, abertos à procura, **curiosos**, 'programados, mas para aprender', exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de **aprender e de ensinar** quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam" (Freire, P., 2002, p. 34, grifo nosso).

Outro ponto de análise, presente neste fichamento, refere-se à consciência dos próprios educandos sobre o inacabamento de sua formação, em relação à abertura necessária à aprendizagem, que configura a curiosidade como o ato de aprender e ensinar, tornando-os sujeitos ativos desse processo de aprendizagem.

No fichamento 2.4, Freire (2002) dá continuidade à ideia da inconclusão do ser humano e de seu processo consciente.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou **consciente**. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, **curiosos** e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um **conhecimento cabal**" (Freire, P., 2002, p. 41, grifo nosso).

Assim, a curiosidade epistemológica está relacionada à busca constante por um conhecimento aqui descrito como "cabal", aprofundado e reforça, portanto, a educabilidade, ou seja, o fato de os sujeitos serem programados, condicionados para aprender.

Em 2.5, Freire (2002) descreve seu diálogo com um jovem educador popular que, juntos e em uma postura de abertura ao contexto em que estavam, compreendem a realidade desses sujeitos conforme descrito abaixo,

Tive recentemente em Olinda, numa manhã como os trópicos conhecem, entre chuvas e ensolarada, uma conversa, que diria exemplar, com um jovem educador popular que, a cada instante, a cada palavra, a cada reflexão, revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular.

Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, **curiosos**, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência - ou negação -, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor (Freire, 2002, p. 44, grifo nosso).

Nesse fragmento, a curiosidade epistemológica é compreendida como opção democrática em relação ao ato de ensinar e aprender.

A seguir é apresentado o fichamento 2.6.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade **curiosa**, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, P., 2002, p. 46, grifo nosso).

Nesse fichamento, Freire (2002) apresenta a curiosidade como possibilidade de mudança relacionada ao processo histórico do ato de ensinar e aprender. Nesse contexto, a curiosidade epistemológica se configura como a subjetividade curiosa que intervém dialeticamente e se molda às mudanças que ocorrem no mundo.

No fichamento 2.7, Freire (2002) explana sobre a mudança relacionada a um tipo de saber específico que é esperançoso e coloca o sujeito em movimento de busca.

É que o saber de que falei - mudar é difícil mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar **saberes específicos** em cujo campo minha **curiosidade** se inquieta e minha prática se baseia (Freire, P., 2002, p. 48, grifo nosso).

Nessa busca, a curiosidade epistemológica está ligada à renovação dos saberes que fundamentam a ação educativa crítica. Essa é entendida como o movimento de busca e reflexo da ação crítica e problematizadora da realidade, ou seja, a eficácia necessária ao ato de ensinar e aprender.

No fichamento 2.8, Freire (2002) reforça o papel da curiosidade na aprendizagem e a superação de uma para outra, tendo por base a situação emergente do cotidiano dos/as estudantes:

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as **curiosidades** mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que ‘tratamento’ deu à **curiosidade**, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades (Freire, P., 2002, p. 53, grifo nosso).

O exposto acima denota a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica e isso depende do tratamento dado às curiosidades na busca do conhecimento.

No fichamento 2.9, a continuidade a essa busca pelo conhecimento é entendida como um ciclo reflexivo sobre a própria curiosidade e as descobertas que dela transcorrem. Assim,

Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a **curiosidade** enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua **mesma curiosidade**. É possível que, preparado para pensar a **própria curiosidade**, tenha sido **menos curiosa** ou **curioso**. (Freire, P., 2002, p. 53, grifo nosso).

No fichamento 2.10, tomando como referência uma de suas obras, Freire (2002) defende a necessidade da coerência necessária à prática docente conforme a citação a seguir.

Em Professora sim, tia não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da **coerência**. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que a prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais **coerência** entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a **curiosidade crítica** nos educandos, o gosto da aventura (Freire, P., 2002, p. 68, grifo nosso).

Diante de tal explicação, a concepção da curiosidade epistemológica como a coerência entre o discurso e a prática docente relacionado ao ato de ensinar e aprender pode ser melhor exemplificada a partir do fichamento 2.11 conforme citação abaixo,

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua **curiosidade**, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao **ensinar** o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (Freire, P., 2002, p. 74, grifo nosso).

Freire (2002) elenca como melhor professor aquele que realmente trabalha criticamente a sua própria curiosidade e que se relaciona à inteligibilidade daquilo que

se ensina. Assim, é na compreensão aprofundada e reflexiva do objeto que a curiosidade epistemológica se fundamenta.

No último fichamento 2.12, com relação à criticidade, Freire (2002) reflete sobre a necessidade da curiosidade epistemológica vinculada a uma postura de constante questionamento ao afirmar que

o poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o artilheiro ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, **nossa mente** ou nossa **curiosidade** teria de funcionar **epistemologicamente** todo o tempo (Freire, P., 2002, p. 89, grifo nosso).

Com base no fragmento acima, a educação crítica e problematizadora é a força motriz capaz de operar epistemologicamente e despertar o constante questionamento vinculado à curiosidade epistemológica dos sujeitos .

5.3 Rigor/ rigorosidade

Foram identificados 8 fichamentos com o conceito “Rigor/rigorosidade” e estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 3 – Ensinar e Aprender” (3.1 a 3.8) dispostos respectivamente em: “Ensinar exige rigorosidade metódica” (3.1 e 3.2); “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (3.3); “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (3.4); “Ensinar o bom senso” (3.5); “Ensinar exige curiosidade” (3.6); “Ensinar exige saber escutar” (3.7); e “Ensinar exige querer bem aos educandos” (3.8).

O fichamento 3.1, se inicia com o conceito “Ensinar exige rigorosidade metódica”, como demonstrado a seguir:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua **curiosidade**, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a **rigorosidade metódica** com que devem se ‘aproximar’ dos abjetos cognoscíveis (Freire, P., 2002, p.14, grifo nosso).

Ao falar do educador democrático, Paulo Freire descreve esse educador e anuncia sua obrigação de desenvolver no aluno a capacidade crítica. Ou seja, nesse dever, não se pode apenas transmitir os conteúdos, mas estimular a reflexão consciente dos educandos, uma educação problematizadora e contextualizada. Além disso, esse educador deve orientar o aluno a aproximar-se do conhecimento de forma metódica, com critérios e procedimentos claros.

O trecho 3.2 que se encontra a seguir, constata a importância desse educador, em relação à aprendizagem crítica e reforça a importância da curiosidade rigorosa dos sujeitos no processo de aquisição do conhecimento.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que **aprender criticamente** é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de **educadores e de educandos** criadores, instigadores, inquietos, **rigorosamente curiosos**, humildes e persistentes (Freire, P., 2002, p.14, grifo nosso).

No item “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (3.3),

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de **curiosidade ingênua** para o de **curiosidade epistemológica** (Freire, P., 2002, p. 22, grifo nosso).

Dando continuidade à compreensão dos deveres do educador democrático, no fragmento acima, Freire (2002) afirma a necessidade da reflexão crítica, isto é, da coerência entre o discurso e a prática educativa. Nesse processo reflexivo sobre sua própria prática educativa, há a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

No item “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” localizado no fichamento 3.4, Freire (2002) sustenta que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da **curiosidade ingênua** à **curiosidade epistemológica**, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à **análise metodicamente rigorosa** de nossa **curiosidade epistemológica** (Freire, P., 2002, p. 26, grifo nosso).

Com isso, essa passagem reforça a valorização da formação de professores e salienta que ela não pode excluir a criatividade, que é a capacidade de transformar a prática educativa distanciando-se da prática bancária (Freire, 1981). Um outro aspecto observado na citação acima chama a atenção para a influência dos componentes emocionais no processo de aprender e ensinar.

Partindo para o quinto fragmento 3.5, em “Ensinar o bom senso”, Freire (2002) reforça que “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da **curiosidade epistemológica**” (Freire, P., 2002, p.

38, grifo nosso). Essa afirmação defende que quanto mais rigoroso se é na prática de conhecer, mais respeito deve-se ter pelo saber ingênuo. Diante disso, o saber ingênuo é então superado pelo saber produzido por meio da curiosidade epistemológica, produzindo um novo conhecimento mais rigoroso nos métodos e na criticidade.

O fichamento 3.6 está presente no item “Ensinar exige curiosidade”, Freire (2002) considera que um dos saberes fundamentais para a prática “educativo-crítica” é justamente a necessidade da passagem de uma curiosidade caracterizada pela espontaneidade para a curiosidade epistemológica.

Satisfeita uma **curiosidade**, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. Quanto mais faço estas operações com maior **rigor metódico** tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha **curiosidade**. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica (Freire, P., 2002, p. 54, grifo nosso).

Nessa circunstância, a curiosidade é caracterizada como uma busca constante do ser humano e como uma abertura para o processo de conscientização com o advento do rigor à curiosidade.

Em 3.7, “Ensinar exige saber escutar” é apresentada a curiosidade rigorosa que se mantém respeitosa com a leitura de mundo dos educandos, historicidade dos saberes e da própria curiosidade,

E a **curiosidade** assim metodicamente rigorosa. E a **curiosidade** assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (Freire, P., 2002, p.77, grifo nosso).

Freire (2002) valoriza uma curiosidade metodicamente rigorosa, ou seja, uma curiosidade que avança com método, análise crítica e validação, conduzindo a achados cada vez mais precisos. Ao respeitar a leitura de mundo do educando e reconhecer a historicidade do saber e da curiosidade, o educador rejeita a arrogância cientificista e abarca a humildade crítica caracterizando sua verdadeira postura científica.

Em “Ensinar exige querer bem aos educandos” 3.8, Paulo Freire refere-se à uma curiosidade sem vaidade intelectual.

Estou convencido, porém de que a **rigoriedade**, a séria disciplina intelectual, o exercício da **curiosidade epistemológica** não me fazem

necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha **rigoriedade científica**. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (Freire, P., 2002, p. 92, grifo nosso).

Ressalta-se no excerto acima que a rigoriedade e a curiosidade epistemológica estão atreladas à “disciplina intelectual” na busca pelo conhecimento. Essa busca rigorosamente científica não deve estar associada à arrogância para garantir sua validação científica e sua adequada comunicação. Dessa forma, a verdadeira competência se estrutura de maneira humanizada, respeitosa e humilde, promovendo assim uma postura ética e colaborativa no âmbito científico.

5.4- Ética

Foram identificados 6 fichamentos com o conceito “Ética” e estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 4 – Ética” (4.1 a 4.6) dispostos, respectivamente, em: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (4.1); “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores” (4.2); “Ensinar exige curiosidade” (4.3 e 4.4); “Ensinar exige reconhecimento que a educação é ideológica” (4.5); e “Ensinar exige querer bem aos educandos” (4.6).

No item “Ensinar exige respeito a autonomia do ser educando” o trecho 4.1 representa a legitimidade do movimento epistemológico do aluno e a postura do educador que fere princípios éticos fundamentais da educação. Freire (2002) esclarece que,

O professor que desrespeita a **curiosidade do educando**, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, P., 2002, p. 35, grifo nosso).

Esse trecho faz pensar sobre a importância de uma educação pautada no diálogo e no respeito na relação entre educando e educador, respeitando a ética universal do ser humano, da sua própria existência.

Dando continuidade, em “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores”, no fichamento 4.2, Freire (2002) discorre sobre o respeito ao professor e ao educando,

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a **curiosidade do educando** se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (Freire, P., 2002, p. 40, grifo nosso).

Partindo da compreensão de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas estabelecer uma relação respeitosa, humanizada e que valorize as inseguranças dos educandos, ressalta-se a importância do professor de se reconhecer também dotado de ignorância. Esse reconhecimento é ético e pedagógico. Além disso, a amorosidade também é apontada como indispensável pois ela representa cuidado, respeito, apoio e comprometimento com o desenvolvimento do educando.

Na sequência, no tópico “Ensinar exige curiosidade” há os fichamentos 4.3 e 4.4. No primeiro deles, Freire reforça que

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a **curiosidade do educando** e, em consequência, **a do educador**. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da **curiosidade do educando**, termina por igualmente tolher sua **própria curiosidade**. Nenhuma **curiosidade** se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade (Freire, P., 2002, p. 51, grifo nosso).

Com base nessa citação, novamente a valorização da curiosidade do educando é destacada e, nesse caso, diretamente relacionada à curiosidade do educador. A própria prática docente se sustenta por uma pedagogia ética e respeitosa.

No trecho 4.4,

O exercício da **curiosidade** a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (Freire, P., 2002, p. 53, grifo nosso).

O exercício da curiosidade, de acordo com Freire (2002), é o que a torna mais criticamente atuante na busca pelo conhecimento. Nesse contexto, a relação entre o educador e o educando deve ser respeitosa considerando não “diabolizar” a

curiosidade; ou seja, compreendendo seus limites de forma clara e comprometida com a aprendizagem evitando dessa forma manipulações. Quanto à tecnologia, buscar a justiça social, como vivenciado pelo próprio Paulo Freire durante a sua atuação na Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo, pois, havendo recursos tecnológicos, pode favorecer a aprendizagem.

No item “Ensinar exige reconhecimento que a educação é ideológica” presente no fichamento 4.5, Freire (2002) discorre sobre a abertura necessária ao ato educativo.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (Freire, P., 2002, p. 85, grifo nosso).

Diante das explicações acima, aprender é um ato que não ocorre isoladamente e sim na abertura e na relação com o outro. Nesse trecho há o reconhecimento de que a educação não é neutra e os sujeitos se colocam diante dela em uma postura ética e política, com diferentes visões de mundo assumindo medos, preconceitos e diferenças.

No tópico “Ensinar exige querer bem aos educandos” em 4.6, Paulo Freire reforça o valor humanista.

Foi convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a **prática educativa**. Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer docente. De gente inacabada, **de gente curiosa**, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem **ética** se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la (Freire, P., 2002, p. 92, grifo nosso).

O trecho acima, afirma que desde jovem, o autor sempre saía de casa para o “espaço pedagógico” onde encontrava os alunos na prática educativa. Afirma também que a prática docente só faz sentido quando vem de pessoas comuns denominadas “gente”. Essas são pessoas com limitações, curiosidade e que podem saber mais, porém que podem transgredir a ética. A prática docente, portanto, não se esgota apenas na técnica, envolve a humanização no ato de ensinar e dessa forma, está em constante construção.

5.5 - Inacabamento

Na sequência do estudo, foram identificados 4 fichamentos com o conceito “Inacabamento” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “Fichamento 5 – Inacabamento” (5.1 a 5.4) dispostos, respectivamente, em: “Primeiras palavras” (5.1); “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” (5.2 e 5.3); e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”

No fichamento 5.1, Freire (2002) reflete sobre a questão do inacabamento do ser humano.

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da **inconclusão do ser humano**, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a **curiosidade ingênua** e a crítica, virando **epistemológica**. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (Freire, P., 2002, p. 6, grifo nosso).

Nesse contexto, a curiosidade epistemológica, situada no movimento contínuo de busca pelo conhecimento e de superação da curiosidade ingênua, configura-se como expressão do inacabamento próprio do ser humano. Tal compreensão reafirma o papel dos educadores na formação crítica de homens e mulheres, orientando-os à construção autônoma e reflexiva do saber.

Na sequência, o fichamento 5.2, reforçando a concepção da curiosidade epistemológica como inacabamento, Freire (2002) atesta que

Entre nós, mulheres e homens, **a inconclusão** se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do **sujeito inacabado** num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornam seres em quem a **curiosidade**, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a **curiosidade** e já conhecimento. Como a linguagem que anima a **curiosidade** e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (Freire, P., 2002, p. 32, grifo nosso).

Contextualizando essa compreensão da curiosidade epistemológica como inacabamento do ser humano, no fichamento 5.3, Freire (2002) compara a curiosidade a uma postura curiosa infantil diante dos acontecimentos. Assim, essa abertura aos acontecimentos que se vivencia para depois compreendê-los epistemologicamente, representa a passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica.

Um avião chega. Curiosa, a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: "O avião ainda chegou". Sem comentar, a mãe atesta: "O avião já chegou". Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. "O avião já chegou", diz. O discurso da criança, que envolvia a sua **posição curiosa** em face do que ocorria, afirmava primeiro o

conhecimento da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já (Freire, P., 2002, p.32, grifo nosso).

Em 5.4, Freire (2002) discorre sobre a consciência de os sujeitos serem inacabados e, por isso, a postura de abertura possibilita se avançar no campo dos conhecimentos.

A experiência da abertura como experiência fundante do **ser inacabado** que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e **curiosidade**, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, P., 2002, p. 86, grifo nosso).

Desse modo, a curiosidade é compreendida como expressão do inacabamento humano, manifestando-se na abertura ao diálogo com o conhecimento e na consciência de que aprender é um processo permanente. Em contraste, a postura de fechamento diante do mundo contraria essa condição de incompletude, pois interrompe a busca ontológica do ser e limita o processo histórico de construção do conhecimento pelos sujeitos.

5.6 - Pensar Certo

Com o conceito “Pensar Certo” foram identificados 4 fichamentos que estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 6 - Pensar Certo” (6.1 a 6.4) dispostos respectivamente em: “Ensinar exige pesquisa” (6.1 e 6.2); “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (6.3); e “Ensinar exige curiosidade” (6.4).

No primeiro fichamento, em 6.1, aparece a curiosidade como o pensar certo e diretamente relacionado ao ciclo gnosiológico inerente ao processo de busca metódica e rigorosa pelo conhecimento. Nesse processo se dá a transição da ingenuidade para a curiosidade epistemológica.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à **curiosidade** que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando **“curiosidade epistemológica** (Freire, P., 2002, p.16, grifo nosso).

No fichamento 6.2, Freire (2002) afirma que o senso comum resulta da curiosidade ingênua relacionada a um conhecimento considerado “desrigoroso”. Posteriormente a curiosidade epistemológica é entendida como o pensar certo

relacionado à prática docente compromissada e respeitosa pela aprendizagem e consciência crítica dos educandos como verificado abaixo,

A **curiosidade ingênua**, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o **senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo**, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a **consciência crítica** do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, P., 2002, p.16, grifo nosso).

No fichamento 6.3, há uma distinção entre a prática docente espontânea e “desarmada” cujo saber é considerado ingênuo, o saber de experiência feito. Ou seja,

o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘**desarmada**’, indiscutivelmente produz é um **saber ingênuo, um saber de experiência feito**, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a **curiosidade epistemológica** do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do **pensar certo** procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, P., 2002, p. 22, grifo nosso).

E, de acordo com essa distinção, a curiosidade epistemológica está relacionada ao pensar com rigor, na busca crítica pelo conhecimento.

No fichamento 6.4, Freire (2002) ressalta o exercício da curiosidade como a capacidade de analisar criticamente o objeto e aos procedimentos que levam ao conhecimento metodicamente rigoroso e à curiosidade epistemológica.

O **exercício da curiosidade** convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha **curiosidade**. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (Freire, P., 2002, p. 53, grifo nosso).

Como exercício de investigação, além de comparações, o pensar certo envolve também emoções e sentidos movido pela curiosidade epistemológica na busca do conhecimento de um determinado objeto. Em posse desse pensar crítico, cabe aos educadores possibilitar uma educação problematizadora, incentivando a curiosidade epistemológica. Por conseguinte, formar sujeitos capazes de superar o conhecimento de senso comum para o conhecimento crítico e do entendimento de mundo.

5.7 - Autonomia

Foram Identificados 3 fichamentos com o conceito “Autonomia” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “Fichamento 7 - Autonomia” (7.1 a 7.3) dispostos, respectivamente, em: “Prefácio” (7.1); “Ensinar exige curiosidade” (7.2); e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (7.3).

No trecho 7.1 disposto no “Prefácio”, Freire discorre sobre a relação educador-educando para a autonomia do saber curioso.

Como os demais saberes, esta demanda do educador é um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na **postura curiosa** e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do **ato de conhecer**, é que ele pode falar do respeito à dignidade e **autonomia** do educando (Freire, P., 2002, p. 4, grifo nosso).

Freire (2002) relaciona a postura curiosa do educador não apenas em transmitir conhecimentos, adotando uma atitude epistemológica de abertura na construção coletiva do conhecimento e que valorize a autonomia do educando.

Em “Ensinar exige curiosidade” presente no fichamento 7.2, Freire (2002) sustenta que a curiosidade humana é a pedra fundamental do conhecimento.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a **curiosidade do ser humano**. É ela que me faz perguntar, conhecer, **atuar**, mais perguntar, re-conhecer (Freire, P., 2002, p. 52, grifo nosso).

Em uma prática educativa verdadeiramente emancipatória, o ser humano precisa reconhecer-se imerso nela, sendo instigado a questionar e agir nesta prática.

O terceiro fragmento presente em “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” apresentado no fichamento 7.3, esclarece que a escola é um centro de produção do conhecimento. Conforme Freire (2002),

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é **trabalhar criticamente a inteligibilidade** das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a **curiosidade do educando** em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’. É preciso mostrar ao educando que o **uso ingênuo da curiosidade** altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o **papel de sujeito** da produção de sua **inteligência do mundo** e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (Freire, P., 2002, p. 78, grifo nosso).

Diante da citação acima, uma das tarefas da escola é não se limitar em apenas transmitir conteúdos programáticos. Sendo considerada como um espaço em

que se pode trabalhar criticamente o conhecimento, questionando os saberes na análise crítica da realidade, é possível que a escola atue ativamente na construção do conhecimento dos sujeitos, inteligindo o mundo.

5.8 – Autoridade

Foram identificados 3 fichamentos com o conceito “Autoridade” e estão localizados na seção apêndice da obra da seguinte forma: “Fichamento 8 - Autoridade” (8.1 a 8.3) dispostos respectivamente em: “Ensinar exige curiosidade” (8.1) “Ensinar é uma especificidade humana” (8.2); e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (8.3).

No fichamento 8.1, Freire (2002) reflete sobre as qualidades da autoridade docente democrática em relação à liberdade dos alunos.

Começamos por refletir sobre algumas das qualidades que a **autoridade** docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo **criticamente** a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso com aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de **minhas curiosidades** as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. (Freire, P., 2002, p. 55, grifo nosso).

A curiosidade acima relatada é a curiosidade que na perspectiva do aluno, ainda ingênua, ao se “criticizar”, caracteriza-se como epistemológica. Ao respeitar a liberdade dos educandos na aprendizagem, o educador revisita e reflete sobre a sua própria prática educativa.

No fichamento 8.2, Freire (2002) dá continuidade diante da concepção de curiosidade como autoridade docente e sobre a firmeza necessária ao ensinar, mas sem autoritarismo opressor. Ele reflete, então

que possibilidade de expressar-se, de escrever, vem tendo a minha **curiosidade**? Creio que uma das qualidades essenciais que a **autoridade docente** democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a **segurança em si mesma**. É a segurança que se expressa na firmeza com quem atua, com quem decide, com quem respeita as liberdades, com quem discute suas próprias posições, com quem aceita rever-se (Freire, P., 2002, p. 56, grifo nosso).

No fichamento 8.3, “Me sinto **seguro** porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a **disponibilidade curiosa** à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática

educativa” (Freire, 2002, p. 86, grifo nosso). É possível compreender que segurança associada à prática docente vai assegurar a abertura ao conhecimento. Assim, essa passagem de um conhecimento ingênuo para a “disponibilidade curiosa à vida” é entendida como a curiosidade epistemológica.

5.9 – Práxis

Na sequência da análise, foram identificados 2 fichamentos com o conceito “Práxis” e estão localizados na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 9 - Práxis” (9.1 e 9.2) ambos dispostos respectivamente em: “Ensinar exige saber escutar” (9.1 e 9.2).

No primeiro fichamento, Freire (2002) reforça as tarefas de um educador progressista conforme disposto a seguir,

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para sua **curiosidade**, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de **inteligir** e comunicar o **inteligido**. (Freire, P., 2002, p. 74, grifo nosso).

Centrado nas tarefas do educador progressista, o trecho denota a importância de compreender que ensinar não é um ato mecânico de transferência de conteúdos, é uma especificidade humana que deve envolver os educandos na sua curiosidade, e assim, instigá-la na busca permanente pelo conhecimento. Esse envolvimento permite aos educandos inteligirem o mundo, ou seja, entenderem o que aprendem para, posteriormente, comunicarem esse entendimento e continuarem explorando mais conhecimentos.

Corroborando essa compreensão, de acordo com Rossato (2010), entende-se práxis como a relação intrínseca que se estabelece entre uma maneira de interpretar a realidade e a vida, e a prática decorrente dessa compreensão, que conduz a uma ação transformadora.

Na sequência, no fichamento 9.2, Freire (2002) afirma que não se dicotomiza prática e teoria, e salienta que:

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar **prática de teoria**, **pensamento de ação**, **linguagem de ideologia**, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do

processo de aprendê-los. Numa **perspectiva progressista** o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a **curiosidade epistemológica** indispensável à produção do conhecimento (Freire, P., 2002, p. 78, grifo nosso).

Assim, entende-se que a produção do conhecimento, na perspectiva progressista, se dá pela própria prática do ato de aprender e ensinar, inerentes ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

5.10 – Conscientização

Foi identificado 1 fichamento com o conceito “Conscientização” localizado na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 10 - Conscientização” (10.1) disposto em: “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” (10.1).

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na **necessidade da conscientização**. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘crise de consciência’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a **conscientização é exigência humana**, é um dos caminhos para a posta em prática da **curiosidade epistemológica**. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão (Freire, P., 2002, p. 31, grifo nosso).

Esse fichamento indica conscientização como uma exigência humana e natural necessária para o sujeito que se reconheça inacabado.

5.11- Leitura de Mundo

Também foi identificado 1 fichamento com o conceito “Leitura de Mundo” localizado na seção apêndice da obra, da seguinte forma: “Fichamento 11 - Leitura de Mundo” (11.1) disposto em: “Ensinar exige saber escutar” (11.1).

Respeitar a **leitura de mundo** do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a **leitura do mundo** do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a **curiosidade fundamental** à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa” (Freire, P., 2002, p. 77, grifo nosso).

Esse fichamento declara que o ponto de partida para o entendimento da curiosidade humana, na produção do conhecimento, é a leitura de mundo dos

educandos. Entendida como uma curiosidade fundamental que, historicamente, se modifica e se torna rigorosa.

A obra *Pedagogia da Autonomia* resume diferentes saberes fundamentais para uma prática docente comprometida com o aprendizado de seus educandos. Percebemos que a curiosidade epistemológica está fundamentada nesses saberes como um alicerce estruturante de todos os conceitos que a ela se relacionam.

Seção 6 - CONCEITO CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM *POLÍTICA E EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS

Esta seção, inicia-se a partir da recorrência dos conceitos identificados com base na coleta e análise de dados das obras *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002) respectivamente.

Os conceitos recorrentes verificados nos fichamentos cujos trechos apresentaram o radical “curi” do conceito central de estudo, foram os seguintes: “Rigor/rigorosidade”; “Ética” e “Autonomia”.

Com base na análise da relevância do conceito curiosidade epistemológica nas obras examinadas e os conceitos a ele relacionados, apresentamos uma tabela comparativa de ambas as obras analisadas, para na sequência, iniciarmos nossa análise comparativa dos conceitos recorrentes, destacados em negrito.

Tabela 3. Comparação entre os conceitos relacionados à curiosidade epistemológica.

Política e educação (2001)		Pedagogia da autonomia (2002)	
Conceitos	Ocorrência	Conceitos	Ocorrência

Pedagogia da Autonomia	
Conceitos	Ocorrência
Criticidade	13
Ensinar e Aprender	12
Rigor / rigorosidade	8
Ética	6
Inacabamento	4
Pensar Certo	4
Autonomia	3
Autoridade	3
Práxis	2
Conscientização	1

Rigor / rigorosidade	10	Rigor / rigorosidade	8
Historicidade/Existência Humana	5	Ensinar e Aprender	12
Emancipação	4	Criticidade	13
Ética	3	Ética	6
Linguagem	3	Inacabamento	4
Autonomia	2	Pensar Certo	4
Leitura de Mundo	1	Autonomia	3
		Autoridade	3
		Práxis	2
		Conscientização	1
		Leitura de Mundo	1

Fonte: Elaborada pela autora

6.1 - Rigor/rigorosidade

O conceito Rigor/rigorosidade foi apresentado em 10 fichamentos na obra *Política e Educação* (2001) e em 8 na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002).

Em *Política e Educação* (2001), notamos a presença do radical “curi” relacionado às palavras: “Método”; “Metodização”; “Rigor”; “Rigorosa”; “Rigorosidade”; e “Aproximação metódica”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002), o radical “curi” se relaciona às palavras “Rigorouso”; “Rigorosidade”; “Rigorosidade metódica”; “Rigorosamente curiosos”; “Análise metodicamente rigorosa”; “Rigor metódico”; “Metodicamente rigorizada” e “Rigorosidade Científica”.

Percebe-se que as diferentes caracterizações, anunciadas acima, com relação ao conceito Rigor/rigorosidade, se dão em função das diferentes concepções da curiosidade epistemológica nas obras analisadas.

Partindo desse olhar, em *Política e Educação* o conceito Rigor /rigorosidade se relaciona à curiosidade epistemológica como cumprimento ao método científico, que está intimamente ligado ao processo de aprendizagem crítica e reflexiva dos educandos. Em consequência disso, quando os sujeitos assumem uma postura

epistemológica frente ao saber, libertam-se da ingenuidade, até então entendida como um modo único de pensar, combatendo, assim, a lógica severa da desigualdade no país. O Rigor/rigorosidade é caracterizado, portanto, pela construção coletiva de saberes e o processo de libertação na passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica.

Contextualizando esse conceito com os instrumentos de avaliação de conhecimento científico para estudantes, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), entende-se que a curiosidade epistemológica, proposta por Freire (2001, 2002), presente em ambas as obras estudadas, permanece válida até hoje. Verificou-se que o PISA, a partir de 2025, apresentou uma nova matriz de avaliação e deixou de ser apenas um exame pautado apenas no cientificismo, isoladamente. Nesse âmbito, à luz da nova matriz deste exame, estão inseridas avaliações referentes às habilidades científicas dos estudantes de forma humanizada em que o sujeito é avaliado pela sua capacidade de relacionar o seu contexto e habilidades na aprendizagem de conceitos científicos para, assim, compreender o verdadeiro sentido da alfabetização científica.

Com relação à Alfabetização Científica, segundo Chassot (2003), a ciência vem se modificando com o passar dos tempos, abandonando a ciência com viés cientificista, em transição para novas perspectivas de ensinar, considerando aspectos sociais e pessoais dos estudantes que se refletem também na grade curricular do ensino de Ciências.

Confrontando essa necessidade da alfabetização científica, Chassot (2003) vai ao encontro de Freire (2001, 2002) ao propor uma linguagem científica voltada para a inclusão social e comprometida com uma educação mais inclusiva. Tal proposta considera novas formas de apreensão do conhecimento científico. Nessa proposta de educação em alfabetização científica, a intenção é abranger grupos que ficam à margem do acesso ao conhecimento científico formal, ajudando, dessa maneira, reduzir as desigualdades sociais de forma inclusiva.

Para além disso, a alfabetização científica ao possibilitar o acesso e a compreensão do conhecimento científico também promove ações locais que transformam e capacitam os indivíduos para que possam atuar de forma consciente na sociedade e no meio ambiente (Chassot, 2003).

Ao encontro do atual cenário educacional na perspectiva do conhecimento científico, a curiosidade epistemológica relaciona-se com a Ciência e a Tecnologia a

partir de mudanças em propostas como a de tornar a Ciência uma linguagem que possibilite a inclusão social como as que sustentam a forma humanizada do saber científico como na pedagogia libertadora inerente às obras aqui analisadas em suas versões digitalizadas (Freire, 2001, 2002).

Dando sequência à análise comparativa, em *Pedagogia da Autonomia* (2002), a Rigoriedade/rigor se manifesta de forma humanizada, sendo assim a verdadeira competência científica.

Relacionando o conceito Rigor/rigoriedade à aprendizagem presente nas obras de análise e em avaliações como o PISA, percebe-se que a proposta é relevante porque se propõe a reconhecer a curiosidade epistemológica como elemento transformador da curiosidade ingênua do conhecimento para uma educação emancipatória.

Nesse sentido, reforçando a prática docente voltada para ações que se contextualizem à realidade dos educandos, pensar a práxis dialógica a partir da potencialidade da curiosidade epistemológica representa avanços na compreensão da realidade dos sujeitos e de sua emancipação.

6.2 Ética

O conceito Ética foi apresentado em 2 fichamentos na obra *Política e Educação* (2001), e presente em 3 fichamentos na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002).

Em *Política e Educação* (2001) o radical “curi” foi relacionado às palavras: “exigência ético-democrática”; “paixão” e “descocultação da verdade”.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) verificou-se em: “princípios fundamentalmente éticos”, “eticamente” e em palavras que não derivam da palavra “ética,” mas que se relacionam diretamente ao conceito da palavra e este relacionado à curiosidade epistemológica no decorrer da obra.

Partindo para nossa análise de *Política e Educação* (2001), a ética é considerada uma exigência na prática educativa o que a difere do autoritarismo que silencia os educandos ou ao transgredir valores ético-democráticos, necessários à prática educativa, perpetua a licenciosidade já presente em diferentes espaços da sociedade para espaços educativos de direito.

Refletindo sobre a prática docente ético-democrática e a condição ética da universidade como produtora de conhecimento, essa ética é relatada como uma paixão pelo conhecimento, mas que carrega criticidade e tem seu papel na desocultação das verdades, conferindo transparência às suas ações.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002), verificou-se a ética relacionada aos princípios éticos da existência como respeito, autonomia e ao pensar crítico. Para além dessa consideração relacionada a existência humana, também foram observados questionamentos realizados por Freire (2002) que guiaram e permitiram refletir sobre os procedimentos inibidores presentes na prática educativa. Esses procedimentos perpetuam, atualmente, para além das práticas docentes autoritárias; se fazem presentes na ausência de uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas. Sem a participação da comunidade escolar, a ética se torna verticalizada e impotente para os sujeitos que buscam sua emancipação através do conhecimento.

Essas inquietações colocam os sujeitos diante da lógica do atual sistema educacional como denúncia da realidade que os cercam e, assim, anunciar novas propostas educativas que efetivamente movimentem a busca pela epistemologia do conhecimento científico.

6.3 - Autonomia

O conceito Autonomia foi apresentado em 3 fichamentos na obra *Política e Educação* (2001) e, em 6 fichamentos na obra *Pedagogia da Autonomia* (2002).

Em *Política e Educação* (2001) o radical “curi” apareceu relacionado às palavras: “Curioso” e “Curiosidade Crítica”. Amparados pelas análises da pesquisa, o termo “curioso” remete-se ao corpo consciente, nesse caso entendido como o sujeito crítico capaz de exercer sua inteligibilidade no mundo, suas ações e intervindo criticamente.

Compreende-se, portanto, que para o sujeito exercer a sua verdadeira autonomia é necessário que haja criticidade. Isto é, no processo da mudança de uma compreensão ingênua da realidade para a epistemológica, o sujeito se torna o “corpo consciente” que Paulo Freire (2001) discorre ao longo da obra.

Também verificou-se a presença do radical “curi” na palavra “curiosidade crítica”, ao encontro da magnitude presente no conceito da própria curiosidade

epistemológica presente no ato de conhecer, resgatando o sentido da educação problematizadora.

Por essa razão, compreende-se a ligação entre o ato de conhecer, proposto por Freire (2001) ao longo da obra, e a curiosidade epistemológica; ao adotar uma postura crítica, o sujeito entende no aprendizado um ato criativo e coletivo comprometido com o seu próprio reconhecimento do mundo.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) o radical “curi” está relacionado às seguintes palavras: “amorosa”; “postura curiosa”; “aberta”; ato de conhecer”; “autonomia”; “curiosidade do ser humano”; atuar; “curiosidade dos educandos”; “curiosidade” e “inteligência do mundo”.

Partindo para a relação do conceito “Autonomia”, presente nos fichamentos analisados, vislumbra-se sua relação com o ato de conhecer e a inteligibilidade vinculados à prática docente constante, dialógica e contínua assim como também verificado em *Política e Educação* (2001).

Nesse contexto, Freire (2002) apresenta a autonomia nutrida pela amorosidade representando assim a abertura do educador ao diálogo, impulsionando o pensamento crítico dos educandos voltado para uma educação libertadora. O autor considera a curiosidade do ser humano como base do ato educativo. E nessa dinâmica, a curiosidade coloca o sujeito no movimento contínuo de buscar, perguntar e questionar em um processo que também é revisitado pela sua própria participação. Nesse contexto, ao visitar conceitos, por meio da reflexão crítica e superação do que foi aprendido anteriormente, atinge-se a curiosidade epistemológica.

Somada a essa compreensão, a escola além de desempenhar seu papel de produção do conhecimento, instiga a curiosidade epistemológica dos educandos quando em comunhão com essa busca promove a emancipação dos sujeitos.

Não basta, portanto, o sujeito estar na escola que é um espaço considerado promotor de conhecimento se esse próprio conhecimento for carregado de preconceitos, injustiças e ingenuidade. Para entender efetivamente o mundo, ou seja, assumir os direitos como cidadãos, é necessário que o espaço educativo seja um espaço de abertura democrática e represente os direitos dos cidadãos também como as escolas se propõem a serem.

Encerrando a análise, nas obras *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002) os conceitos recorrentes analisados, “Rigor/rigorousidade”; “Ética”

e “Autonomia” possibilitaram ampliar a compreensão do conceito cerne desse estudo que é a curiosidade epistemológica proposta por Paulo Freire.

Ressaltamos que a curiosidade epistemológica não se apresenta dicotomizada dos outros conceitos verificados e dispostos conforme apresentado na tabela 3 denominada “Comparação entre os conceitos relacionados à curiosidade epistemológica”. Em *Política e Educação* verifica-se outros conceitos a saber: “Historicidade/Existência Humana”; “Linguagem” e “Emancipação”. Em *Pedagogia da Autonomia*, foram encontrados os seguintes conceitos: “Críticidade”, “Ensinar e Aprender”; “Rigorosidade”; “Inacabamento”, Pensar Certo; “Autonomia”; “Autoridade”; “Práxis”; “Conscientização”; e “Leitura de Mundo”.

Por fim, nota-se que a análise se deu em virtude dos avanços na concepção do conceito curiosidade epistemológica com relação ao verdadeiro comprometimento docente. Esse compromisso se estende à conscientização de educadores que refletem sobre sua própria prática e a partir disso verificam sua coerência entre ação e palavra.

Essa reflexão leva à percepção de que todos os sujeitos são curiosos, significando apostar nessa capacidade humana de conhecer mais e melhor, de apostar em uma linguagem que enalteça a luta por uma emancipação. Nesse sentido, a consciência diante do inacabamento do ser leva qualquer pessoa em busca do aprofundamento de saberes que antes não eram possíveis e, assim, caminhar em busca do pensar certo e da inteligibilidade dos sujeitos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada levou-nos a entrar em contato com obras importantes de Paulo Freire, analisadas à luz do conceito de curiosidade epistemológica em suas versões digitalizadas: *Política e Educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2002). Com o objetivo de identificar e examinar as concepções desse conceito, apresentadas por Freire, a partir dessa pesquisa foi possível destacar ideias que se relacionam com o eixo central. Embora analisadas e organizadas em seções no documento em questão, tais ideias não se encontram dicotomizadas na compreensão da curiosidade epistemológica em si.

Dessa forma, com base na coleta e análise de dados, alguns conceitos se apresentaram recorrentes em ambas as obras como: “Rigor/rigorosidade”; “Ética” e “Autonomia” que permitem retomar os objetivos específicos, ou seja, o de Identificar com quais outros conceitos a curiosidade epistemológica se relacionam no decorrer das obras, a fim de estabelecer correspondência entre eles e investigar como esses conceitos se articulam com o atual contexto educacional.

Considerando a importância da curiosidade epistemológica para a renovação dos saberes e a superação da ingenuidade diante de um objeto de estudo, com a análise do radical “curi” nas obras estudadas, foi possível identificar e verificar a relação desse conceito com os outros, indicando potencialidades de uma educação transformadora que não se supera isoladamente.

É perceptível a relação dos educadores e o seu compromisso rigoroso de educar os sujeitos embasados pela criticidade. Isto é, no exercício em sala de aula, no ato de ensinar e aprender, o educador progressista estimula os questionamentos dos educandos e auxilia na superação do saber de senso comum ao contextualizar suas denúncias e estimular a compreensão da realidade.

Uma das tarefas de um educador comprometido com sua práxis é a de estimular o gosto do educando pelo conhecimento, valorizando o conhecimento de senso comum trazido em sala de aula. Como então transformar esse conhecimento de cotidiano em um conhecimento dotado de cientificismo, mas sem perder a essência humanista que sustenta essa relação?

Diante de minha prática como educadora popular e o desenvolvimento desta pesquisa, entendo que os educadores devem se colocar em comunhão com os educandos na busca rigorosa do saber. Mas não um saber desprezioso como Paulo Freire anunciou em tantos trechos estudados na análise, o saber comprometido com a ética e a coerência do ato de Aprender e Ensinar.

Com relação a luta pelos direitos de educadores e educandos que permeia as obras desse estudo, entende-se que o educando tem o reconhecimento dos seus direitos, mas, na maioria das vezes, não consegue alcançá-los. Isso se dá em função de seu movimento como sujeito no mundo, sem esperança e sem o pertencimento necessário à luta pelo Ser Mais.

Dessa forma, um educando amparado pelo seu educador popular pode se sentir reconhecido como sujeito com autonomia e que pode se colocar de forma inteligível em seu contexto. Com o Pensar Certo é possível estimular esse movimento interno dos educandos e, neste momento, a curiosidade epistemológica supera o saber ingênuo.

Esse saber nasce de uma relação respeitosa entre educadores e educandos, permeada por amorosidade, condições fundamentais para que haja uma verdadeira práxis educativa. Não há práxis isolada, ela se dá em uma relação de comunhão de saberes e para isso é necessário coerência.

O educador progressista está sempre em busca da ética universal do ser humano, de uma prática humanizada e que permita ao sujeito entender-se como sujeito político. Compreende que a ética defende a justiça e a dignidade. Nesse sentido, compreende a importância da curiosidade epistemológica proposta por Paulo Freire.

Esse conceito se manifesta em diferentes espaços educativos ou não. A curiosidade epistemológica é interiorizada pelo educador comprometido ao ensinar e pelo educando na busca pelo conhecimento e em todos os sujeitos quando superam saberes de senso comum para um conhecimento crítico e transformador. Essa criticidade é o elemento capaz de colocar os sujeitos em movimento de partida, quando a denúncia de algo que os incomoda socialmente, politicamente é colocada em evidência. E, por conseguinte, o anúncio se torna revelador daquilo que antes de inteligirmos o mundo, não tínhamos conhecimento.

É possível que esta pesquisa direcione novos estudos posteriores no assunto, e ainda pode revelar outros conceitos relacionados à curiosidade epistemológica em diferentes contextos nos quais ela se apresentar em outras obras freirianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERGARIA, D. A Nova República chega aos 40 anos: período de redemocratização tem entre suas marcas os avanços sociais e os planos econômicos. **Revista Pesquisa FAPESP**, [S.l.] n. 351, p. 76-79, mai. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-nova-republica-chega-aos-40-anos/> Acesso em 26 maio 2025.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf Acesso em: 26 maio 2025.
- CAMPANHA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA EM DEFESA DO LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A AMÉRICA LATINA. Rede de Educação Popular e Saúde – Redepopsaúde, Universidade Federal da Paraíba, Notícias, 06 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/noticias/campanha-latino-americana-e-caribenha-em-defesa-do-legado-de-paulo-freire/manifestodefensalegadofreireceaal-pdf.pdf> . Acesso em: 09 fev. 2025
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 22, p. 89-100, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- CIMIE. **Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigação Educativa**. Granada, Espanha. jul. 2024. Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa. Disponível em: <https://amieedu.org>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- CUERVO, L. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura freireana do mundo. **Praxis & Saber**, Colombia, v. 13, n. 32, e13224, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>. Acesso em: 19 maio 2025
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2001.
- FREIRE, A.M.A. **Paulo Freire: Uma história de vida**. Rio de Janeiro: 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREITAS, M. C. de. Curiosidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 191.

GADOTTI, M. *et.al.* (org). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLI, E. F. **O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HOLLIDAY, O J. Apresentação: Paulo Freire vive! Uma campanha de ação, reflexão e mobilização criativa. *In*: HOLLIDAY, O. J (coord.). **¡Paulo Freire vive! Campanha latino-americana e caribenha em defesa do legado de Paulo Freire: sistematização de dez experiências**. 1. ed.

San José, Costa Rica; Guadalajara, México; Brasília, Brasil: INEP, 2021. Educação em números: 2000. Brasília: INEP, 2000.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. **Revista Kátal**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, mar. 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/645>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOVA. Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.facebook.com/movasaocarlos/#>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MUSCARDI, D. C.; ARNHOLZ, E. Quem gera o tema gerador? O necessário protagonismo estudantil na construção de temas geradores na escola do campo. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-19, 2023. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240164>

OLIVEIRA, N. A. ; SOLER, L. G. PROTÁSSIO, A.R. Lógica pedagógica e pensamento reflexivo com base em John Dewey e Paulo Freire: uma mesma epistemologia, diferentes perspectivas ético-políticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5728>

PISA. Competências científicas: Construir e avaliar projetos para investigação científica e interpretar criticamente dados científicos e evidências. **Matriz de Ciências do PISA**, 2025. Disponível em: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/bra_por/#section3_2. Acesso em: 22 abr. 2025.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.).

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 397-398

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográficas: Elaboração e relatório de estudos científicos. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SANTIAGO, R. F; LUZ, M. H. B. A. Práticas de educação em saúde para cuidadores de idosos: um olhar da enfermagem na perspectiva freireana. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2012. DOI: 10.5935/2316-9389.2012.v16.50325. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/50325>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.l.], v.16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 22 abr. 2025.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKIZ, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Apêndices

Apêndice A – Fichamento da obra *Política e Educação* (1993)(2001)

Ficha 1- Rigor/ rigorosidade

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.1
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2001.p.8</p> <p>“Isto não significa que o correto seja “perambular” irresponsavelmente, receoso de afirmar-me. Significa reconhecer o caráter histórico de minha certeza. A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente dever. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados”.</p> <p>Observação:Primeiras Palavras</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.2
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1993.</p> <p><i>Política e Educação</i>. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.8</p> <p>“Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica, não ganharia eficácia. Mas, ao lado das certezas históricas em torno das quais devo estar sempre aberto à espera da possibilidade de revê-ias, eu tenho certezas ontológicas também. Certezas ontológicas, social e historicamente fundadas. Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões”.</p> <p>Observação: Primeiras Palavras Rigor necessário à existência da curiosidade epistemológica; ontologia na busca pelo ser Mais</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.3
----------------------------	--------------------	-----

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.9

“Da curiosidade ingênua que caracterizava a **leitura pouco rigorosa do mundo** à **curiosidade exigente**, metodizada com **rigor**, que procura achados com maior exatidão”.

Observação: Primeiras Palavras

Rigorosidade como transformadora da curiosidade ingênua para a rigorosa, exigente

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.4
----------------------------	--------------------	-----

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.9

“O que significou mudar também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um **conhecimento** opinativo pela capacidade de apreender com **rigor** crescente a razão de ser do objeto da **curiosidade**”.

Observação:Primeiras Palavras

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.5
----------------------------	--------------------	-----

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.9

“Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da **curiosidade**, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum”.

Observação:Primeiras Palavras

Curiosidade adquirindo rigorosidade

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.6
----------------------------	--------------------	-----

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.11

“O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da **aproximação metódica**, rigorosa, ao objeto da **curiosidade epistemológica** dos sujeitos”.

Observação: Educação permanente e Cidades Educativas

Diversidade de sujeitos e de cultura na apropriação de novos saberes.

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	1.7
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.36</p> <p>“Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo”.</p> <p>Observação: Educação e Participação Comunitária</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.8
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1993.</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.36</p> <p>“Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria”.</p> <p>Observação: Educação e Participação Comunitária</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/Rigorosidade	1.9
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1993.</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.55</p> <p>“A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica. Sem ela, que jamais cansa ou desiste, não é possível a própria existência humana tal qual vem sendo. Sem a curiosidade que será tão mais eficaz quanto jamais despreze a imaginação, traímos o ser que vimos sendo”.</p> <p>Observação: Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas</p> <p>Aquisição da curiosidade epistemológica</p>		

Fichamento 2- Historicidade / Existência Humana

Curiosidade epistemológica	Historicidade/Existência humana	2.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.12</p> <p>“Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação”.</p> <p>Observação: Educação Permanente e Cidades Educativas História como possibilidade, inerente ao processo da aprendizagem, do conhecimento humano.</p>		

Curiosidade epistemológica	Historicidade/Existência humana	2.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.13</p> <p>“A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural”.</p> <p>Observação: Educação Permanente e as cidades educativas</p> <p>O saber que é carregado de cultura, que necessita de política educativa diante de suas necessidades.</p>		

Curiosidade epistemológica	Historicidade/Existência humana	2.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.34</p> <p>“Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade”.</p> <p>Observação: Educação e Participação Comunitária A história como possibilidade nos permite modificar a própria história dos indivíduos.</p>		

Curiosidade epistemológica	Historicidade/Existência humana	2.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.55</p>		

“Sem a **curiosidade** que será tão mais eficaz quanto jamais despreze a imaginação, traímos o ser que vimos sendo”.

Observação: Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas
Processo criativo do conhecimento

Curiosidade epistemológica	Historicidade/Existência humana	2.5
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.55</p> <p>“Na verdade, não podemos viver senão em função do amanhã, daí o ser da curiosidade, da imaginação, da invenção que não podemos deixar de estar sendo”.</p> <p>Observação: Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas A historicidade do homem como fator condicionante de sua realidade</p>		

Ficha 3 – Emancipação

Curiosidade epistemológica	Emancipação	3.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.8</p> <p>“Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados”.</p> <p>Observação: Primeiras Palavras</p>		

Curiosidade epistemológica	Emancipação	3.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.16</p> <p>“O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular”.</p> <p>Observação: Educação de Adultos Hoje, Algumas reflexões Emancipação dos sujeitos e a educação popular</p>		

Curiosidade epistemológica	Emancipação	3.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.51</p> <p>“O ideal está em quando os problemas populares – a miséria das favelas, dos cortiços, o desemprego, a violência, os déficits da educação, a mortalidade infantil estejam de tal maneira equacionados que, então, uma administração se possa dar ao luxo de fazer “jardins andarilhos” que</p>		

mudem semanalmente de bairro a bairro, sem esquecer os populares, fontes luminosas, parques de diversão, computadores em cada ponto estratégico da cidade programados para atender à **curiosidade** das gentes em torno de onde fica esta ou aquela rua, este ou aquele escritório público, como alcançá-lo etc”.

Observação: Escola Pública e Educação Popular

Curiosidade epistemológica	Emancipação	3.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.55</p> <p>“A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas”.</p> <p>Observação: Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas</p> <p>A desocultação da verdade e a criatividade numa relação intrínseca à curiosidade epistemológica.</p>		

Ficha 4 – Ética

Curiosidade epistemológica	Ética	4.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.22</p> <p>“A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo”.</p> <p>Observação: Educação e Qualidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Ética	4.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.55</p> <p>“Outra tarefa de uma tal universidade compreendida em sua tríplice atividade, a da docência, a da pesquisa e a da extensão é a de não apenas manifestar mas viver a busca permanente da paixão da curiosidade. Não se ensina esta paixão a não ser vivendo-a e possibilitando que os outros a vivam. Quanto melhor a experimento tanto mais facilmente posso fazê-la voltar-se sobre si</p>		

mesma, tendo-a assim como **sujeito e objeto de si própria**".

Observação: Universidade Católica - reflexões em torno de suas tarefas

Curiosidade epistemológica	Ética	4.3
<p>Freire, Paulo Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.56 "A paixão da curiosidade, a desocultação da verdade, o gosto da boniteza, a transparência em tudo o que diz, em tudo o que busca e em tudo o que faz devem, a meu ver, caracterizar uma universidade que, sendo católica, não menospreza os que não são ou o que, não sendo católica não se sente mal com a existência da que é".</p> <p>Observação: Universidade católica - reflexões em torno de suas tarefas</p>		

Ficha 5 - Linguagem

Curiosidade epistemológica	Linguagem	5.1
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1993.</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.8 "Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana".</p> <p>Observação: Primeiras Palavras Linguagem inerente à existência humana e à prática social. Linguagem modifica-se com a curiosidade</p>		

Fonte: Elaborado pela autora

Curiosidade epistemológica	Linguagem	5.2
<p>FREIRE, Paulo. <i>Política e Educação</i>. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.12 "Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas".</p> <p>Observação: Educação Permanente e Cidades Educativas</p>		

Linguagem relacionada à historicidade, à existência humana
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Curiosidade epistemológica	Linguagem	5.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.12</p> <p>“O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que in-ventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei”.</p> <p>Observação: Educação Permanente e Cidades Educativas</p>		

Ficha 6 - Autonomia

Curiosidade epistemológica	Autonomia	6.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.9</p> <p>“O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente”.</p> <p>Observação: Primeiras Palavras</p>		

Curiosidade epistemológica	Autonomia	6.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Política e Educação. Editora Cortez. Versão digitalizada 2001.p.37</p> <p>“Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos como “salvadores”?”.</p> <p>Observação: Educação e Participação Comunitária</p>		

Apêndice B –Fichamento da obra *Pedagogia da Autonomia* (2002)

Fichamento 1 - Críticidade

Curiosidade epistemológica	críticidade	1.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.10</p> <p>“De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas "Primeiras Palavras".</p> <p>Observação: Primeiras Palavras Direciona a postura do leitor diante da obra</p>		

Curiosidade epistemológica	críticidade	1.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.13</p> <p>“É que o preciso de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais críticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.</p> <p>Observação: Não há docência sem discência Conhecimento cabal; críticidade; processo criador</p>		

Curiosidade epistemológica	Críticidade	1.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.17</p> <p>“Não há para mim, na diferença e na "distancia" entre a ingenuidade e a críticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário,continuando a ser curiosidade, se críticiza. Ao críticizar-se, tornando-se então, permito- me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.</p> <p>Observação: Ensinar exige críticidade</p>		

Criticidade enquanto rigor científico

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.17</p> <p>“Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência”.</p> <p>Observação: Ensinar exige criticidade Criticidade enquanto rigor científico</p>		

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.5
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.17</p> <p>“A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não-eus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos, "admiram" o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos”.</p> <p>Observação: Ensinar exige criticidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.6
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.18</p> <p>“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.</p> <p>Observação: Ensinar exige criticidade</p>		

Curiosidade epistemológica	criticidade	1.7
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.18</p> <p>“Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.</p> <p>Observação: Ensinar exige criticidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.8
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p. 18</p> <p>Curiosidade com que podemos nos defender "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrario é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.</p> <p>Observação: Ensinar exige criticidade Ciência e tecnologia</p>		

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.9
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.22</p> <p>“É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.</p> <p>Observação Ensinar exige reflexão critica sobre a prática</p>		

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.10
Freire, Paulo		

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002. p.36/37

“O exercício do **bom senso**, com o qual só temos o que ganhar, se faz no corpo da **curiosidade**. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de **forma metódica** a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais **crítico** se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do **bom senso** vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”.

Observação: Ensinar exige bom senso

Curiosidade epistemológica	criticidade	1.11
----------------------------	-------------	------

Freire, Paulo

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.52

“Como professor devo saber que sem a **curiosidade** que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha **curiosidade** de forma correta é um **direito** que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o **direito à curiosidade**. Com a **curiosidade** domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o **conhecimento cabal do objeto**”.

Observação: Ensinar exige curiosidade

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.12
----------------------------	-------------	------

Freire, Paulo

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.52

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da **curiosidade**, sua **capacidade crítica** de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua **aproximação metódica**, sua capacidade de comparar, de perguntar.”

Observação: Ensinar exige curiosidade
Criticidade enquanto rigor científico

Curiosidade epistemológica	Criticidade	1.13
----------------------------	-------------	------

Freire, Paulo

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.52

“Estimular a pergunta, a **reflexão crítica** sobre a própria pergunta, o que se pode pretender com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do

professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto significa realmente que devemos reduzir a **atividade docente** em nome da defesa da **curiosidade necessária**, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam”.

Observação: Ensinar exige curiosidade
Compromisso docente para estimular a curiosidade dos educandos

Fichamento 2 - Ensinar e Aprender

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.1
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.13</p> <p>“O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.</p> <p>Observação: Não há docência sem discência</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.2
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.27</p> <p>“As considerações ou reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento”.</p> <p>Observação: Ensinar não é transferir conhecimento</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.3
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.34</p>		

“ O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles não virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadores e educadoras. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do **inacabamento**, abertos à procura, **curiosos**, "programados, mas para aprender", exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam.

Observação: Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.4
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.41</p> <p>“O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal.</p> <p>Observação: Ensinar exige apreensão da realidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.5
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.44</p> <p>“Tive recentemente em Olinda, numa manhã como os trópicos conhecem, entre chuvas e ensolarada, uma conversa, que diria exemplar, com um jovem educador popular que, a cada instante, a cada palavra, a cada reflexão, revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular. Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência - ou negação -, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor.</p> <p>Observação: Ensinar exige alegria e esperança Curiosidade como opção democrática</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.6
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.46</p> <p>“Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.</p> <p>Observação: Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e aprender	2.7
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.48</p> <p>“É que o saber de que falei - mudar é difícil mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia”.</p> <p>Observação: Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.8
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que "tratamento" deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.9
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade. É possível que, preparado para pensar a própria curiosidade, tenha sido menos curiosa ou curioso”.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.10
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.68</p> <p>“Em Professora sim, tia não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que a prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura”.</p> <p>Observação: Ensinar exige tomada consciente de decisões</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e Aprender	2.11
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.74</p> <p>“Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”.</p> <p>Observação: Ensinar exige saber escutar</p>		

Curiosidade epistemológica	Ensinar e aprender	2.12
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.89</p> <p>“O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo”.</p> <p>Observação: Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.</p> <p>Epistemologia para combater a ideologia dominante,</p>		

Ficha 3- Rigoriedade

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigoriedade	3.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.14</p> <p>“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigoriedade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis”.</p> <p>Observação: Ensinar exige rigoriedade metódica</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigoriedade	3.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.14</p> <p>“ É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.</p> <p>Observação: Ensinar exige rigoriedade metódica</p>		

--

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	3.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.22</p> <p>“O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.</p> <p>Observação: Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	3.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.26</p> <p>“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”.</p> <p>Observação: Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural</p>		

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	3.5
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.38</p> <p>“Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da</p>		

curiosidade epistemológica”.

Observação: Ensinar exige bom senso

Curiosidade epistemológica	Rigor/rigorosidade	3.6
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.54</p> <p>“Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		

Curiosidade epistemológica	rigorosidade	3.7
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.77</p> <p>“E a curiosidade assim metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.</p> <p>Observação: Ensinar exige saber escutar</p>		

Curiosidade epistemológica	rigorosidade	3.8
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.92</p> <p>“Estou convencido, porém de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a</p>		

ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente”.

Observação: Ensinar exige querer bem aos educandos

Fichamento 4 - Ética

Curiosidade epistemológica	Ética	4.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.35</p> <p>“O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.</p> <p>Observação: Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educado</p>		

Curiosidade epistemológica	Ética	4.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.40</p> <p>“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.</p> <p>Observação: Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores</p>		

Curiosidade epistemológica	Ética	4.3
----------------------------	-------	-----

Freire, Paulo

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.51

“Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a **curiosidade do educando** e, em conseqüência, **a do educador**. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da **curiosidade do educando**, termina por igualmente tolher sua **própria curiosidade**. Nenhuma **curiosidade** se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Observação: Ensinar exige curiosidade
Respeito

Curiosidade epistemológica	Ética	4.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente "perseguidora" do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas”</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Ética	4.5
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.85</p> <p>“É na minha disponibilidade permanente á vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.</p> <p>Observação: Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.</p>		

Curiosidade epistemológica	Ética	4.6
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.92</p>		

“Foi convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a **prática educativa**. Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer docente. De gente inacabada, **de gente curiosa**, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem **ética** se tornou contraditoriamente capaz de transgredí-la”.

Observação: Ensinar exige querer bem aos educandos

Ficha 5 - Incabamento

Curiosidade epistemológica	Incabamento	5.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.6</p> <p>“É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.</p> <p>Observação: Primeiras Palavras</p>		

Curiosidade epistemológica	Incabamento	5.2.
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.32</p> <p>“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornam seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade e já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele”.</p> <p>Observação: Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</p>		

Curiosidade epistemológica	Inacabamento	5.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.32</p> <p>“Um avião chega. Curiosa a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: "O avião ainda chegou". Sem comentar, a mãe atesta: "O avião já chegou". Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. "O avião já chegou", diz. O discurso da criança, que envolvia a sua posição curiosa em face do que ocorria, afirmava primeiro o conhecimento da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já”.</p> <p>Observação: Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</p>		

Curiosidade epistemológica	Inacabamento	5.4.
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.86</p> <p>“A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.</p> <p>Observação: Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.</p>		

Fichamento 6 - Pensar certo

Curiosidade epistemológica	Pensar Certo	6.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.16</p> <p>“Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica".</p> <p>Observação: Ensinar exige pesquisa</p>		

Curiosidade epistemológica	Pensar Certo	6.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.16</p> <p>“A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente”.</p> <p>Observação: Ensinar exige pesquisa O educador (a) tem o compromisso com a consciência crítica do educando</p>		

Curiosidade epistemológica	Pensar certo	6.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.22</p> <p>“O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professorformador.</p> <p>Observação: Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</p>		

Curiosidade epistemológica	Pensar certo	6.4
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação”.</p>		

Observação: Ensinar exige curiosidade

Fichamento 7 - Autonomia

Curiosidade epistemológica	Autonomia	7.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.4</p> <p>“Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”.</p> <p>Observação: Prefácio</p>		
Curiosidade epistemológica	Autonomia	7.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.52</p> <p>“Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		
Curiosidade epistemológica	Autonomia	7.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.78</p> <p>“Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por</p>		

outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o **papel de sujeito** da produção de sua **inteligência do mundo** e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”.

Observação: Ensinar exige saber escutar

Fichamento 8 - Autoridade

Curiosidade epistemológica	Autoridade	8.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.56</p> <p>“Que possibilidade de expressar-se, de escrever, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com quem atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.</p> <p>Observação: Ensinar é uma especificidade humana Segurança ao ensinar sem autoritarismo, mas sim firmeza</p>		

Curiosidade epistemológica	Autoridade	8.2
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.55</p> <p>“Começamos por refletir sobre algumas das qualidades que autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso com aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minhas curiosidades as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos”.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade</p>		

Curiosidade epistemológica	Autoridade	8.3
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.86</p>		

“Me sinto **seguro** porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a **disponibilidade curiosa** à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Observação: Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Fichamento 9 - Práxis

Curiosidade epistemológica	Práxis	9.1
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.78/79</p> <p>“É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento”.</p> <p>Observação: Ensinar exige saber escutar</p>		

Curiosidade epistemológica	Práxis	9.2
<p>Freire, Paulo Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.74/75</p> <p>“Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido.”</p> <p>Observação: Ensinar exige saber escutar Busca permanente pelo conhecimento - Ato Cognoscente</p>		

Fichamento 10- Conscientização

Curiosidade epistemológica	Conscientização	10.1
Freire, Paulo		

Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.31

“Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na **necessidade da conscientização**. Ínsito na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da "crise de consciência" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a **conscientização é exigência humana**, é um dos caminhos para a posta em prática da **curiosidade epistemológica**. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão.

Observação: Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado
Conscientização como exigência humana e natural para o sujeito que se reconhece inacabado

Fichamento 11 - Leitura de mundo

Curiosidade epistemológica	Leitura de mundo	11.1
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.77</p> <p>“Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa.</p> <p>Observação: Ensinar exige saber escutar</p>		

Fichamentos Descartados

Curiosidade epistemológica	Ficha descartada	
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.6</p> <p>Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade.</p> <p>Observação:</p>		
Curiosidade epistemológica	Ficha descartada	

<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.51</p> <p>“ Ensinar exige curiosidade” e “Um pouco mais sobre curiosidade”</p> <p>Observação: Refer-se ao Título e subtítulo do capítulo</p>

Curiosidade epistemológica	Ficha descartada	
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas par me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem”.</p> <p>Observação: Paulo Freire cita uma de suas ações de quando foi SME-SP e faz uma observação sobre sua própria família</p>		

Curiosidade epistemológica	Pesquisa	Descartado
<p>Freire, Paulo</p> <p>Pedagogia da Autonomia. Editora Cortez. Coletivo Sabotagem. Versão digitalizada 2002.p.53</p> <p>“A experiência se poderia refinar e aprofundar a tal ponto, por exemplo, que se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades bem como dos desdobramentos das mesmas”.</p> <p>Observação: Ensinar exige curiosidade Trata-se de uma sugestão de atividade didático-pedagógica para explorar a curiosidade em seminários</p>		