



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

YASMIN CHRISTIE UENO FERNANDES

**O PAPEL DA CURIOSIDADE NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA  
DE PAULO FREIRE**

---

Londrina  
2024



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina

2024

YASMIN CHRISTIE UENO FERNANDES

**O PAPEL DA CURIOSIDADE NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA  
DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FERNANDES , YASMIN CHRITIE UENO.

O PAPEL DA CURIOSIDADE NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA DE PAULO FREIRE / YASMIN CHRITIE UENO FERNANDES . - Londrina, 2024.  
105 f.

Orientador: DARCÍSIO NATAL MURARO.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Curiosidade ingênua - Tese. 2. Curiosidade epistemológica - Tese. 3. Educação libertadora - Tese. 4. Paulo Freire - Tese. I. MURARO, DARCÍSIO NATAL. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

YASMIN CHRISTIE UENO FERNANDES

# **O PAPEL DA CURIOSIDADE NA EDUCAÇÃO DIALÓGICA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leoni Maria Padilha Henning  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Edna Maria M. do Nascimento  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Londrina, 22 de março de 2024.

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que a educação pode ser libertadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Darcísio Natal Muraro, meu orientador e fonte de grande inspiração, que me fez acreditar em minha capacidade para chegar até aqui.

À minha mãe, Cristiane, que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me e dando suporte em todos os dias e noites de estudo. A cada lanche e café trazidos até minha mesa, em cada palavra de incentivo e, principalmente, seu amor incondicional.

Aos meus irmãos, Samuel e Mateus, que cederam quando eu precisava de silêncio para estudar.

Aos meus queridos amigos, que compreenderam as renúncias que foram feitas para que este trabalho acontecesse.

FERNANDES, Yasmin Christie Ueno. **O papel da curiosidade na educação dialógica de Paulo Freire**. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a importância da curiosidade na perspectiva da pedagogia freiriana pretendendo responder a seguinte problemática: qual o papel e a importância da curiosidade na educação dialógica de Paulo Freire? Compreendemos que é no agir curioso que os estudantes têm a possibilidade de admirar, de perguntar e dialogar criticizando os saberes na dialética da leitura de mundo com a leitura da palavra. Freire nos dispõe em seus escritos que a curiosidade pode ser estimulada por meio do ciclo gnosiológico que promove a sua transição da ingênua para a epistemológica crítica. Neste sentido, o autor denuncia a educação bancária que rechaça e coíbe a investigação crítica por entender os estudantes como depósitos de conteúdo a ser memorizado. Ele responde à esta crítica com a educação libertadora e problematizadora que pretende a superação de práticas opressoras e tem papel fundamental no desenvolvimento de sujeitos epistemologicamente mais críticos e curiosos. O presente estudo propõe-se em investigar a importância da curiosidade na educação, percebendo-a a partir da ótica pedagógica de Freire. O objetivo geral é compreender o conceito de curiosidade epistemológica. O trabalho será dividido em três capítulos que buscam atender os seguintes objetivos específicos: analisar o conceito de curiosidade epistemológica e sua relação com a concepção de ser humano de Freire; investigar a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemologicamente crítica e sua importância na educação; compreender a curiosidade no contexto pedagógico. Será adotada a pesquisa bibliográfica e documental para o desenvolvimento deste estudo e espera-se que seja possível compreender os fazeres docentes necessários para o desenvolvimento pleno de uma curiosidade crítica, problematizadora e epistemológica de educadores e educandos inseridos no processo de ensino e aprendizagem libertador.

**Palavras-chave:** Curiosidade ingênua. Curiosidade epistemológica. Educação libertadora. Paulo Freire.

FERNANDES, Yasmin Christie Ueno. **The role of curiosity in Paulo Freire's dialogical education.** 2024. 105 p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

## **ABSTRACT**

This research examines the importance of curiosity from the perspective of Freirean pedagogy, intending to address the following question: what is the role and significance of curiosity in Paulo Freire's dialogical education? It is understood that it is through curious action that students have the opportunity to admire, question, and engage in dialogue, critiquing knowledge within the dialectic of reading the world alongside reading the word. Freire suggests in his writings that curiosity can be stimulated through the gnosiological cycle, which facilitates its transition from naive to critical epistemology. In this sense, the author critiques the banking education model, which rejects and inhibits critical inquiry by treating students as repositories of memorized content. He responds to this critique with liberating and problematizing education, aimed at overcoming oppressive practices and playing a fundamental role in fostering individuals who are epistemologically more critical and curious. This study aims to investigate the importance of curiosity in education, viewing it through Freire's pedagogical lens. The overarching objective is to comprehend the concept of epistemological curiosity. The work will be divided into three chapters, each addressing specific objectives: analyzing the concept of epistemological curiosity and its relationship with Freire's conception of human beings; investigating the transition from naive curiosity to epistemologically critical curiosity and its importance in education; and understanding curiosity within the pedagogical context. Bibliographic and documentary research methods will be employed for this study, with the expectation of elucidating the pedagogical practices necessary for the full development of a critical, problematizing, and epistemological curiosity among educators and learners engaged in liberating teaching and learning processes.

**Key-words:** Naive curiosity. Epistemological curiosity. Liberating education. Paulo Freire.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DOAJ	Diretório de Revistas de Acesso Aberto
EFI	Ensino Fundamental I
GIL	Laboratório Globalmente Interdisciplinares
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A CURIOSIDADE INGÊNUA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA .....</b>	<b>20</b>
2.1	O CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA PARA PAULO FREIRE .....	27
2.2	A RELAÇÃO ENTRE CURIOSIDADE E HUMANIZAÇÃO PARA FREIRE .....	28
2.3	O SER MAIS, O SER CURIOSO E O SER DE RELAÇÃO .....	36
2.4	A CURIOSIDADE INGÊNUA E EPISTÊMICA: REFLEXÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS .....	41
2.5	A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE .....	46
2.6	A ANTICURIOSIDADE DO COLONIALISMO .....	48
2.7	A CURIOSIDADE CRÍTICA E A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE FREIRE .....	52
<b>3</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
3.1	A CURIOSIDADE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA LIBERTADORA DE FREIRE .....	62
3.2	A ANULAÇÃO DA CURIOSIDADE DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA .....	66
3.3	A CURIOSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO PAULO FREIRE ....	71
<b>4</b>	<b>A CURIOSIDADE EPISTÊMICA E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>84</b>
4.1	A CURIOSIDADE E A LEITURA DE MUNDO E LEITURA DE PALAVRA .....	85
4.2	A CURIOSIDADE E A CRITICIDADE .....	88
4.3	A CURIOSIDADE E O DIÁLOGO .....	89
4.4	A CURIOSIDADE E A ÉTICA E ESTÉTICA .....	90
4.5	A CURIOSIDADE E O CONHECIMENTO .....	93
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire apresenta na maioria de suas obras, uma forma de escrita muito pessoal, utilizando a primeira pessoa permitindo ao leitor estabelecer uma relação e imersão com suas vivências e diálogos apresentados. O autor expressa suas ideias de maneira clara, evitando uma linguagem excessivamente acadêmica, e demonstra um diálogo mais próximo de seus leitores. Inspirado por sua escrita, o texto que se segue apresenta um resgate da experiência da estudante, que se justifica e tem relação com esse próprio estilo de escrita de Freire.

Essa reflexão que será apresentada sobre minha trajetória também se caracteriza, assim como Freire defende, por uma postura mental que reflete ainda os aspectos de uma certa curiosidade.

Minha origem familiar é japonesa, os avós maternos chegaram ao Brasil como imigrantes e se estabeleceram no país como trabalhadores do campo. Culturalmente, cresci em um ambiente familiar que seguia pouco dos hábitos tradicionais japoneses. Durante a infância e no período da educação infantil, fui alfabetizada no Brasil. Antes de concluir a primeira série, devido à necessidade de melhorar de vida e com a crença em uma melhor estabilidade financeira, meus pais decidiram ir para o Japão.

Minha formação escolar, correspondente ao Ensino Fundamental I ocorreu no Japão, onde, novamente, me vi sendo alfabetizada desta vez em uma língua totalmente diferente. A educação básica japonesa se difere em diversos aspectos da brasileira, culturais e pedagógicos. Sendo obrigatória apenas na etapa do ensino fundamental e divide-se em *shogakko* referente ao EFI e tem duração de 6 anos, *tyugakko* do sétimo ao nono ano e *koukou*, etapa não obrigatória equivalente aos três anos do ensino médio.

A escola japonesa caracteriza-se por um ambiente completamente rígido e repleto de regras. Como imigrante, não frequentei normalmente as classes regulares e fui encaminhada a uma classe especial para estudantes estrangeiros. Somente depois de demonstrar conhecimentos básicos necessários para compreender a língua japonesa é que os estudantes de outros países são permitidos a estarem junto com os demais.

Com ensino integral, as escolas oferecem diversos componentes curriculares que estimulam os alunos a desenvolver diferentes competências, aulas de costura e

culinária, clubes extracurriculares e tarefas obrigatórias de limpeza dos ambientes, distribuição do almoço e manutenção do jardim.

Conforme os estudantes avançam de série, são encaminhados a novas responsabilidades como ficar encarregado da rádio e jornal escolar, controle da biblioteca, cuidar das crianças de primeira série durante os passeios. Neste sentido, todas estas práticas me proporcionaram aprender muito a respeito da cultura e costumes japoneses.

Em uma atividade comum aos formandos da sexta série do *shougakko*, os estudantes devem escrever uma redação ao seu eu do futuro, contando suas metas e planos. Aos doze anos de idade, expressei neste momento a vontade em me tornar professora, pois os profissionais que me acolheram naquele país totalmente diferente me inspiraram muito na época.

Retornando ao Brasil, deparei-me com a obrigatoriedade de realizar uma avaliação que determinaria em qual série deveria ser matriculada. Devido à falta de conhecimentos básicos da língua portuguesa, retrocedi dois anos da série adequada a minha idade.

A escola brasileira apresentou-me uma realidade diferente da japonesa, com aulas mais voltadas à memorização de conteúdo para transcrição em provas e trabalhos. Conclui o ensino médio no período noturno e, ao escolher o curso de pedagogia como formação acadêmica, recordei-me da redação que havia escrito na sexta-série, expressando minha vontade de me tornar professora.

Durante a graduação, identifiquei uma metodologia nova. Apesar da existência de docentes voltados e ainda imersos no modelo tradicionalista, a universidade se apresentou como um ambiente de descobertas e curiosidades que me levaram a questionar o significado de escola, educação, ensino e aprendizagem.

Enquanto estudante do curso de pedagogia, vivenciei diversos momentos nos quais refleti sobre as duas realidades educacionais dos países que vivi. Essa reflexão motivou-me, durante o período de conclusão de curso, a realizar uma pesquisa comparativa entre a escola japonesa e a escola brasileira. O tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi compreender como as crianças estrangeiras eram acolhidas em cada realidade e teve como título “*O acolhimento das crianças estrangeiras nas escolas: do ensino fundamental brasileiro e japonês*”.

O objetivo da pesquisa para a conclusão do curso se deu em compreender como cada país acolhia os estrangeiros em suas instituições de ensino. O estudo

comparativo permitiu analisar parte da metodologia adotada em ambas as realidades. No entanto a pesquisa apontada não pretendeu promover a educação japonesa como libertadora ou a brasileira como tradicionalista, apenas apontar estratégias adotadas por ambas para o acolhimento de crianças estrangeiras.

Foi possível verificar, por meio dos resultados desta pesquisa durante o curso de graduação, uma fragilidade da educação brasileira ao receber crianças advindas de outros países que ingressam nas instituições de ensino, e uma preocupação latente apenas com o aspecto quantitativo de notas e aprovações.

Com o objetivo de dar continuidade à vida acadêmica, matriculei-me no curso de especialização em *Docência na Educação Superior*, concluído no ano de 2021. Ao longo do curso, diversas disciplinas despertaram um olhar mais cuidadoso sobre o papel que a escola desempenha na vida das crianças. Na disciplina *Epistemologia da Educação*, os estudos sobre Paulo Freire e sua educação libertadora aguçaram a necessidade de compreender melhor a respeito da importância do diálogo, da pergunta e da palavra no ambiente escolar.

Ao me deparar com as obras de Paulo Freire, especialmente durante curso de pós-graduação, aproximei meus estudos daquilo que o autor defende, critica e denuncia dos quais obtive esperança naquilo que ele reconhece como educação libertadora.

As reflexões em torno da educação dialógica de Freire durante a especialização culminaram em uma pesquisa com o tema “*Dialogicidade no ensino superior: análise comparativa da educação bancária e dialógica sob o olhar de Paulo Freire em busca do professor dialógico*”. Este trabalho de conclusão da especialização refletiu uma preocupação com a educação dialógica de Paulo Freire como uma possibilidade de contribuir com a práxis pedagógica, caracterizada por sua natureza problematizadora e comprometida com a transformação social.

O estudo comparativo realizado entre as duas concepções freirianas, pedagogia dialógica e tradicionalista, permitiu compreender a importância de uma prática educativa problematizadora, crítica, reflexiva e, sobretudo, libertadora, diante da necessidade da ruptura com as práticas pedagógicas opressoras, denunciadas por Freire e denominadas por ele com ‘bancárias’.

Com os resultados obtidos, ficou evidente a necessidade em aprofundar os estudos sobre superação do ensino bancário e antidialógico, voltando o olhar para o

que Freire defende em relação a uma educação mais crítica, curiosa, criativa, dialógica e problematizadora.

Ao concluir a especialização, ingressei no mestrado com o projeto de pesquisa vinculado ao estudo freiriano realizado anteriormente. Esta pesquisa de conclusão do mestrado é resultado de todas as experiências apresentadas e ampliou-se para a análise de novos conceitos no campo da educação, buscando compreender, sob a ótica pedagógica de Freire o papel da curiosidade.

A *curiosidade epistemológica* foi escolhida entre tantos conceitos freirianos devido sua intercomunicação com todos os outros conceitos do filósofo, que poderá ser contemplada no decorrer deste trabalho. Não é possível caminhar entre a concepção de pedagogia freiriana sem compreender a importância de sermos curiosos neste processo.

O ponto de partida desta pesquisa é responder a seguinte problemática: qual o papel e a importância da curiosidade na educação libertadora de Paulo Freire?

O objetivo geral é compreender o conceito de curiosidade epistemológica para o desenvolvimento de uma educação mais voltada para a pedagogia freiriana. Os objetivos específicos são: analisar o conceito de curiosidade epistemológica e sua relação com a concepção de ser humano na visão de Freire; investigar a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemologicamente crítica; compreender a curiosidade no contexto pedagógico.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a importância da curiosidade epistemologicamente crítica na educação dialógica e libertadora defendida por Paulo Freire.

O presente estudo envolve a análise e aprofundamento dos conceitos de curiosidade ingênua, curiosidade epistemológica e educação. Pautado na leitura e compreensão das obras freirianas como fonte primária de estudo, foram utilizadas: *Conscientização* (1979); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); *Medo e ousadia* (1986); *Pedagogia da esperança* (1992); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da autonomia* (1996); *Professora sim, tia não* (1997); *Pedagogia da indignação* (2000); *Política e educação* (2001); *Pedagogia do oprimido* (2021); *Educação e mudança* (2021); *Educação como prática da liberdade* (2022).

Como base para levantamento de dados foi utilizado as plataformas digitais: *Diretório de revistas de acesso aberto (DOAJ)*, *Scientific Electronic Library Online*

(*Scielo*) e *Google Acadêmico* com o descritor ‘curiosidade e educação’. A pesquisa de levantamento de dados foi realizada no ano de 2022<sup>1</sup>.

A partir do levantamento realizado no DOAJ, utilizando o descritor ‘curiosidade e educação’, foram localizados 36 artigos dos quais ao adicionar o filtro para a área de educação, os resultados apresentaram 3 artigos que continham a palavra curiosidade em suas palavras-chave. Os artigos localizados na pesquisa foram dos autores: Barreto e Briccia (2021); Souza, Donadel e Kunz (2017); Salgado e Souza (2016).

Na base de dados *Scielo* foi utilizado o mesmo descritor: ‘curiosidade e educação’, a busca resultou em 30 artigos. Após aplicação do filtro para periódicos da área da educação, foram localizados 15 trabalhos que se relacionavam ao tema e foram selecionados para leitura. Após a análise dos textos, foi possível verificar que apenas cinco tratavam diretamente a questão da curiosidade, sendo eles dos seguintes autores: Lichene (2023); Rogora e Tortoriello (2021); Silva, Simões e Ovigli (2020); Bedin e Pino (2019); Girardello (2011).

A partir da busca realizada na plataforma *Google Acadêmico* com o descritor ‘curiosidade e educação’, foram selecionados artigos que apresentassem em seu título alguma vinculação sobre curiosidade e fosse relevante para nosso trabalho. Foram selecionados sete artigos dos autores: Silveira (2020); Bertuncello e Bortoleto (2017); Silva *et al.* (2018); Souza, Donadel e Kunz (2017); Gonçalves (2010); Maia e Mion (2005) e Peroza e Resende (2011).

Barreto e Bricia (2021) discutem em seu texto “*Ciências na educação infantil: o que dizem as pesquisas e documentos oficiais*” a respeito da ciência na educação infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica que analisa as publicações de pesquisas desenvolvidas em torno de documentos norteadores da Educação Infantil.

Os aspectos que foram constatados pelos autores demonstram que, mesmo que de maneira indireta, a ciência aparece no currículo infantil, e que o questionamento e a curiosidade natural das crianças são fatores fundamentais para essa introdução da ciência nesta etapa da vida.

Souza, Donatel e Kunz (2017) têm por objetivo no seu trabalho “*Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças*” apresentar uma reflexão acerca da curiosidade

---

<sup>1</sup> Os resultados obtidos neste levantamento de dados foram apresentados no decorrer deste capítulo e serão inseridos como referência ao final deste trabalho para possíveis consultas e pesquisas futuras.

infantil, evidenciando a importância de um brincar que seja espontâneo para o fomento da curiosidade.

Neste trabalho, os pesquisadores citados mostram como a preocupação dos pais e da escola em desenvolver as habilidades técnicas pouco incentivam a curiosidade. Além disso, para os autores, este fator limita desenvolvimento da curiosidade na fase da infância. Eles argumentam que as aulas de educação física podem aprimorar as capacidades criativas por meio do movimento, do brincar e do curiosar.

Salgado e Souza (2016), no artigo “*Questionamento e curiosidade num contexto cts: um estudo de caso*” discutem a respeito da Ciência, Tecnologia e Sociedade (cts) e reconhecem a importância da curiosidade. Eles entendem que a curiosidade é a base para o conhecimento, onde o questionamento aparece como uma ferramenta facilitadora da expressão do ser curioso nos estudantes quando realizam perguntas.

Os autores consideram a necessidade da promoção de um ambiente que otimize a curiosidade e realizam um estudo de caso com o objetivo principal de analisar as possíveis relações entre a curiosidade e a pergunta dos alunos. Eles constataram uma interdependência entre as diferentes dimensões da curiosidade expressa pelos alunos nas perguntas e seu nível cognitivo. Como conclusão, sugerem a relevância do questionamento como uma estratégia promotora da curiosidade.

Lichene (2023) aborda sobre o ensino de ciências na pré-escola com o artigo “*O processo de avaliação como pesquisa: reflexões a partir da pesquisa sobre a educação científica na escola da infância*”. A autora apresenta como objetivo principal destacar condições que melhor promovam a investigação científica pelas crianças e compreende os processos psíquicos como base da curiosidade para seu desenvolvimento.

O trabalho da autora contou com a coleta de dados feita por observação e registros. A conclusão apresentada por ela mostra que quando o adulto intervém a partir dos processos psíquicos da criança, isso proporciona espaço para a curiosidade, enquanto quando não há a intervenção do adulto ou esta é feita por meio de diretrizes, não favorece o desenvolvimento de uma atitude curiosa de pesquisa.

Rogora e Tortoriello (2021) propõem em sua pesquisa “*A interdisciplinaridade no ensino e a aprendizagem da matemática*” uma metodologia denominada por eles como GIL (Laboratório Globalmente Interdisciplinares). Eles apresentam a metodologia como uma forma eficaz de promover a educação interdisciplinar no ensino médio, na área da matemática, com o objetivo de estimular a curiosidade intelectual dos estudantes.

Silva, Simões e Ovigli (2020) apresentam em seu artigo “*Pesquisa escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores?*” uma análise da visão dos docentes dos anos iniciais no ensino fundamental acerca da pesquisa escolar em suas práticas pedagógicas. Os autores utilizaram a abordagem qualitativa quantitativa, aplicando um questionário com 124 professores do 1º ao 5º ano. Os resultados apresentados por eles apontaram que a pesquisa escolar é um recurso benéfico para as práticas de ensino, pois proporciona vivências e projetos de atividades concretas que contribuem para o desenvolvimento de atitudes críticas, curiosas e reflexivas.

Bedin e Pino (2019) propõem, em seu trabalho “*Dicumba: uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula*” uma metodologia na qual os estudantes sejam construtores dos seus próprios saberes a partir da vivência, do interesse e da curiosidade. Os autores concluem que o professor deve ser facilitador deste processo, instigando-os em suas curiosidades, vivências e emoções, além de inserir a problematização em sala de aula.

Girardello (2011), em seu artigo “*Imaginação: arte e ciência na infância*”, apresenta uma breve discussão conceitual sobre a relação entre imaginação e infância. O autor destaca que a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa são fatores favoráveis à imaginação e despertam a curiosidade na vida imaginativa infantil.

Silveira (2020), em sua pesquisa intitulada “*Por onde anda a curiosidade em nossas escolas?*”, aborda a curiosidade na educação no nível superior, médio e infantil. O autor utiliza a observação em campo e com relatos pessoais para discutir o desinteresse dos estudantes, questionando em que momento a curiosidade se perde nas escolas. Silveira (2020) conclui pela existência de uma descontinuidade da curiosidade ao longo da educação, o que segundo ele, requer maior atenção por parte dos educadores.

Bertuncello e Bortoleto (2017) em seu artigo “*Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*”, têm por finalidade apresentar o que realmente é curiosidade e sua influência, conforme Asmann. Os autores analisam as reflexões de Freire e Asmann sobre curiosidade frente à globalização e do mundo das informações, buscando compreender o ambiente escolar em que a curiosidade se manifesta. Como conclusão, destacam a preocupação com a educação e a necessidade de uma pedagogia preparada para a diversidade do mundo globalizado, capaz de despertar a curiosidade dos alunos.

Silva *et al.* (2018) discutem as potencialidades da curiosidade científica em seu trabalho “*O valor pedagógico da curiosidade científica dos estudantes*”. Em sua pesquisa, apresentam três posicionamentos fundamentais: compromisso didático-pedagógico, comprometimento do professor e a constituição do ensino de ciências.

Eles defendem em seu trabalho que, para o surgimento da curiosidade científica em sala de aula, deve haver um ambiente que a favoreça. Discutem ainda o papel do professor como promotor da curiosidade em sala de aula. Por fim, o ensino de ciências como ferramenta de leitura de mundo fundamental para o processo emancipatório para a experiência social humana.

Gonçalves (2010) expõe, em seu trabalho “*A curiosidade no ciclo epistemológico*”, uma análise dos conceitos curiosidade, neofobia e neofilia. O autor argumenta que a curiosidade é um elemento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e da verdade. Ele conclui que uma pedagogia que negligência o caráter curioso nos estudantes pode desfavorecer as condições para a construção do saber.

Maia e Mion (2005) investigam o desenvolvimento e a incorporação da curiosidade nas aulas de física em seu estudo com o título ‘*A “curiosidade epistemológica” no processo de ensino-aprendizagem de física no ensino médio*’. A partir do estudo de caso, os autores destacam a importância do diálogo na relação professor e aluno, e na organização do ambiente de aprendizagem, que promove e estimula a curiosidade epistemológica nos estudantes.

Peroza e Resende (2011) em seu trabalho “*Paulo Freire e a dialética da curiosidade: pistas para uma praxiologia do conhecimento*”, discutem a relevância da curiosidade como categoria essencial no processo de aquisição do conhecimento. Baseando-se em teorias de Marx e Engels, os autores analisam a relação do ser

humano e a natureza, ressaltando a curiosidade como fator importante para o processo gnosiológico.

Ao abordar a dialética da curiosidade, Peroza e Resende (2011) concluem que ela se desenvolve conforme o aprofundamento da práxis, na qual o ser humano está constantemente engajado em uma busca pelo conhecimento. Segundo eles, esse processo está intrinsecamente ligado à capacidade cognitiva e estética do ser humano.

Essa análise do levantamento de dados que foi apresentada, revela uma preocupação comum entre os pesquisadores destacados, em compreender o papel da curiosidade no contexto educacional. Destaca-se ainda que Barreto e Briccia, (2021); Salgado e Souza (2016) e Silva *et al.* (2018), relacionam a curiosidade e com o campo da ciência.

Outros autores como Souza, DonadeL e Kunz (2017); Silveira (2020); Gonçalves (2010); Maia e Mion (2005), fazem relação entre curiosidade e o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, um dos trabalhos analisado: Peroza e Resende (2011), discute a relação da curiosidade com a pedagogia freiriana.

Nas pesquisas citadas, foi observada a presença da curiosidade em diversos níveis escolares, sendo evidente sua relevância tanto para o ambiente escolar como um todo quanto para áreas específicas do conhecimento. A curiosidade contribui de forma qualitativa para o trabalho docente. Concordamos com os autores sobre a importância desse aspecto no contexto escolar e, por isso, consideramos crucial aprofundar a pesquisa sobre a curiosidade epistemológica, conforme defendida por Paulo Freire, neste estudo.

A estrutura deste estudo será dividida em três capítulos, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos anteriormente.

O primeiro capítulo busca analisar a curiosidade ingênua e epistemológica em torno do conceito de humanização de Freire, aprofundando a respeito do ser mais, e as concepções de homem defendidas pelo autor. Buscaremos ainda neste primeiro capítulo, examinar o papel da reflexão, da problematização e da práxis, a aproximação entre curiosidade e criatividade. Também será apresentado a questão do colonialismo como uma prática voltada à anticuriosidade. Na última seção trataremos da relevância da curiosidade epistemológica e a democracia na perspectiva de Freire.

O segundo capítulo se propõe a investigar a transição da curiosidade ingênua para a epistemologicamente crítica e sua importância na educação dialógica freiriana, onde será apresentada também a educação bancária e sua negação da curiosidade e o papel do docente na perspectiva da curiosidade em contraposição ao modelo tradicional.

No terceiro capítulo, a pesquisa está voltada em compreender como a curiosidade se insere no contexto pedagógico, irá abordar estratégias pedagógicas e o que requer da ação docente.

## 2 A CURIOSIDADE INGÊNUA E A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Como preparação para compreender o pensamento freiriano, é necessário destacar as bases filosóficas que influenciaram o filósofo, sobretudo a tradição existencialista. Sendo ele educador reconhecido por suas contribuições significativas no campo pedagógico, sua abordagem crítica aos métodos tradicionais, destaca-se a importância da libertação dos sujeitos.

Freire foi profundamente impactado pelas correntes filosóficas do século XX, notadamente pelo existencialismo, pela fenomenologia e pela dialética. A fenomenologia contribui para a ênfase na experiência subjetiva, na consciência crítica e na reflexão sobre o mundo, concordamos com Zitkoski (2010b, p. 227) ao refletir sobre as perspectivas filosóficas de Freire que seu pensamento “[...] é radicalmente contra todas as visões e/ou posturas fatalistas diante da compreensão da existência humana do mundo”.

Existe nas obras de Freire uma maneira única de tratar a relação intrínseca entre a curiosidade e a liberdade. Ao analisar a curiosidade epistemológica podemos perceber a capacidade de questionar, refletir, transformar ativamente a realidade, tendo a liberdade como condição necessária para que esta floresça, emancipando os sujeitos, voltando-se para a educação libertadora.

O ponto de partida da nossa pesquisa é compreender a transição necessária da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemologicamente crítica. Existe nesta superação a possibilidade de crescimento do ser mais do ser humano como ser que se assume sujeito de sua história.

A reflexão que Freire faz a respeito destes conceitos é de que: “A presença maior de ingenuidade no momento da conjectura vai cedendo espaço a uma inquieta e mais segura criticidade” (Freire, 2000, p. 21). Este primeiro momento do trabalho pretende dar destaque a como o homem pode realizar este percurso de superação para se tornar um sujeito criticamente curioso.

Paulo Freire ao refletir a respeito da curiosidade dos sujeitos, compreende que ela é uma das condições para o aprimoramento da existência humana: “A curiosidade, própria da existência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana” (Freire, 2000, p. 47).

Podemos encontrar sinais desta curiosidade existencial na mitologia, como, por exemplo, na caixa de Pandora ou nos mitos do cristianismo representados por

Eva, que, em sua curiosidade, consome o fruto proibido, além de diversas outras manifestações culturais que retratam o homem como um ser repleto de questionamentos e curiosidades diante da realidade em que se insere.

Assim também podemos considerar a curiosidade na Grécia antiga, filósofos como Heráclito, Platão e Aristóteles eram movidos pela curiosidade, pelo espanto diante dos fenômenos naturais, essa capacidade de se maravilhar com a complexidade do mundo, de questionar-se e filosofar.

A curiosidade e os questionamentos surgem desde a infância, momento em que a criança, diante da realidade que encontra, começa a explorar o mundo ao seu redor a partir do despertar de sua compreensão, questionando tudo. Freire (2000, p. 47) entende que essa natureza do homem se faz:

Enquanto inquietação em face do não-eu, espanto ante do desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade.

É interessante notar que, na perspectiva do autor, ser curioso transcende a simples capacidade de exploração, tornando-se um desejo do sujeito que instaura outras necessidades, como a de investigação, exame e análise. No campo educacional podemos traduzir para a necessidade de pesquisa, reflexão e problematização. Para o autor, a curiosidade é uma disposição social e epistêmica:

[...] disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico (Freire, 1995, p. 94).

Desta forma, a curiosidade pode ser considerada como um fator social, uma postura ativa dos sujeitos diante do mundo, suas percepções, suas compreensões, seus pré-julgamentos frente ao que se deparam. Sendo ela metódica ou não, mesmo quando dada pelo senso comum ainda assim se faz intrínseca ao sujeito, ou seja, sendo próprio de sua natureza de ser curioso.

Referindo-se a esta curiosidade natural do homem, Gonçalves entende que ela tem a ver com “O desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar alguma coisa geralmente nova, pouco conhecida ou da qual nada conhece” (Gonçalves, 2010, p. 1). Subentende-se neste sentido a curiosidade também como uma

qualidade do ser humano que ao se apropriar desta disposição essencial para obter novos conhecimentos, encontra-se cada vez mais propenso a fazer novos questionamentos.

Podemos considerar que na visão de Freire essas características da curiosidade como a inquietação, a indagação, a pergunta sendo ela verbalizada ou não, voltada para a busca de esclarecimentos faz com que ela seja construída e reconstruída social e historicamente pelos sujeitos. Homens e mulheres se destacam neste sentido por estarem insatisfeitos e indóceis frente ao que não conhecem e buscam ainda compreender.

Este movimento do ser humano, pode ser ainda considerado como uma abertura ao conhecimento, pois propicia que pela reflexão acerca de sua própria realidade, transponha a vontade de meramente responder a perguntas, mas conforme aponta Freire pode ultrapassar “[...] os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (Freire, 1996, p. 29).

A curiosidade quando aprimorada, ou seja, quando ultrapassa daquilo que nos é vital para a aquisição e construção de conhecimentos antes inexistentes, pode ceder espaço para a construção de novas noções, fundamentais para o contexto educacional.

Partilhando desta ideia, Peroza e Resende (2011, p.14) consideram que este momento pode ser considerado como: “[...] mola propulsora, aquilo que dinamiza o incansável processo de aquisição, verificação e reavaliação do ato cognoscente”. Com efeito, esta disposição curiosa do homem no contexto educacional contribui com seu processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação direta com a educação. Segundo Freire (1996, p. 116), o educador deve:

[...] apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que 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 (Freire, 1996, p. 116).

Ao perceber a necessidade da curiosidade para a prática pedagógica, devemos analisar e discutir o momento de transição do caráter ingênuo da curiosidade para o epistemológico, que é necessário para a criticidade no sujeito.

Destacamos até o presente, a existência de uma curiosidade pouco comprometida com o aspecto crítico. Freire, em *À sombra desta mangueira*, ressalta que:

O que ocorre, contudo, é que, neste domínio, o da cotidianidade, nossa curiosidade é desarmada, ingênua, superficial, espontânea, mas, sobretudo, sem rigorosidade metódica. Não diria sem método, pois que não há curiosidade a que falte método. A curiosidade é metódica em si (Freire, 1995, p. 95).

O argumento do autor enfatiza a dimensão metódica da curiosidade e busca diferenciar a curiosidade sem rigor que conduz o agir cotidiano, é espontânea e superficial, da outra curiosidade que emprega o rigor metódico.

A questão é que quando nos inserimos em um ambiente que exige um contexto teórico, temos a necessidade de nos voltarmos à curiosidade epistemológica que não recusa a ingênua pois é dela que partem nossas inquietações.

Nesta relação dialética entre curiosidade ingênua e epistêmica, uma não anula a outra pois se a fizesse já não seria mais curiosidade, Freire defende que “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (Freire, 1996, p. 44). Por esta via, não é objetivo deste trabalho condenar o seu caráter ingênuo, trata-se de buscar estratégias que contribuam para que exista o movimento de superação do senso comum incorporado em uma, para a criticidade reverberada da outra.

Com efeito, espera-se que esta superação ocorra de maneira que o sujeito possa tomar distância do seu contexto concreto para que consiga objetivá-lo e examiná-lo teoricamente. Freire (1996, p. 31), ao explicar este momento, salienta:

Não há para mim, na diferença e na “distância” 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 critica (Freire, 1996, p. 31).

Para que a curiosidade possa criticizar-se, não deixando de ser curiosidade, mas sim se fazer como ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos pensarem criticamente, ela deve estar aberta a perguntas, respeitar as diferenças e questionar as desigualdades. A curiosidade deve conduzir a problematização da realidade de homens e mulheres para que se tenha uma relação

dialógica e exerça sua práxis de ação e reflexão em busca da transformação da realidade.

Nesta direção, como sujeitos naturalmente curiosos, é fundamental compreender a necessidade desta superação de seu caráter ingênuo para o crítico. Sem que uma descarte a outra, esta transformação acontece sem que a primeira deixe de ser curiosidade, mas que ainda o sendo, possa tornar-se epistemologicamente crítica.

Interessante enfatizarmos que esta transformação não ocorre de maneira automática, retomando a ideia de que para sermos críticos é necessário que façamos uma reflexão do mundo que estamos inseridos e adotando uma metodologia que problematize a realidade, Freire (1996, p. 39-40) afirma que:

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser ou porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

Aguçando sua prática de conhecer, fazendo com que ela se torne mais rigorosa e crítica, os sujeitos reconheçam a exigência de assumir a transição para a curiosidade epistemológica. Para tanto, é preciso problematizar e refletir a própria curiosidade ingênua e espontânea, perguntando, conhecendo, atuando e pergunta ainda mais.

Daí que seja tão importante a insistência que Freire realiza na busca pela libertação dos sujeitos, pois em um contexto de opressão, são manipulados a se manterem inseridos na realidade que lhe é imposta pelos que pretendem dominar o mundo.

Nesta direção, antes de tornar-se criticamente curioso, o sujeito precisa assumir a sua curiosidade ingênua, percebendo a necessidade de mudança, o que exige um distanciamento do objeto para aproximar-se dele, de maneira que:

[...] ao tomar distância do objeto, mais nos aproximamos dele, tomando-o nas mãos para conhecê-lo, no cerco epistemológico, e melhor se aproximar de sua substantividade. Nesse processo, não se isola o objeto para apreendê-lo em si, mas procura-se compreender o objeto (Maia; Mion, 2005, p. 3).

O distanciamento para a aproximação dos objetos cognoscíveis dos seres humanos que se encontra somente neles, depende do despertar e se faz também de maneira crítica. Sousa e Muraro (2021, p. 85) destacam que “Enquanto a aproximação espontânea e ingênua restringe os homens à experiência imediata da realidade em que se encontram, a aproximação crítica permite que transcendam, em vários níveis, esta mesma realidade”.

Em *Paulo Freire em Diálogo*, Sousa e Muraro (2021, p. 84, aspas no original) enfatizam que “Esta postura depende de uma espécie de ‘despertar’ de um ‘fazer ver’ a nova realidade”. Entende-se que antes de tornar-se epistemologicamente curioso, o ser humano necessita transcender a uma aproximação crítica dos objetos. Para que se apropriem de uma consciência crítica e por consequência uma curiosidade também criticizante, os homens devem aprender a captar os objetos pelo distanciamento que resulta de um olhar rigoroso, metódico e sistemático frente à sua própria realidade (Sousa; Muraro, 2021).

Em *Política e Educação (2001)*, Freire expressa a importância desta aproximação aos objetos no movimento que se deve efetivar entre curiosidade ingênua para a epistemológica:

A curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetivos 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. Métodos sem os quais a curiosidade, tornada epistemológica não ganharia eficácia (Freire, 2001, p. 8).

Diante disso, para que possamos compreender efetivamente a sua realidade, aproximando-se do objeto para conhecê-lo melhor e tomá-lo como cognoscível a fim de engendrar uma curiosidade de fato crítica e problematizadora, não podemos negar a necessidade deste cercamento epistemológico que é mais bem explicado por Freire em *À sombra desta Mangueira (1995)*:

[...] por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e procuro conhecer. Pelo contrário, ‘tomando distância epistemológica’ do objeto que resulta minha ‘aproximação’ a ele, o faço ‘cercando’ o objeto [...] ‘tomar distância epistemológica’ do objeto significa objetivá-lo, ‘tomá-lo’ em nossas mãos para conhecê-lo, enquanto o ‘cerco epistemológico’ é a operação na qual, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. O ‘cerco epistemológico’ não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No ‘cerco epistemológico’

procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, como já disse, procuro suas razões de ser (Freire, 1995, p. 92, aspas no original).

Diante desta passagem, podemos considerar que a curiosidade se beneficia do cercamento epistemológico composto pelo movimento de distanciamento e aproximação da realidade. Para problematizar de maneira crítica, de forma que a nossa imaginação seja impulsionada para uma curiosidade epistemológica este movimento é indispensável.

Quando os sujeitos realizam este movimento, algo se transforma. O autor descreve este percurso da seguinte forma: “Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerante, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos” (Freire, 1992, p. 42). É a importância desta mudança de comportamento na busca de criticidade que superando a curiosidade ingênua volta-se à epistemológica, que buscamos dentro da educação libertadora de Freire.

A metodização da curiosidade, a reflexão e a leitura de mundo, podem apresentar ao estudante uma oportunidade de passar da pura dedução para uma liberdade de compreensão que “[...] vai cedendo espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou conjectura pelo projeto de mundo” (Freire, 2000, p. 21).

Assim, mesmo que sendo processos difíceis, são necessários para o conhecimento, trata-se de uma superação urgente, pois ao atuarem como seres curiosos e críticos os sujeitos estarão voltados para uma compreensão mais profunda de sua própria realidade.

Este movimento de superar para tornar-se mais crítico, é entendido neste estudo como primordial pois uma vez que o sujeito compreende a sua importância, pode aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Nestes aspectos recorreremos ao que Freire enfatiza “[...] movendo-se enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia” (Freire, 2000, p. 38).

Desta forma, docentes e estudantes que atuam voltados para aquisição da curiosidade epistemológica, contribuem para um processo educativo que se aproxima daquilo que é defendido pelo autor como libertador e crítico.

## 2.1 O CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA PARA PAULO FREIRE

No decorrer deste trabalho, o termo epistemologia será empregado com frequência exigindo uma abordagem conceitual a partir de Paulo Freire para orientar a análise.

A dificuldade desta tarefa reside no fato de que o próprio Freire não se dedica, em suas obras, a uma explicitação sistemática deste conceito. Segundo Becker (2010), o autor não se preocupa em formalizar esta ciência do conhecimento, pois “Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo e a sociedade ou cultura” (Becker, 2010, p. 306).

Paulo Freire foi um educador democrático, preocupado com a libertação dos oprimidos e combatente das dicotomias, declara:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe (Freire, 2022a, p. 28).

O sujeito constrói o conhecimento na relação com o outro: “Não é apenas o autor de sua própria construção, mas, na medida em que ele poderá fazer-se na convivência com os outros, torna-se responsável também pela construção dos outros” (Becker, 2010, p. 306).

A epistemologia na visão de Becker (2010) está ligada profundamente a ideia de conhecimento como uma construção dos sujeitos, que desvelam o mundo e agem para transformá-lo. Neste sentido, esclarece o autor: “A construção do mundo é, acima de tudo, um processo de conhecimento” (Becker, 2010, p. 306).

Em *Extensão ou Comunicação* (2022b) Freire compreende o conhecimento como tarefa dos sujeitos, que não podem nem devem se acomodar à realidade opressora que os reduz a mero objetos. Daí que o conhecimento não resulta do processo de transmissão vertical e hierárquica, não é posse de alguns que se consideram autorizados a estender aqueles que nada sabem, descreve que “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2022b, p. 43).

Desta forma, a epistemologia compreendida por Freire demanda a conscientização dos sujeitos para que se apropriem criticamente, assumindo o papel da sua práxis, de se humanizarem e serem transformadores.

Este processo de aquisição do conhecimento, deve ser dialógico, de construção e reconstrução entre homens e mulheres em uma busca permanente para libertação.

A epistemologia está vinculada à concepção de ser mais do sujeito que se torna consciente de sua incompletude e inconclusão. Movido pela curiosidade ele reflete sobre o saber adquirido de sua experiência e produz um novo conhecimento para orientar-se no processo de transcender-se na sua feitura histórica.

Refletindo sobre a epistemologia freiriana, Becker (2010, p. 309) sintetiza desta forma:

A capacidade cognitiva humana assim concebida gera a pergunta, a curiosidade, a ação exitosa (prática), a ação refletida (práxis), o diálogo, a liberdade, a autonomia, a transcendência, a utopia, a aprendizagem transformadora, a totalidade.

A pedagogia freiriana discute a epistemologia como uma abordagem que reconhece o conhecimento crítico como parte da curiosidade. A curiosidade epistemológica é a da busca indagadora, conscientizadora, dialógica, que faz perguntas e escuta, ela reflete a transformação e a reflexão.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE CURIOSIDADE E HUMANIZAÇÃO PARA FREIRE

Em seguida, abordaremos o conceito de humanização como vocação ontológica do ser mais, que se desenvolve por meio da educação como conscientização. O autor se identifica como um educador preocupado com a libertação contínua dos sujeitos das sombras da opressão, que distorce a vocação de ser mais, reduzindo-os a ser menos, e adota uma pedagogia comprometida com o combate à desumanização.

Neste sentido, é necessário compreender os aspectos que embasam suas obras e seu conceito de humanização. Mendonça (2006) destaca que são três: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista.

Embora Paulo Freire tenha desenvolvido uma abordagem pedagógica única em suas obras, é possível identificar várias conexões entre os princípios do

humanismo existencialista e os conceitos-chave de seu trabalho, especialmente em relação aos temas da liberdade dos sujeitos. Segundo Mendonça “A contribuição do humanismo existencialista no pensamento freiriano é determinante para a elaboração da perspectiva humanista em sua pedagogia” (Mendonça, 2006, p. 22).

Tendo grande influência do filósofo francês Jean-Paul Sartre, considerado um representante humanista que entendia a existência humana precedente de qualquer essência e que o ser humano primeiro existe para depois se definir, a pedagogia freiriana que concebe a práxis como meio de transformação e libertação dos sujeitos, está diretamente associada e faz com que Freire seja considerado um existencialista. Fucuhara (2021, p. 193) enfatiza essa relação:

Freire, partilhando da ideia sartreana de que o homem é escravo da própria liberdade, entendia ainda que um ensino opressor tivesse domesticado a mentalidade brasileira, não se poderia escolher o não ser livre, pois a responsabilidade da libertação volta para as mãos do indivíduo quando se entende que o único fator determinado é a capacidade de libertar-se, de fazer as próprias escolhas para se construir e definir-se de forma autêntica. Ainda que o homem seja oprimido e domesticado, ele pode escolher iniciar um processo de libertação e resgate de sua própria essência e é neste sentido que a educação e a conscientização se tornam fundamentais para apontar esta possibilidade.

A curiosidade humana contribui diretamente para a relação de libertação e humanização, permitindo que homens e mulheres se compreendam, questionem e reflitam sobre sua realidade como uma construção coletiva, não predeterminada, que leva à transformação.

Pensar a curiosidade como condição para que os sujeitos busquem sua libertação, é compreender que ela contribui para que realizem descobertas de sua própria realidade, desta forma, como afirma Freire: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente” (Freire, 2021b, p. 54, aspas no original).

A segunda concepção, aponta que o humanismo cristão e o pensamento teológico influenciaram a construção das obras de Freire e contribuíram para que se entenda a sua visão libertadora e humanista. Mendonça (2006, p. 25, aspas no original) destaca que:

Muito dessa influência se deve à própria história de vida de Freire e de militância em movimentos ligados à igreja católica e, posteriormente, a sua

atuação vinculada à Igreja. Contudo, a influência do catolicismo francês, inspirado pelo 'maritainismo' e pelas idéias de Mounier, durante as décadas de 50 e 60, no Brasil, asseverou a sua convicção cristã politicamente engajada e socialmente comprometida com as atividades comunitárias em defesa de uma vida de permanente libertação humana.

Esta visão teológica, pode ser contemplada no conjunto de conceitos trabalhados por Freire, corrobora muitas de suas ideias e lutas e estão comprometidas também com sua visão de utopia verificada principalmente em *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Indignação* (2000) onde se destacada como a construção de uma sociedade mais humana e solidária, sendo entendida como algo de possível concretização e que implica anúncio de humanização e denúncia da desumanização e se constitui como práxis (Mendonça, 2006).

Por terceiro, o humanismo marxista, incorpora a filosofia da práxis e a concepção antropológica de história, levantando questões sobre os seres humanos como históricos e sociais. Em Marx, é apresentado que “[...] o ser humano se constitui pelo trabalho, pois é a partir dele que se transforma a natureza, que se recria o mundo e a si próprio” (Mendonça, 2006, p. 30).

É possível ainda estabelecer uma relação com a ideia de trabalho como atividade criativa de antecipação no pensamento do resultado do trabalho como algo não presente ainda no mundo. Por este viés, é possível verificar a luta contra a opressão e alienação da ação transformadora que humaniza o homem, afirmações estas que são validadas por Freire. O trabalho alienado é a negação da criatividade, sendo negação da própria humanidade relegando o trabalhador à condição de mero animal.

Marcado por uma preocupação de libertação, o humanismo marxista propõe eliminar a alienação e a coisificação dos sujeitos, aspectos também essenciais e indispensáveis nas produções de Paulo Freire.

Tendo compreendido as concepções que marcam as obras de Freire, passemos para a reflexão acerca da humanização proposta em sua pedagogia.

Ao refletir a busca pelo ser mais, pode-se destacar o que Freire aponta como inacabamento e inconclusão do sujeito, que estando ainda em construção e propensos ao desenvolvimento, são capazes de aprender, questionar, e se transformar ao longo do tempo. Ainda que não se saibam como inacabados,

possuem sua própria leitura de mundo e estão abertos ao processo de conscientização voltada a própria realidade, podendo refletir sobre si.

Homens e mulheres são considerados no humanismo de Freire como sujeitos de sua própria educação, não podem ser objetos da educação, pois nas palavras do autor “[...] ninguém educa ninguém” (Freire, 2021a, p. 34). Neste sentido este processo não deve ser uma atividade isolada, uma vez que:

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências (Freire, 2021a, p. 34, aspas no original).

O dualismo que se coloca para a criatividade como sendo algo individual, solitário, uma exclusividade do indivíduo contraposta por Freire como sendo um fazer com os outros. A criatividade voltada para o indivíduo pode estar a serviço do ter mais e assim ser menos. Criatividade na comunhão de consciência está ligada ao ser mais, que se consegue apenas no reconhecimento do outro.

Esta comunhão de consciências revelada pelo autor pode ser entendida como um aspecto de seu humanismo cristão, que enfatiza a importância da solidariedade, da compaixão, da fé nos homens, da busca pela justiça social, conceitos que são trabalhados pelo autor principalmente em *Pedagogia do Oprimido (1968)*, para que homens e mulheres se tornem agentes de transformação em suas vidas em sociedade.

Quando se acomoda na aceitação da realidade que o opressor lhe impõe, negando sua própria práxis transformadora, o ser humano ajusta-se naquilo que é imposto e “Quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (Freire, 2022b, p. 61). Neste sentido, não está realizando a sua capacidade de ser mais, mas sim o seu oposto, já não é sujeito, mas sim objeto, devendo voltar-se para a reflexão da sua existência.

Ainda neste contexto, Henning (2019) destaca o conceito de experiência existencial humana como característica de homens e mulheres ao longo de sua vida e ponto indispensável do humanismo freiriano que:

Trata-se da *busca de ser com os outros*, ou seja, é *con-viver, sim-patizar, comunicar, intercomunicar* mediatizados pelo mundo, pela mesma realidade experimentada existencialmente [...] esse postulado e torna um ponto indispensável no *humanismo* proposto pelo autor que aponta para o ser humano como aquele ou aquela que é *dotado da palavra* com a qual se expressa e se comunica com os outros, estes que lhe são fundamentais para o próprio reconhecimento de si (Henning, 2019, p. 8, itálico do original.).

Homens e mulheres, não nascem de fato com sua humanização pré-estabelecida, é de fato uma construção feita a partir das suas relações, acontece pela conscientização, pelo diálogo, pela ação transformadora. Citamos Henning para esclarecer este ponto a partir do que entende por experiência existencial para explicar um pouco mais a respeito da humanização dos sujeitos:

Com efeito, os seres humanos não se encontram, assim, desligados do mundo, nem são consciências des-espacializadas, vazios de realidade, os quais para se tornarem humanos necessitariam da introdução de elementos do mundo para dentro de si; tampouco, são mentes acopladas a um corpo, mas sim, são *corpos conscientes*, que experimentam o mundo existencialmente [...] Desse modo, experiência existencial não prescinde da realidade sobre a qual a *consciência intencionada* se dirige *necessariamente* ao mundo. Os humanos não são abstrações, seres isolados ou separados autosuficientemente do mundo e dos outros seres humanos (Henning, 2019, p. 11, itálico no original).

Do exposto compreendemos que a criatividade não é algo apenas do mental. Neste sentido, a criatividade vincula-se à experiência que envolve a dimensão corporal do mundo, encontramos o outro e a realidade que alimentam a criatividade pelas diferenças, desafios e compartilhamentos.

Os sujeitos não se encontram separados ou alheios ao mundo, não nascem pré-determinados ou programados prontos e humanizados, é pela relação com o outro, pela conscientização, pelo diálogo, pela reflexão que são seres ligados intrinsecamente à realidade à sua volta, assim a experiência humana não pode ser compreendida sem que se considere o contexto e o ambiente em que ocorre.

Destacando a interconexão entre corpo e mente sugere que os seres humanos são estes corpos conscientes, implica que a consciência humana não é passiva, mas ativa na construção do significado por meio da interação com a realidade circundante. Alinhando-se com a perspectiva freiriana, destaca a importância da interação consciente dos sujeitos com o mundo ao seu redor.

A vocação da humanização freiriana encontra-se justamente nesta busca, “[...] através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se

curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade” (Zitkoski, 2010, p. 736). Neste sentido, tendo uma leitura de sua realidade, visualizando seus aspectos opressores que os desumanizam, o humanismo freiriano é de libertação para a transformação.

As ideias de Freire propõem que a natureza do homem é programada para vir a ser, mas jamais é determinada, considerando que “Antropologicamente, Freire concebe o gênero humano como o único dentre as espécies vivas, que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer” (Henz, 2010, p. 86, itálico no original). Entende-se assim que o homem é um sujeito em construção, que precisa aprender a se humanizar de maneira dialogal em comunhão com outros sujeitos, numa ação transformadora com o mundo e com os seus semelhantes.

Afirmar que a humanização é programada e não determinada na ótica de Freire, significa que não é algo sólido já imposto e construído ao homem, mas exatamente uma vocação pois como destaca Sung (2010, p. 483) “[...] pode ser negada na injustiça, opressão, exploração e na violência”. Nesta direção, Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), declara que:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e **da vida** que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, ‘programados’, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a **humanização** e que temos, na **desumanização**, fato concreto na história, a **distorção da vocação**. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, (sic) sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (Freire, 1992, p. 51, negrito e aspas no original).

A curiosidade é, portanto, a base da vocação para a humanização dos sujeitos e desenvolve um papel central para que ela se concretize, não apenas os capacita para entender melhor o mundo ao seu redor, mas os empodera para que se tornem agentes de mudança voltados para sua própria emancipação para construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Podemos considerar, neste aspecto de busca pela libertação e busca por humanização, que o homem se insere em um contexto de luta da qual “[...] vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga (Freire, 2022b, p. 60). Desta forma, o sujeito que se sabe no mundo e

com o mundo, tem a capacidade de reflexão para compreender-se como desumanizado e buscar a superação daquilo que o mantém em tal realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido (2021a)*, Freire aponta a falta de humanização como uma realidade histórica que “[...] não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do ser mais” (Freire, 2021b, p. 40). Daí que seja tão necessário a libertação dos dois polos, tanto do oprimido como do opressor, sendo uma humanização de ambos.

A vocação do ser mais dos seres humanos só é possível pela curiosidade, ela impulsiona a busca pelo conhecimento, pela compreensão de mundo. Quando curiosos, homens e mulheres tendem a questionar, a desafiar ideias, a buscar respostas de o porquê estarem sendo daquela maneira, são voltados a identificar problemas e a refletir possíveis soluções.

Podemos considerar que a pedagogia freiriana, sendo curiosa, está voltada para a educação problematizadora e libertadora, promove a humanização dos sujeitos que produz um pensar certo e pensar crítico, pelas palavras do próprio autor “Quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (Freire, 2022b, p. 61). Entende-se por esta passagem que, devemos romper, intervir e transformar a realidade opressora.

A concepção de humanização de Freire está profundamente enraizada em sua abordagem pedagógica e visão de mundo, é uma prática concreta que pretende a emancipação e libertação dos indivíduos para a transformação das estruturas opressoras da sociedade e apresenta algumas condições indispensáveis para sua realização, tal como a conscientização, o diálogo, a ação e a reflexão, o ser mais, a crença nos homens, de tal maneira que seja, segundo as palavras do autor:

[...] diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação [...] os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica de *ser mais* [...] para isto, contudo, é preciso que criemos nos homens oprimidos [...] desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total (Freire, 2021b, p. 71-76, itálico no original).

O desafio posto nesta passagem, está exatamente na desmitificação das formas opressoras impostas, que necessita de uma consciência mais crítica.

A curiosidade neste sentido, contribui para a desmistificação dos mitos criados pelos opressores que buscam mantê-los alienados em uma condição predeterminada. Quando os sujeitos praticam sua curiosidade acerca de sua própria realidade, estão voltados a compreender melhor os meios manipulatórios que são utilizados para dominação, podendo desta forma libertarem-se.

Freire em *Pedagogia do Oprimido* escreve que “A educação enquanto prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (Freire, 2021b, p. 98). Destaca-se a importância de reconhecer o ser humano em relação com o mundo e com os outros seres humanos, Freire argumenta que a humanização ocorre quando os sujeitos se tornam conscientes de sua realidade, de tal maneira que:

Daí a consciência transitivo-ingênuo tanto pode evoluir para transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação (Freire, 2022b, p. 87).

Esta consciência crítica que está intimamente relacionada com a curiosidade dos sujeitos, permite que os seres humanos em suas relações que tem com o mundo, aumentam o campo de sua percepção de mundo ao serem assim curiosos, refletindo sobre sua existência.

Para o autor, uma consciência crítica é aquela que faz a representação de coisas e fatos em sua existência empírica, que realizam uma correlação de suas causas e circunstâncias, é próprio desta consciência, uma integração com a realidade.

Já a ingênuo realiza um movimento contrário, acreditando-se como superior aos fatos, dominando por fora, julgando-se livre para entendê-los, sendo própria desta consciência, a superposição frente a realidade (Freire, 2022b).

Se para assumir a sua vocação, mulheres e homens em sua busca permanente precisa aventurar-se curiosamente e fazer uma reflexão e leitura de mundo para se libertar, podemos afirmar o que foi proposto no título desta seção: a curiosidade tem grande importância no conceito de humanização de Freire.

O ser humano que não é curioso, pode voltar-se para a desumanização pois conforme aponta o autor “[...] é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” (Freire, 2022b, p. 62). Neste sentido, o sujeito que não pratica a curiosidade crítica sob sua própria realidade, está sujeito a acomodar-se nela.

Esta sessão se propôs em apresentar a relação entre a curiosidade e a humanização para Freire e subentende-se pelo exposto, que a curiosidade que provoca e desperta a busca pela libertação, está diretamente conexas com a concepção humanista freiriana. Daí que, curiosidade e humanização são conceitos fundamentais que se complementam para a busca do ser mais.

### 2.3 O SER MAIS, O SER CURIOSO E O SER DE RELAÇÃO

Esta parte da pesquisa visa explorar os conceitos de ser mais, ser histórico e social, e ser de relações, conforme defendidos por Paulo Freire. Estando interligados e sendo inseparáveis na existência humana, implica uma relação direta com o ser curioso, desta forma, serão explicados estes conceitos e a contribuição do aspecto da curiosidade para cada um.

O conceito de *Ser Mais*, segundo Paulo Freire, está profundamente associado ao compromisso de humanização e constitui um conceito fundamental para sua visão do ser humano. “[...] articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, ‘inédito viável’, ‘inacabamento’ e ‘possibilidade histórica’” (Zitkoski, 2010d, p. 736, aspas no original). Entende-se desta forma que, ao falarmos de *ser mais*, incorpora-se o *ser social*, *histórico* e o *ser de relações*.

Freire ao discutir a natureza humana e sua relação com o mundo, enfatiza a distinção entre seres humanos e outros animais, declarando que “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (Freire, 2021b, p. 102).

Chamado a uma não neutralidade frente a sua própria realidade, ao se conscientizar e se compreender como seres inacabados, os sujeitos estão voltados ao processo de ser mais. Esta busca implica a libertação das estruturas opressoras

que os fazem ser menos em termos de humanização. Paulo Freire ressalta a necessidade da construção da emancipação dos sujeitos, que supere as barreiras da opressão, no entanto este processo não se dá de maneira isolada, mas com os outros sujeitos em solidariedade, de maneira que compreendam que:

Ao negar a dignidade do outro, o próprio eu nega a si mesmo. O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido. Não é possível desumanizar sem desumanizar-se. Por isso, o reconhecimento do outro, da alteridade, é essencial no processo de libertação, na construção de uma sociedade humanizada. Este processo de opressão impede que os seres humanos realizem sua vocação ontológica de ser mais pessoa, mais gente. Se proíbe o outro de ser, estou, na verdade, negando a mim mesmo; o eu só consegue alcançar a sua humanidade se reconhece no outro o direito de ser em toda a sua dignidade de pessoa (Trombetta, 2010, p. 67).

O conceito de ser mais assume, neste sentido, um compromisso do reconhecimento da dignidade do ser de cada sujeito com o outro, rechaçando toda forma de opressão que não se realiza desacompanhado de outros sujeitos. Segundo Freire: “Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais” (Freire, 2021a, p. 34).

Diante disso, como indivíduos sociais, vão tecendo sua própria história e transformando o mundo que os cerca, desvelando sua realidade e construindo novos saberes, configurando sua existência inacabada. Este entendimento da nossa condição de seres que buscam ser mais com os outros seres pressupõe que a curiosidade está vinculada à condição de ser social.

Esta condição está vinculada a relação do ser humano não viver isoladamente, ultrapassando a relação eu-tu, formando-se de maneira mais ampla com a sociedade. Ele não existe separadamente, mas em constante interação uns com os outros e com o ambiente social para a formação de identidade e na construção do conhecimento.

A condição de ser social envolve uma consciência da realidade coletiva pois homens e mulheres não podem compreender plenamente a si mesmos sem uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Ao compreender criticamente sua realidade, os seres sociais podem se tornar ativos na transformação da estrutura opressora e busca pela libertação.

Pensar nesta libertação não propõe que os opressores irão ceder facilmente o seu poder de manipulação, no entanto o que Freire defende é a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Não tecendo-se como uma inversão de papéis onde oprimidos tornem-se os futuros opressores, porém refletindo e desafiando as estruturas a partir do diálogo, da participação crítica, da busca pelo ser mais e conscientização da humanização.

Daí que podemos afirmar que na concepção freiriana, o ser humano não realiza a sua vocação ontológica sozinho porque ela resulta da comunhão dos sujeitos. Partilhando desta ideia, Dju e Muraro (2021, p. 146, itálico no original) complementam.

A existência freiriana não é individual, isto é, fechada em si. Na relação Eu-Outro e Outro-Eu, a existência não ocorre no isolamento, mas existe-se sempre *com*, ambos os sujeitos se constituindo na relação mútua e que despertam um ao outro para essa existência. O Outro é com quem se existe no mundo, e assim modificam-se.

Com isso entendemos que os seres humanos em luta solidária são voltados a enfrentar as situações limites que lhe são impostas, tendo a possibilidade de superá-las e transformá-las. No entanto, uma vez inseridos numa realidade opressora sob a concepção de práticas bancárias que desconhecem os homens como seres históricos, estão condenados para o ser menos.

A humanização não é um destino dado, o ser mais é uma possibilidade aos homens e mulheres, para atuarem pela transformação da realidade, que os leva a serem capazes de humanizar-se em sua busca.

Segundo Paulo Freire (2021b, p. 56. Aspas no original), a pedagogia do oprimido é:

[...] pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres destinados, objetos de um 'tratamento' humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados entre os opressores, modelos para sua 'promoção'. Os oprimidos têm de ser o exemplo para si mesmos, na luta por redenção.

O processo de saber-se oprimido é alimentado pela curiosidade que motiva os questionamentos acerca da condição de opressão e abre portas para a percepção das situações limites e dos inéditos viáveis. Como base da pedagogia

humanista e libertadora, ela encaminha os oprimidos ao desvelamento do mundo da opressão e o comprometimento com a práxis para a sua transformação, e que em um segundo momento, ao transformarem a realidade, deixa de ser pedagogia do oprimido e passa a ser o processo de permanente libertação.

A curiosidade contribui para esta libertação, uma vez que inundados por uma busca curiosa que os leva a desvelar a sua própria realidade, têm a possibilidade de mudança de percepção do mundo e podem expulsar as manipulações criadas pela estrutura opressora.

Com efeito, percebe-se que o homem não pode ser sujeito de adaptação, acomodado, imobilizado em uma realidade fechada de mundo, pois nas palavras de Freire (1996, p. 33). são “[...] capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos dizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós para ser”.

A história como um processo de construção humana, no qual na concepção freiriana, os seres humanos não apenas recebem passivamente os acontecimentos, mas também os moldam através de suas ações, de sua conscientização e de sua reflexão crítica, pode ser entendida a partir do que revela Freire (2021a, p. 19):

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Para o ser mais da libertação e humanização, o *estar sendo* exige a curiosidade que leva os sujeitos a buscarem alternativas que rompam com as condições de opressão, que dá início a um comprometimento dos seres humanos trata-se do “[...] ato comprometido, que começa a desvelar-se diante da nossa curiosidade” (Freire, 2021a, p. 18). Neste sentido, o ser curioso, é também um compromisso dos sujeitos para sua capacidade de agir e refletir, sobre si e seu estar no mundo.

Analisando a ideia do autor, desta ascensão dos sujeitos a serem mais, do seu modo de existir, Dju e Muraro (2021, p. 145) afirmam que “[...] existir não é apenas viver. Aliás, é mais que simples viver. É deliberar sobre as experiências diárias e questionar-se por suas implicações; é agir no mundo como sujeito integrado com ele para o transformar”. Com isso entendemos que ao se assumirem

como seres de busca de transformação, os homens incorporam em sua práxis a sua vocação ontológica para ser mais.

Como ser de relações que está no mundo e com o mundo, que também é inacabado e inconcluso, o homem expande suas possibilidades para além de seu próprio eu para uma relação com o outro. Juntos, homens e mulheres vão conscientizar-se, problematizando sua existência para a libertação e humanização.

Os seres humanos têm a capacidade de responder aos desafios que lhe são impostos a partir da apreensão que conseguem fazer sobre sua própria realidade. A busca pela transformação e seu espírito criador permitem a capacidade de acrescentarem ao mundo histórico aquilo que realizam, tornando-os homens de sua história. Os sujeitos são criadores e recriadores de cultura por meio desta construção que é também social.

A prática problematizadora que Freire defende, de um homem que está no mundo e com o mundo, faz dele capaz de se relacionar, de sair de si, de se projetar no outro e de transcender.

Em *Educação e mudança (2021b)*, o autor apresenta duas características que compõem o homem como um ser de relações. A primeira, é a reflexão sobre este próprio ato de se relacionar. Acrescenta ainda que o homem faz da realidade objeto de seu próprio conhecimento, assumindo-se como “[...] sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. [...] pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (Freire, 2021a, p. 38).

Este primeiro aspecto está intrinsecamente relacionado com a curiosidade. O comprometimento com a realidade propiciado pela curiosidade reflete o levantamento de hipóteses e desperta o interesse em se preocupar com a realidade. Este movimento implica a problematização, e a busca por soluções direcionando a novos questionamentos.

A segunda característica das relações dos homens são as consequências que resulta de suas criações e recriações. Freire ressalta em diversos momentos que o homem se faz *homem-história*, não podendo ser domesticado submisso ou resignado. Daí que, os seres humanos não estão sendo para a adaptação, mas sim para a transformação da sociedade, para desprenderem-se da situação de opressão, identificando sua própria ação, objetivando o tempo e temporalizando-se, fazendo-se como sujeito da história.

Com isso entendemos que, o conceito de ser mais como ser curioso para Freire revela uma busca permanente dos sujeitos. Homens e mulheres enquanto seres históricos, sociais e de relações. Marcados pela sua incompletude, voltam-se para o mundo como seres que estão sendo nele e com ele, a fim de modificá-lo, não como coisas, mas como sujeitos criadores de cultura, participantes críticos e inquietos.

#### 2.4 A CURIOSIDADE INGÊNUA E EPISTÊMICA: REFLEXÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁXIS

Quando falamos sobre curiosidade ingênua e epistêmica, estamos nos referindo a um único conceito, porém de qualidades diferentes. Mas, o que define cada uma delas?

Freire, em *À Sombra desta Mangueira* (1995), expõe claramente esta mudança de qualidade. O autor destaca que a curiosidade epistêmica opera numa relação dialética entre o contexto teórico e o contexto concreto, enquanto a ingênua se insere ao nível da existência e da cotidianidade. Para tanto:

O que quero dizer é que o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que faz ser teórico um contexto não é o seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um *momento* do contexto concreto em momento teórico (Freire, 1995, p. 96).

A reflexão sobre sua própria prática, como postura mental, caracteriza a postura epistemologicamente curiosa. Assim, as diferenças entre os papéis desta curiosidade podem ser identificadas da seguinte forma:

O importante é deixar claro não ser a curiosidade espontânea ou desarmada que viabiliza a tomada de distância epistemológica do objeto com que dele nos 'aproximamos' para conhecê-lo. Isto é tarefa da curiosidade epistemológica. É esta que, superando a curiosidade ingênua, se faz metodicamente rigorosa (Freire, 1995, p. 96, aspas no original).

É a partir deste pressuposto que se compreende na curiosidade epistemológica, um rigor metodológico, que exige do homem uma consciência crítica para que se possa ir além da curiosidade espontânea, do conhecimento opinativo, voltando-se à intervenção no mundo, ao aprofundamento do objeto cognoscível.

Paulo Freire, ao explicar as características da consciência ingênua e da consciência crítica, define que a primeira revela uma forma simplista para encarar os desafios, possui uma tendência de supervalorizar o passado, está voltada a aceitação das formas massificadas, subestima o homem simples, é impermeável à investigação, têm fragilidade para discutir problemas, é passional, apresenta compreensões mágicas e entende a realidade como estática e não mutável (Freire, 2021a).

A fragilidade que se encontra a consciência ingênua, impede os sujeitos de serem curiosos e de realizarem uma leitura de mundo para compreenderem a sua própria realidade, pois nas palavras de Freire “Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não admiramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado” (Freire, 2021a, p. 56, aspas no original).

Já a consciência que se torna crítica, tem anseio de problematizar, reconhece a realidade como mutável, segue princípios autênticos de causalidade, verifica e testa suas descobertas, disposta a revisões, livra-se de preconceitos, repele posições quietistas, é inquieta, afasta a transferência de responsabilidade, indaga, investiga, tem força, é chocante, é dialógica e se nutre do diálogo (Freire, 2021a).

Partindo desta análise, podemos considerar que o ser criticamente curioso encaminha seu conhecimento para o que o autor define como *pensar certo*, em suas palavras:

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, 1996, p. 31, aspas no original).

A curiosidade nesta etapa se torna uma postura importante para a construção deste ciclo gnosiológico uma vez que:

Sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser de pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (Freire, 1995, p. 94).

Assim como a curiosidade não deve se esgotar no sujeito, o ciclo gnosiológico também não se encerra quando o sujeito perpassa pela aquisição do conhecimento existente. Este ciclo prolonga-se até a fase de um novo conhecimento que parte de novas curiosidades e assim constituindo uma prática transformadora nos sujeitos.

Incorporados a uma rigorosidade metódica, o homem curioso que pensa certo e reflete a sua própria curiosidade pois “[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Freire, 1996, p. 40).

Tendo o homem passado pela mudança da ingenuidade à criticidade, tanto no campo da consciência quanto da curiosidade, este “pensar certo” não permite que ele não reconheça esta promoção, pois “Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente” (Freire, 2022b, p. 35).

Interessante ressaltar que o pensar certo de que os seres humanos assumem ao transcender à criticidade, incorpora a eles uma práxis segundo a qual “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano – é também práxis” (Freire, 2021b, p. 20, aspas no original). Desta forma, a curiosidade epistemológica que se instaura nos homens também através de sua práxis, exige ação e reflexão, necessita de problematização.

Tomemos a problematização como ação conduzida pela curiosidade epistemológica, de maneira que por meio dela, os sujeitos são instigados a assumirem uma posição de seres curiosos, dialogais, investigadores e críticos, assim propenso a problematizar.

Problematizar não pode acontecer dentro de uma sociedade opressora, pois implica sempre uma forma de ação dos sujeitos, que no caso de um regime opressor, são impedidos de realizar.

Rechaçado pela opressão que impede a curiosidade, os seres humanos tornam-se também incapazes de assumir uma conscientização mais problematizadora. Tomados pela acomodação de simples domesticados, se deixam cair em posições fatalistas, em uma realidade pré-estabelecida da qual não têm possibilidade de participação.

Para o desvelamento do mundo, necessariamente o ser humano precisa ser curioso, precisa desmitificar os mitos da realidade opressora, precisa exercer uma análise crítica sobre sua realidade, precisa tornar-se problematizador. De tal

maneira, homens e mulheres devem se descobrir como sujeitos curiosos e problematizadores pois “[...] ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (Freire, 2021b, p. 229).

A relação entre a curiosidade e a problematização pode ser justificada pela importância que a pergunta possui no campo da existência humana. Problematizar implica pergunta, logo, implica o ser curioso. Sem a curiosidade, não é possível adotar uma metodologia que se volte a problematização. Freire descreve esta relação quando acrescenta que “A existência humana é, porque se faz perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire; Faundez, 1985, p. 27).

A respeito desta relação, Almeida e Streck (2010, p. 627) revelam que “A pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento”. A curiosidade que está associada com a pergunta, com a reflexão e com a ação do sujeito, encaminha os seres humanos a seguir uma postura problematizadora frente à sua leitura de mundo.

Neste sentido, torna-se necessário que cada um tenham uma postura curiosa e radicalmente transformadora, suas perguntas devem estar metodicamente voltadas à criticidade, gerando novos questionamentos e descobertas. Sendo assim, a prática problematizadora como que parte da curiosidade epistemológica propõe que o sujeito se coloque como sujeito do conhecimento mudando a si mesmo e a realidade que está conhecendo:

[...] o sujeito do conhecimento que problematiza o que percebe, modifica não só a ele, sujeito do conhecimento, mas também o objeto ou a realidade que está conhecendo. Tanto o sujeito que conhece quanto o objeto que é conhecido passam a ter outra configuração e outro sentido (Mühl, 2010, p. 658).

De certa maneira, o aspecto problematizador do sujeito, torna-o ainda mais epistemologicamente crítico pois como acrescenta Duarte, pode: “[...] possibilitar a busca pela superação da consciência ingênua por uma consciência crítica que deve se materializar enquanto ação intencionalizada na transformação da realidade” (Duarte, 2021, p. 173). Percebe-se nesta afirmação, uma relação indissociável entre a problematização com a superação da curiosidade ingênua para a epistemológica, que é de fato impulsionada pela prática problematizadora do sujeito.

Enquanto curioso, o homem problematizador volta-se para uma mudança de sua compreensão a respeito do mundo e “Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade” (Freire, 2021a, p. 80). Com efeito, a curiosidade epistemológica, implica a integração de uma consciência crítica, transformadora, inacabada e em constante mudanças do homem que está em permanente busca por meio de seus questionamentos e indagações que faz de sua própria realidade.

Vale ainda ressaltar que os sujeitos não problematizam dentro de uma realidade opressora que impede que os sujeitos façam sua leitura de mundo, Henning (2019, p. 9) nos atenta para o fato de que:

A problematização então só se torna possível, na presença da palavra autêntica como impulso para uma efetiva transformação. Mas, isso só acontece quando não há mistificação da realidade, domesticação, pura adaptação, postura dogmática e autoritária, pensamento ingênuo, imposição de verdades, de opiniões e de ideias em geral, manipulação das contradições reais que desafiam a inteligência na busca por resolução dos problemas, etc.

Destaca-se constantemente a busca dos sujeitos pela libertação, para que possam realizar a leitura de mundo, problematizar e exercer sua práxis em busca do ser mais. Estando a práxis relacionada com a atitude curiosa dos homens, intimamente ligada com a sua ação e reflexão, incorpora-se diretamente com sua autonomia, liberdade e criatividade. Não é possível que o homem se torne epistemologicamente curioso, e consciente crítico sem se comprometer com a práxis coerente com o conhecimento produzido nesse processo.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2021b) Freire destaca que os homens são sujeitos da práxis, do seu quefazer, realizado pela sua ação e reflexão, voltados para a transformação do mundo, ambiente do qual não podem reduzir-se ao puro verbalismo ou ativismo. O ser da práxis se contrapõe ao ser do puro fazer. Uma práxis revolucionária na visão do autor, é livre de manipulação, de sloganização, de depósitos, condução e prescrição (Freire, 2021b).

Em síntese, a práxis nega as características opressoras de manipular, invadir e conquistar e volta o sujeito para o diálogo, para o encontro com os homens, para problematização, para a transformação e libertação. Torna-se necessário que os sujeitos estejam abertos à mudança, dispostos à superação de sua ingenuidade

incorporando a curiosidade epistemológica, aspirando os conceitos que constituem a uma consciência mais crítica (Freire, 2021b).

## 2.5 A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE

Não poderíamos, neste trabalho que trata de curiosidade, deixar de falar a respeito do conceito de criatividade, uma vez que estão relacionados, de maneira que: “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, 1996, p. 32). Tanto a curiosidade quanto a criatividade coexistem nos sujeitos; sendo curiosos e criativos, realizam sua práxis na realidade em que estão inseridos.

Partilhando desta ideia, Freitas (2010a, p. 175) aponta que “A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora”. Neste sentido, a criatividade, integrada à curiosidade epistêmica, compõe a conscientização crítica necessária aos sujeitos para a sua transformação de mundo e com o mundo em uma relação social com o outro.

Incorporada ao sujeito que é histórico, social, inacabado e inconcluso, a criatividade permite a construção de novos caminhos na busca pelo novo, exigindo um ser curioso que pratica ativamente sua vocação para ser mais.

A criatividade pode ser considerada um dos elementos fundamentais que contribuem para a prática problematizadora, estimulando a ação e a reflexão de homens e mulheres para sua vocação comprometida com suas transformações criadoras (Freire, 1979).

Integrando-se à curiosidade que instiga os seres humanos a se interessarem pelo desconhecido, a indagarem, a buscar o novo, quando imersos na realidade opressora, os sujeitos também perdem seu espírito criativo, de maneira que “Quando uma pessoa deixa de se assombrar, de se espantar, ela começa a perder a sensibilidade criativa, o gosto pelo risco da aventura histórica, o querer ser mais” (Henz, 2010, p. 87). Vê-se neste sentido, que quando a ação criadora é roubada dos sujeitos, o que ocorre de diversas maneiras através das práticas opressoras, perde-se também o seu exercício de ser curioso.

Quando a capacidade de agir criativamente é retirada dos sujeitos por meio de práticas que impõem opressão, uma consequência direta é a perda do seu exercício de ser curioso. A curiosidade, como uma busca intrínseca pelo conhecimento e compreensão do mundo, está inerentemente vinculada à capacidade criadora dos seres humanos. As ações opressoras, ao limitarem a expressão da criatividade, restringem a autonomia, coíbem a curiosidade e impedem os sujeitos de questionar, explorar e aprender de maneira reflexiva e problematizadora. A privação da ação criadora implica o empobrecimento da práxis e compromete também a curiosidade.

Para que se tenha uma criatividade que desperte nos sujeitos a conscientização que exige uma ação crítica, é necessário que convoque “[...] a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou achado de sua razão de ser” (Freire, 2022a, p. 85). Assim, a criatividade não caminha sozinha na dimensão da curiosidade; ela carrega consigo aspectos importantes para incorporar a emancipação e autonomia, que só acontecem no campo da libertação.

A liberdade dos sujeitos de ser e estar sendo caracteriza um aspecto essencial da criatividade e da curiosidade, pois, quando roubada dos sujeitos, inibe seu caráter de criador. Impede suas possibilidades de construir e reconstruir, de constatar fatos para voltar-se a mudanças.

Neste contexto, devemos nos ater ao que Freire denomina ‘responsabilidade ética’, integrando ao espírito criador dos sujeitos, que ao estarem consciente de sua presença no mundo exercendo sua liberdade devem também assumir as responsabilidades de suas próprias ações, pois estas não se dão apenas como fatos isolados, mas têm implicações sociais. Nas palavras de Freire “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 1996, p. 20).

Sendo também uma das especificidades dos seres humanos, a criatividade pode ser considerada uma atitude esperançosa dos sujeitos, um aspecto caracterizado por Freire da seguinte maneira:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca, e segundo, se buscasse sem esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário (Freire, 2022a, p. 71).

Neste sentido, a esperança aqui posta, ganha destaque para que seja possível manter vivo no sujeito o seu espírito criativo, a sua natureza humana que torna real seus pensamentos de maneira prática e viva transformação do mundo. A esperança de que, por meio de suas ações, a partir de sua criatividade criadora, seja possível intervir na realidade em que vive e ser sujeito da história.

A aptidão do sujeito para criar e recriar, inventar e reinventar, enfim, de criatividade, é destacada por Freire como: “[...] capacidade inventiva que implica a comunicativa existe em todos os níveis da experiência vital. Os seres humanos, porém, conotam sua atividade criativa e comunicante de marcas exclusivamente suas” (Freire, 2000, p. 61). Desta maneira, o homem tem a possibilidade de acrescentar ao mundo aquilo que é pensado e refletido na sua imaginação e transpô-lo ao mundo, transformando-o.

## 2.6 A ANTICURIOSIDADE DO COLONIALISMO

Ao refletirmos sobre a ação libertadora que pretende uma busca permanente de humanização, bem como a luta dos sujeitos para transformação da sociedade, percebemos que exige a consciência crítica, o pensar certo e a curiosidade epistemológica. Torna-se necessário pensar o seu contrário, ou seja, uma imersão na compreensão das consequências do colonialismo, que visa conquistar e invadir, anulando o sujeito e reprimindo a curiosidade.

Melo, em *Paulo Freire em diálogo (2021b)*, apresenta o colonialismo como um regime opressor fundado na desigualdade, no desprezo e no autoritarismo, sempre inferiorizando o sujeito como ser oprimido. O colonizador, resistente contra qualquer oportunidade de mudança, impossibilita o desenvolvimento do outro, forçando-o a adaptar-se à acomodação social e a uma certa imutabilidade (Mello, 2021).

Neste sentido, ocorre uma negação da liberdade, de maneira mais figurativa, o roubo perpetrado pelos colonizadores, segundo o autor, “Perpetua-se, assim, a violência contra eles, ou melhor, contra a mistificação que deles fizeram, retirando dos colonizados sua autonomia e liberdade, tão caras aos colonizadores” (Mello,

2021, p. 110). Esta passagem expressa que o que acontece neste regime opressor, não é apenas um roubo simbólico, mas material, na qual aqueles que detém o poder impossibilitam os outros de serem agentes da história, de serem sujeitos.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2021b), Paulo Freire apresenta esta relação entre opressores e oprimidos, representada por duas relações antagônicas: a dialógica e antidialógica. A primeira, sobre a qual refletimos até o momento, é revolucionária e libertadora; a segunda, opressora.

Mello (2021), ao refletir sobre o retrato do colonizador e do colonizado a partir da leitura de Alberti Memmi, destaca que, pelo entendimento de Freire, podemos contemplar possibilidades e caminhos para a libertação dos sujeitos. O autor sugere que, na concepção freiriana, existe um elemento essencial para a concretização da liberdade: a esperança de uma sociedade sem a relação opressores e oprimidos.

Em *À sombra desta mangueira* (1995) Freire reflete acerca do Nordeste como lugar marcado pela empreitada colonial-mercantilista, historicamente dominado pelo mandonismo elitista. Neste contexto, os sujeitos se viam imersos e enraizados em uma concepção mágica da realidade, permitindo-se ser oprimidos (Freire, 1995).

Freire caracteriza a organização social colonialista como arcaicas e injusta, esmagando o sonho de liberdade dos sujeitos. Assim, retomando à *Pedagogia do Oprimido* (2021b), fazemos uma análise das questões apresentadas pelo autor acerca da teoria antidialógica, marcada principalmente por quatro características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

A conquista imprime a existência dos sujeitos como objetos, roubando-lhes palavra, a expressividade e a cultura, com sempre um sujeito conquistador e outro como hospedeiro. Esta característica assim como toda ação opressora, é necrófila pois: “Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘admiradores’ do mundo” (Freire, 2021b, p. 187, aspas no original).

Este condicionamento dos sujeitos a serem “admiradores” do mundo e não sujeitos que estão nele imposto pelos opressores impede a curiosidade, pois, ao roubar do sujeito sua disposição de questionar, indagar, refletir e, de fato fazer sua leitura de mundo e problematizá-la, o opressor dificulta o processo da curiosidade.

Por meio da conquista, os opressores criam mitos para manter as massas conquistadas na alienação, tornando-os espectadores passivos de suas ações, impedindo e tolhendo a sua curiosidade.

O ato antidialógico da conquista inibe a curiosidade ao apresentar o mundo como “[...] algo dado, como algo estático, a que os homens devem ajustar” (Freire, 2021b, p. 187). Assim, impedidos de ser curiosos, os sujeitos não podem problematizar o mundo, mas são condicionados a aceitar o interesse do opressor.

A segunda característica desta relação opressora é a divisão para manter a opressão, que visa manter os oprimidos cada vez mais distantes do despertar. Neste sentido, buscam enfraquecê-los cada vez mais através de suas ações para dificultar a percepção crítica da realidade. Dividindo a classe dominada, o opressor facilita a manutenção se suas ações sobre ela, preservando seu *status quo* e o poder dos dominadores.

Ao se interessarem em enfraquecer os oprimidos, mantendo-os ilhados e ainda mais alienados, incapacitam a curiosidade, pois “[...] mantendo a alienação, obstaculiza a emersão das consciências e a sua inserção crítica na realidade” (Freire, 2021b, p. 193). Ao impedir a criticidade dos sujeitos, impedem a possibilidade de serem criticamente curiosos, reprimem a criação, a criatividade e dividem os sujeitos para facilitar a manutenção de seu estado opressor.

A terceira característica se dá pela manipulação. Por ela, as elites dominadoras tentam conformar as massas aos seus objetivos. Quanto mais imaturos politicamente estejam seus dominados, mais fácil de manipularem ao seu querer conforme vão utilizando-se de pactos como falso diálogo entre oprimidos e opressores, buscam realizar suas próprias finalidades que resultam o esmagamento das massas que ingênuos caem na manipulação imposta.

Sendo um dos principais instrumentos para a dominação, ao utilizar da manipulação, os opressores coíbem também a curiosidade, buscando anestesiar homens e mulheres para impedir o seu pensar certo de que Freire descreve como:

“consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele. As elites dominadoras sabem tão bem disto que, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem (Freire, 2021b, p. 201, aspas no original).

A última característica apresentada pelo autor para a teoria antidialógica é a invasão cultural. Ela freia as potencialidades dos seres conquistados, penetrando como invasores no seu contexto cultural, inibindo sua criatividade e ameaçando sua existência. Por meio dela fazem dos invadidos seus objetos, dão a ilusão de que

atuam, dominam de maneira ora visível, ora camuflada, conduzindo-os a uma inautenticidade. Pretendendo dominá-los cada vez mais, os opressores moldam a realidade dominada sob sua própria ótica para que sigam seus padrões.

Ao desrespeitar as potencialidades do ser, os opressores desrespeitam a sua capacidade 'curiosante', fazendo-o perder a sua originalidade ao ser invadido. Neste sentido, este não é mais agente de sua própria realidade, mas sim o seu invasor é que a detém. Segundo Freire, os opressores se tornam atores do processo “[...] os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção” (Freire, 2021a, p. 205).

Os invadidos têm sua curiosidade castrada pelos invasores, são conduzidos à inautenticidade. A invasão cultural jamais é feita pela problematização exigente à curiosidade, no entanto, ela pode ser falseada no sentido de apresentar os problemas e as soluções voltadas para a educação bancária. Os seres humanos inseridos neste contexto de invadidos são conduzidos a enxergar o mundo conforme a realidade do opressor e não a serem curiosos para descobertas.

Em *Educação e mudança* (2021b), ao abordar a respeito de uma sociedade em transição, conforme a qual as massas populares passam a descobrir na educação uma possibilidade para reivindicar sua participação na sociedade, as elites começam a criar instituições de assistencialismo social para submetê-los novamente à domesticação. Sobre estes serviços paternalistas que os opressores empregam para realizar sua dominação, Freire trata como uma forma de colonialismo (Freire, 2021b).

Os instrumentos do autoritarismo impedem aos sujeitos assumirem a sua vocação para ser mais, de pensar certo, de se desenvolverem historicamente, tolhe a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Podemos considerar de tal maneira, que o colonialismo está voltado para a anticuriosidade. Não é possível aos sujeitos uma mudança qualitativa a um pensamento crítico se inseridos em uma realidade esmagadora que rouba deles a sua práxis de ação e reflexão sobre ela. Daí que a leitura de mundo, a busca permanente por libertação e a problematização sejam tão necessárias a eles.

## 2.7 A CURIOSIDADE CRÍTICA E A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DE FREIRE

A curiosidade epistemológica crítica, refere-se à transição da curiosidade ingênua a partir da conscientização, compreendendo melhor a realidade e transitando para a busca da transformação da realidade. Este movimento de busca, faz com que a curiosidade crítica esteja intimamente ligada com a democracia.

Podemos considerar que a curiosidade crítica torna-se uma ferramenta indispensável para o fortalecimento de sujeitos que questionam, analisam e compreendem problematicamente as questões sociais e políticas que estão inseridos. Este movimento transitório contribui para que homens e mulheres estejam propensos a participar mais ativamente na construção de uma sociedade mais democrática.

É indispensável a análise da educação libertadora neste contexto, onde nela se desenvolverá a prática da curiosidade e a superação para a criticidade. A pedagogia freiriana denuncia os efeitos que a teoria tradicionalista 'bancária' sobre o conhecimento, tornando-o propriedade de poucos que o depositam de maneira metódica nos estudantes, maximizando a desigualdade social e minimizando sua capacidade de serem curiosos ou tão pouco críticos.

A curiosidade crítica desempenha um papel significativo na compreensão da democracia de Paulo Freire. É uma característica essencial dos sujeitos engajados pela busca da libertação e desempenha um papel crucial na formação de seres humanos comprometidos com a sua democratização. Esta sessão trabalha estes aspectos e aprofunda-se na contribuição do que Freire compreende por democracia e curiosidade.

Em *Educação como prática da liberdade* (2022b), Paulo Freire, ao refletir acerca da transitividade crítica, declara que ela implica uma verdadeira democracia. A proximidade entre a curiosidade e a transitividade crítica é expressa pelo autor quando descreve:

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática

do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade do novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (Freire, 2022b, p. 84, aspas no original).

Os conceitos destacados pelo autor, revelam essa relação entre curiosidade e democracia visto que uma característica central da democracia é pretender não repetir velhas formas viciadas pelos interesses hegemônicos, mas proporcionar a renovação de práticas políticas com a participação popular. Para tanto, é necessário que os sujeitos estejam sendo curiosos epistemologicamente críticos.

A relação entre a educação e a democracia, como a educação pode ser utilizada como ferramenta para a conscientização dos sujeitos e define o agir educativo como “[...] sentido da autêntica democracia” (Freire, 2022b p. 120).

Acrescenta uma crítica à limitação que uma educação inclinada às formas verbosas exerce sobre a prática democrática, que, em nossa visão, impedem também uma curiosidade crítica quando:

Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras (Freire, 2022b, p. 126).

A democracia neste sentido, exige a curiosidade dos sujeitos. Quanto mais curioso crítico, mais poderá participar ativamente em sua realidade, mais poderá encarar e perceber a necessidade de mudança que é própria da democracia.

Freire evidencia esta relação ao escrever que “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante” (Freire, 2022b, p. 119).

Neste sentido, somente a democracia e o seu aperfeiçoamento podem elevar a uma superação das práticas injustas impostas pela antidemocracia. Negá-la seria uma forma de pensar errado que segundo Freire “[...] não tem nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não tem nada que ver com o bom sendo que regula nossos exageros e evita nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez” (Freire, 1996, p. 37).

A democracia permite que os sujeitos enquanto curiosos e críticos busquem sua consciência criadora e crítica, exige que tenham um ímpeto de participação, permite que as massas populares possam se procurar e procurar também o seu próprio processo histórico.

Desta forma a democracia enquanto sistema político, e a curiosidade epistemológica como traço humano, compartilham uma vinculação que se estende a esfera da preocupação social também demonstrada por Freire. A conexão entre ambas se destaca como a busca pelo ser mais, pelo conhecimento, e participação dos sujeitos por uma sociedade mais democrática.

Para uma sociedade mais democrática, a curiosidade não deve ser apenas incentivada, mas valorizada como um instrumento para o enriquecimento do diálogo, base para a libertação dos sujeitos.

No livro *Educação e mudança* (2021b), na parte seis de seu capítulo quatro, Freire discute a respeito da democratização fundamental, termo aproveitado das obras de Mannheim para descrever esta crescente participação do povo. O autor reflete acerca de um povo que se encontra em posição de isolamento social e imerso em um processo opressor, entendendo a prática democrática como processo de transição para a renúncia desta realidade.

As massas populares que emergem mesmo que *a priori* de maneira ingênua, passam de espectadores, domesticados e acomodados para um povo que decide participar de sua própria história. Fica evidenciado a urgência necessária de uma educação que trate e insira criticamente este povo que se manifesta contrário à imersão do qual estavam afogados, da qual “[...] não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito” (Freire, 2021a, p. 90).

Partindo para uma compreensão mais esperançosa desta educação democrática, Freire ressalta em *Pedagogia da Esperança* (1992) que:

A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai ser. Daí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da **Pedagogia da esperança** – a de possibilitar nas classes populares, o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário (Freire, 1992, p. 20, negrito do original).

Entende-se que a linguagem mencionada pelo autor, tem uma relação direta com a curiosidade, neste contexto que se insere, a linguagem está relacionada com a realidade, conexão que Freire realiza diversas vezes em sua obra quando fala por exemplo que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1986, p. 9).

Logo, a linguagem que se vinculada a realidade, vincula-se também com o ser curioso dos sujeitos, a curiosidade que os encaminha para esta leitura de mundo, para suas perguntas e descobertas, que faz com que os homens e mulheres não apenas estejam no mundo, mas com ele.

A curiosidade pode ser entendida como base da educação democrática, voltada a participação e libertação dos sujeitos. Ela contribui para que estes se tornem críticos, que tendo a opção de leitura de mundo, avance em suas curiosidades, indagações, inquietações, perguntas, que enfim, operem sua práxis e a busca pela libertação.

Podemos destacar que a democracia não só contribui com a curiosidade crítica, mas está intimamente ligada à superação da ingenuidade, necessária à sua forma epistemológica. Esta aproximação pode ser verificada nas palavras de Freire ao retratar a respeito da exigência da criticidade para ir contra às negatividades impostas pelo regime opressor:

A crítica e o esforço para superar essas “negatividades” não são apenas indicáveis mas indispensáveis. No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis (Freire, 1992, p. 43, aspas no original).

O que não cabe nesta prática democrática é aceitar a imposição de uma leitura de mundo já posta pela de outros. Torna-se necessário que enquanto ligada à autonomia, os sujeitos possam curiosamente buscar sua própria leitura de mundo, para que sejam criadores e recriadores, atuantes de sua práxis, voltados a conscientização.

Para que os sujeitos se tornem democráticos, pela conquista e pela luta em que se encontram permanentemente inseridos, é necessário que se tenha acima de tudo essa transição da consciência ingênua para uma consciência crítica, que revela no sujeito a sua capacidade criadora, bem como o desenvolvimento da sua

curiosidade mais epistemologicamente crítica. Concordamos com Krounbauer (2010, p. 172) ao afirmar que:

[...] o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções consciente de ação.

Para que os homens e as mulheres possam se encaminhar para a democracia, a exigência é a passagem da consciência ingênua a um desenvolvimento crítico, pois não cabe ao discurso democrático a perpetuação das práticas coloniais, opressoras do qual estavam imersos.

A importância de acessarmos as camadas mais profundas está no fato de que caracterizam uma passagem gradual do “ser menos” ao “ser mais”, que é vocação ontológica de todos os homens. Somente a consciência desta passagem, não apenas viável, mas emergente, poderá restaurar a humanidade negada aos opressores e oprimidos (Sousa; Muraro, 2021, p. 102, aspas no original).

Paulo Freire, em sua luta e compromisso com a busca pela libertação dos sujeitos, nos estimula para que sejamos educadores democráticos. Assim, cabe a nós, a tarefa de fazer possível uma prática educativa que encaminhe os educandos a se tornarem curiosos críticos, e que a partir de sua curiosidade epistemológica, possam refletir, problematizar, intervir e transformar a sua própria realidade.

A curiosidade, move os seres humanos para seus atos de criação e recriação, estabelece uma relação intrínseca dos sujeitos e a mudança necessária para prática democrática. Enquanto inquietos e curiosos, discutem, pensam criticamente, atuam e se arriscam para a superação de sujeitos passivos para sujeitos conscientes de sua vocação ontológica e, assim, seres que lutam pela democratização como possibilidade de libertação.

A abordagem pedagógica freiriana vai além da mera transmissão de conhecimento, inserindo-se em uma perspectiva democrática que busca não apenas formar indivíduos instruídos, mas cidadãos conscientes e críticos. A educação torna-se um elemento básico de mudança social, nela é quem formamos o pensamento de que a política é inseparável da maneira como entendemos o mundo, é dela que parte a crença na democracia.

O ato de educar deve partir da noção de que devemos nos aproximar de relações sociais e experiências que nos encaminhem para um futuro mais humano e democrático. Devemos estar empenhados na crença de educar para a liberdade e depois então voltar a educação para a transformação da realidade. Neste sentido, Giroux (2010, p. 226) ao refletir sobre a democracia na perspectiva freiriana observa que:

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política.

A prática pedagógica como uma estratégia de luta social deve ser entendida como prática política em benefício da mudança democrática necessária aos sujeitos. A educação voltada para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica crítica, envolve compromisso, intervenção, transformação social que são resultados da prática consciente que supera a curiosidade ingênua dos educandos.

A superação da contradição entre opressores-oprimidos é vista a partir da obra *Pedagogia do oprimido* (2021a), eminentemente como um processo realizado através da prática pedagógica dialógica. O diálogo que pode ser entendido como matriz da democracia exige educadores e educandos permeados pelo conhecimento e pela busca do ser mais, produzindo em comunhão uma sociedade voltada essencialmente para a prática da democracia.

O ideal escolar da educação dialógica e libertadora como espaço de aprendizado da democracia, forma seres que possam viver em constante mudança, envoltos pelo debate, pela análise e problematização da realidade e pela curiosidade epistemologicamente crítica. Este ambiente educacional exige ainda disciplina, como afirma Ghiggi (2010, p. 251) “[...] disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano”.

Compreender a educação como um ato político, nos faz reconhecê-la como não neutra, como progressista, compromissada com classes populares. Neste sentido, concordamos com Costa (2010, p. 642) ao afirmar que necessitamos de uma educação que esteja voltada a uma “[...] responsabilidade política e social,

filiada ao saber democrático e participativo e não para servir para o autoritarismo que fomenta a opressão e professa a alienação”.

Como sujeitos sociais, dialógicos e curiosos, nossa aprendizagem acontece pela interação, pela dialogicidade, pela problematização. A escola tem o papel fundamental na formação dos sujeitos mais críticos e participativos, comprometidos com a construção desta sociedade mais democrática. A construção do conhecimento deve acontecer de maneira dialogada entre educadores e educandos, pela curiosidade que supere a ingenuidade e esteja voltada para criticidade, pela capacidade de exercerem sua liberdade, pela busca da transformação da realidade.

A escola democrática, exige um educador democrático, libertador, iluminando a realidade e consciente dela, deve ser aquele que “[...] convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico e não autoritário, que dá exemplo como estudioso crítico da sociedade” (Freire, 1986, p. 162). Quanto mais consciente crítico for o educador, mais conscientes e curiosos criticamente serão seus educandos e mais democrática será a educação.

A busca pela escola mais democrática, curiosa epistemologicamente crítica, não é uma tarefa fácil frente a realidade opressora esmagadora que os sistemas inserem nós educadores e educadoras. A constante busca pela libertação, nossa e dos nossos estudantes emergem de uma luta incansável pela prática pedagógica libertadora defendida por Paulo Freire.

O legado deixado por freire, inspira no campo educacional por um lado uma revolta contra ao sistema tradicionalista “bancário” que deve ser superado, e por outro, uma esperança de que podemos sim nos tornar educadores democráticos.

Quanto mais conscientes de sua prática os agentes envolvidos na educação estiverem, mais será possível trabalhar a curiosidade crítica em sala de aula. Optando pela libertação, pela transformação social, pelo diálogo, pela busca de ser mais, juntos, educadores e educadoras, com seus educandos, serão sujeitos que praticam a curiosidade epistemológica crítica pela educação democrática.

É apenas pela superação da contradição opressores-opressor, que a escola poderá se tornar um ambiente mais democrático e criticamente curioso, denudando a desumanização, lutando e transformando-se a todo momento.

A democracia é nossa fé na capacidade humana colocada em comum para a transformação do mundo. Democracia é o conhecimento criado pelo diálogo como possibilidade de transformação contínua e reflexivamente conduzida.

Reafirmamos que estamos na caminhada, fazendo caminho, na medida em que o conhecimento produzido na e para a democracia nos leve a constituir nossa existência comum (Sousa; Muraro, 2021, p. 103).

Assim, a questão da curiosidade crítica e a democracia neste capítulo apresentadas, tem em conjunto o papel de formar educandos que estejam voltados a serem sujeitos críticos, participativos, dialogais. A escola não se oferece apenas como lugar de transmissão de conhecimentos, mas de libertação e de transformação, nela todos buscam pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao fomentar a curiosidade crítica, sendo escola democrática, e promovendo a educação como prática da liberdade, a pedagogia libertadora freiriana reconhece a curiosidade epistemológica como um meio fundamental para a emancipação dos sujeitos. Levando-os a refletir a própria realidade, questionar, problematizar, dialogar, capacitando-os a desvendar as ideologias os mitos, superando as contradições que se veem inseridos.

### 3 A IMPORTÂNCIA DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Quando dizemos curiosidade epistemológica, não estamos nos referindo a uma segunda curiosidade do sujeito, mas numa forma ou qualidade diferente da curiosidade ingênua e inata dos seres humanos. Desta forma, esta disposição curiosa que os homens têm naturalmente, é uma leitura curiosa que Paulo Freire destaca como:

Há ainda uma forma curiosa de olhar, de nos entregar ao desafio gostosamente, a curiosidade estética. É esta que me faz parar e admirar o “pôr do sol” em Brasília, por exemplo. É a que me detém como se me perdesse na contemplação, observando a rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É a que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (Freire, 1995, p. 95, aspas no original).

Quanto ao termo ‘curiosidade estética’, apesar de não ser explicitamente utilizado por Freire em suas obras, suas ideias sugerem a valorização das dimensões estéticas no processo da educação libertadora. Segundo Redin (2010, p. 333, aspas no original) “Paulo Freire foi um verdadeiro representante do que poderíamos chamar de ‘educador estético’”.

Sendo Freire um defensor e criador de utopias e sonhos, da curiosidade estética, que valoriza a boniteza e da sensibilidade das coisas da qual também se recorre nossa curiosidade, mesmo que se torne epistemológica está presente a todo momento segundo Berkenbrock-Rosito (2017, p.16) é aquela que é percebida pelos sentidos, sendo ela “[...] uma consciência que não se esgota na racionalidade, é contemplativa de algo que fascina o sujeito e comunica um sentido da vida”.

O desenvolvimento desta curiosidade epistemológica exige uma compreensão mais crítica do sujeito. Ela está inserida em um dado contexto teórico que requer dos seres humanos a superação da qualidade de ingenuidade anterior, que pode ser considerada como espontâneo ou até mesmo superficial, para uma qualidade mais reflexiva e crítica em sua capacidade de ser curioso.

A importância que a curiosidade ingênua possui na educação é a de permitir ao educando através dos pequenos detalhes da rotina escolar, práticas que possibilitem que voltados a ela, possam fazer uma leitura de mundo que os encaminhem a uma curiosidade crítica, epistemológica.

É cuidando-se desde os mais mínimos pormenores do espaço escolar, da sua higiene, da decoração de suas paredes, da limpeza real de suas carteiras, do arranjo da mesa da professora, da existência de materiais didáticos, da possibilidade concreta de que professoras e alunos possam consultar livros, revistas, jornais, dicionários, enciclopédias e, a pouco e pouco, usar projetores, vídeos, fax, computador, é deixando-se claro que o *espaço escolar vale é respeitado* que, a administração pode cobrar o respeito a ele por parte dos alunos. Mais ainda, é assim que se facilitará o exercício da curiosidade epistemológica, indispensável a um projeto pedagógico crítico e democrático. Faz parte da educação da curiosidade epistemológica o respeito rigoroso ao espaço escolar (Freire, 1995, p. 96, *itálico no original*).

A citação acima permite atentar para como o papel da curiosidade é primordial no campo educacional, que desafia os seus sujeitos enquanto ensina. Auxiliando em sua criticidade a prática educativa se firma como acólita para a superação de uma curiosidade para o despertar de outra, neste caso, para a epistemológica.

Quando a educação não pratica a problematização, a reflexão, a leitura de mundo dialetizada com a leitura da palavra e os questionamentos e perguntas de seus educandos, não permite que se faça uma criticidade autêntica. Neste caso, corre o grande risco de tolher até mesmo a curiosidade ingênua dos estudantes, conforme aponta Freire: “Em face destas análises, não há como não reconhecer a importância do papel da curiosidade epistemológica na prática educativa progressista que, sem ela, se deteriora e se perde” (Freire, 1995, p. 97).

A curiosidade tem grande relevância na leitura da palavra e leitura de mundo, por ela, os educandos têm a motivação e o desejo necessário para aprender a explorar o mundo ao seu redor.

A curiosidade epistemológica que estimula o questionamento mais crítico, permite que eles façam perguntas, explorem com profundidade a busca por respostas de suas dúvidas, promovendo uma abordagem mais ativa que envolve a leitura da palavra e a buscar informações por conta própria, ampliando a sua experiência de leitura.

A curiosidade que não permite que os seres humanos se limitem a apenas aceitar o que lhes é atribuído, faz com que busquem e ampliem sua leitura e enriqueça sua compreensão de mundo. Eles tendem a participar mais ativamente das atividades de leitura e discussões, contribuindo com novas perguntas, comentários e promove ainda autonomia e mais independência na busca pelo conhecimento.

O que nos cabe compreender deste capítulo, são contribuições da educação dialógica e as interferências que a educação bancária possui para desenvolver ou frear a curiosidade epistemológica. Neste sentido, serão apresentados na sequência o entendimento de cada uma dessas posturas educacionais na forma como concebem a curiosidade, e qual o papel do docente em ambas.

### 3.1 A CURIOSIDADE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA LIBERTADORA DE FREIRE

Refletindo a importância da curiosidade para educação, torna-se necessário abordar a educação dialógica libertadora de Freire tendo em vista que muito tem a ver com o desenvolvimento da curiosidade epistemológica nos sujeitos.

Estando os homens vocacionados ontologicamente em sua luta de ser mais para humanizarem-se, a prática educativa como busca pela liberdade, exige dos seus sujeitos o diálogo em suas duas dimensões, a da ação e da reflexão, ou seja, práxis.

Entende-se o conceito de práxis para o autor como “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2021b, p. 127). Assim, os seres humanos que são seres criadores e curiosos, necessariamente transformadores através do que se permite pela práxis verdadeira, relacionam-se dialogicamente para prática conscientizadora de libertação.

Paulo Freire ao defender uma educação dialógica e libertadora, assume que este processo deve nutrir-se de diálogo, da palavra verdadeira, aquela que leva os homens à transformação do mundo de maneira que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão” (Freire, 2021b, p. 108).

A curiosidade em uma educação dialógica, insere os homens como investigadores do mundo, para que, compreendendo sua própria realidade poder transformá-la, neste sentido “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2021b, p. 108).

Compreende-se a curiosidade e o diálogo como uma exigência da existência humana, um encontro solidário entre os homens que refletem sobre o mundo para sua transformação em união da qual, “Assim, juntos, re-criam criticamente o seu

mundo: o que antes o absorvia, agora podem ver ao revés” (Santiago, 1967 *in* Freire, 2021b, p.15). Daí que a curiosidade epistemológica juntamente com a educação dialógica, contribui para a criticidade dos sujeitos.

Inserida em um encontro dialógico, a educação que também se faz problematizadora torna-se um lugar em que os educandos são levados a serem mais curiosos epistemologicamente e investigadores críticos, com um professor também curioso e investigador crítico.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (Freire, 2021b, p. 97, *itálico no original*).

Sem dúvida, a concepção de educação defendida pelo autor volta-se diretamente a curiosidade epistemológica e relaciona-se de maneira constante com a prática libertadora, problematizadora, emancipatória e autêntica dos conhecimentos que envolvem o compromisso dos homens em sua práxis. Referindo-se a esta aproximação Paludo (2010, p. 282) destaca que:

Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.

Em *À sombra desta mangueira* (1995), Paulo Freire preocupa-se em expor a necessidade de que a educação esteja voltada a um ambiente que desenvolva em seus educandos a curiosidade epistemológica tão essencial para os sujeitos. Enquanto históricos e dialógicos, buscam em sua relação com o outro a criticidade fundamental para esta prática.

A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico. Não é, por isso mesmo, favor nem cortesia de alguém a alguém. Por outro lado, a seriedade do diálogo, a entrega dos sujeitos dialógicos à busca realmente crítica de algo não o confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso, pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica da aula de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência [...] creio que é uma obviedade, mesmo necessária, sublinhar, agora, o quanto é fundamental à construção da curiosidade epistemológica a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica (Freire, 1995, p. 99).

A passagem acima colocada em destaque, nos remete a importância que se tem a educação tornar-se espaço em que a curiosidade epistemológica se pratique e os sujeitos mudem sua postura diante de sua posição perante a sua própria realidade. Ao indagarem, questionarem, problematizarem, se façam criticamente curiosos e transformadores, como afirma o autor.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e afirmações desconectadas das suas condições mesmos de vida (Freire, 2022b, p. 122).

A superação da curiosidade ingênua para a epistemológica, se faz urgente neste contexto da educação freiriana pois seus sujeitos também se encontram em uma posição de constante mudança, de permanente busca, de criadores e re-criadores, que investigam, pesquisam e constataam a todo momento.

Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos 'achados' – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua [...] quando menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (Freire, 2022b, p. 125-126, aspas no original).

O perigo que se instaura quando rompemos com este compromisso de superação, está exatamente em perpetuar as práticas que oprimem os sujeitos, que os levem a aceitar realidades e conteúdos já prontos. Partilhamos da preocupação de Freire quanto ao risco que corre a curiosidade quando as práticas educativas se fixam em modos fixos de conduzir a aprendizagem como se houvesse uma técnica segura para isso e vinculada ao tradicionalismo:

E me preocupo porque temo que a curiosidade a que se chegue com a prática educativa em que a educação vem sendo reduzida à pura técnica, seja a curiosidade castrada que não vá além de uma posição cientificista e não científica diante do mundo (Freire, 1995, p. 99).

A curiosidade epistemológica desta forma, não está somente inserida como um aspecto importante para a educação dialógica, está excepcionalmente unida com ela, de maneira que não se façam separadamente, mas fundido uma à outra.

Paulo Freire deixa claro quando afirma que a educação não é uma prática de sujeitos isolados, não é possível ao homem que se eduque sozinho, nesta perspectiva “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis” (Freire, 2021b, p. 96).

Na prática defendida pelo autor, não existe um sujeito que detém o conhecimento e outro que o recebe, aqui, o educador que exerceu seu ato cognoscente ao objeto cognoscível no preparo de suas aulas, irá na sequência dissertar o seu ato cognoscente. Assim “Na medida em que o educador apresenta aos educados, como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-admira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos” (Freire, 2021b, p. 97, aspas no original).

Neste sentido, os educandos são levados a problematizar, a buscar a consciência crítica e se compreenderem como seres no mundo e com o mundo, sendo desafiados a um compromisso com sua curiosidade mais epistemológica de maneira que “[...] provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso” (Freire, 2021b, p. 98). Entende-se que a educação dialógica é assim uma prática de libertação, que faz uso da reflexão para um pensar e um atuar autênticos que não se dicotomiza de sua ação.

Sem dúvida, a teoria da educação dialógica defendida por Paulo Freire encontra-se diretamente voltada ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica dos homens que os desafia a serem sujeitos de criação, de investigação e de transformação, pois:

[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2021b, p. 101).

Sendo indispensável ao processo de conhecimento, a relação dialógica dos sujeitos em sua prática educativa acontece pela “[...] comunicação e intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização da sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer mais e de mais conhecer” (Freire, 1995, p. 98). Neste sentido, os homens desta relação, não são sujeitos fechados em si para a dominação de outros, mas são seres de relação nesta prática educativa.

A educação problematizadora corrobora com a busca permanente dos homens pela sua humanização, da qual se dá como um constante esforço para se perceberem criticamente no mundo e com o mundo, como seres inacabados e inconclusos, ela se apresenta aos sujeitos como esperançosa e revolucionária.

Freire aponta que não é possível a realização do diálogo como este encontro dos homens quando se aliena a ignorância, quando não reconhece no *outro* o *eu*, como donos da verdade e do saber, quando entende a pronúncia do homem apenas a uma parte seleta de sujeitos. Quando o homem se fecha a contribuição dos outros e não se reconhece nela, quando se teme a superação, quando se vê como autossuficiente, quando se perde a humildade, quando não existe aproximação (Freire, 2021b).

### 3.2 A ANULAÇÃO DA CURIOSIDADE DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

A anulação implica usar da ideologia para impor e impedir modos de pensar não criativos. Para compreendê-la, primeiramente precisamos refletir em como se dá esta prática denominada por Freire como 'bancária', termo assim designado pois como explica Henning (2021, p. 38, aspas do original):

Esvaziando essa modalidade escolar de uma apropriada teoria pedagógica, nem mesmo então poder-se-ia designá-la por "tradicional", pois esta exigiria um aparato conceitual e teórico de maior consistência. Por isso chama de "educação bancária" aquela que ocorre nas escolas descomprometidas com a conscientização e transformação dos sujeitos e da realidade ou em fomentar um sentido ao conhecimento ali ensinado.

No livro *Pedagogia do oprimido* (2021b), o autor nos apresenta esta concepção de educação como um instrumento da opressão. O termo para esta educação por ele expresso como bancário se dá pela caracterização de seu aspecto exclusivamente narrativo. Nesta perspectiva, os conteúdos expostos fazem-se como algo petrificado, de uma realidade parada, estática, imutável.

Ao optar pela analogia a depósitos, Freire denuncia a entrega deste falso conhecimento, pois não é uma construção dos sujeitos, e sim algo que é depositado para que seja arquivado, ou seja, pura memorização, cabendo aos educadores, a única tarefa, encher os objetos (seus educandos) com sua narração.

Não existe nesta teoria de ensino uma troca de conhecimentos verdadeira de maneira que os estudantes possam praticar suas curiosidades, perguntar e refletir

seus achados. O que se verifica é o professor que entrega para o aluno por meio da repetição, o conhecimento que pertence a ele para ser memorizado. Segundo o autor o que se enxerga é:

Na visão 'bancária' da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis (Freire, 2021b, p. 81, aspas do original.).

O que Freire nos revela acima é a crítica a esta posição epistemológico-dualista daquele que se considera sábio por ter conhecimentos para dar e o outro como um ignorante que nada sabe. O educador bancário aliena a ignorância e a atribui ao estudante ao assumir uma posição fixa e invariável de sabedor do conhecimento. Ele fica impedido de se colocar numa postura humilde própria de quem reconhece a ignorância como um saber que não sabe tudo, e, portanto, de abertura para a problematização e a investigação.

Se uma educação propõe aos seus educandos que simplesmente aceitem ser depositários, das transferências, valores e conhecimentos pré-estabelecidos, conseqüentemente inibe a possibilidade de seres curiosos, questionadores, reflexivos e ter uma conscientização crítica, nas palavras de Freire (2021b, p. 82) “[...] não se verifica nem pode verificar-se esta superação”. O que se encontra nesta concepção é a chamada cultura do silêncio.

Esta cultura do silêncio pode ser entendida como a imposição de passividade, de seres adaptados e ajustados que minimiza o poder de criação dos sujeitos, no sentido de que:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2021b, p. 83, aspas no original).

Este poder criador citado pelo autor, depende da curiosidade e volta-se para o desnudamento e transformação do mundo. Quando a educação e a prática bancária o sufocam, reprime a curiosidade do sujeito de desafiar-se de arriscar-se e faz dele

um sujeito passivo, a cultura do silêncio, ameaça assim a curiosidade dos educandos.

Em torno disso, Osowski em *Dicionário Paulo Freire* (2010) ao falar a respeito do conceito *Cultura do silêncio*, revela que ela se torna um instrumento da opressão para manter os sujeitos imersos à manipulação, tolhendo-lhes sua capacidade de dialogar, e acrescentamos que se tolhe também sua capacidade de curiosar. Neste sentido a autora descreve os homens oprimidos a esta cultura da seguinte forma:

São homens e mulheres submetidos a uma acomodação, a uma massificação que decorre de formas como as elites domesticam, mediante ações antidialógicas: pela manipulação vão “anestesiando” os indivíduos, impedindo-os de conscientizar-se das situações opressoras vividas, silenciando vozes e gestos e com isso facilitando a dominação, resultando de ações culturais politicamente engendradas e que produzem essa *cultura do silêncio* (Osowski, 2010, p. 204, itálico no original; aspas no original).

Ao negar a humanização dos sujeitos e a sua práxis verdadeira, a educação bancária que está voltada explicitamente a anticuriosidade, não permite o pensar autêntico ou a busca pela libertação, o que se faz é manter os oprimidos nesta situação. Pelas palavras de Freire “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (Freire, 2021b, p. 85, itálico no original).

Com efeito, esta educação que é criticada pelo autor, com suas práticas opressoras, coíbe a curiosidade, teme a manifestação de perguntas, reduzem os estudantes a meros objetos que devem seguir suas prescrições. Oprimidos a se manterem em um regime que suprime a curiosidade natural, os estudantes se tornam massificados, apenas seres passivos de uma prática fechada para si. Nesta perspectiva Sartori (2010, p. 271) descreve que a educação bancária:

[...] repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno [...] a prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o sujeito passivo.

Neste sentido, a educação bancária pretende a massificação do homem tomado pela incapacidade, adaptado a uma realidade opressora que apenas existe

nela para manter as necessidades de seus opressores. A educação bancária, desencoraja a curiosidade pela repressão à pergunta e à problematização do mundo, frequentemente desvaloriza a capacidade curiosa dos estudantes e não permite que eles explorem por si mesmo seus achados, é anticuriosa.

A concepção tradicionalista bancária, entende uma dicotomia entre homem e mundo que segundo Freire é inexistente. Esta dicotomia pode ser percebida em diversos momentos, alguns de seus aspectos que podem ser pontuados são: a maneira como os entende como espectadores, de apenas estarem no mundo e não com ele, da consciência especializada e não deles como corpos conscientes, como se pudessem ser passivamente preenchidas da realidade e dos depósitos que o mundo faz e que se transforma em conteúdos, como se fossem apenas presas do mundo.

Esta concepção inibe a curiosidade e a criatividade, doméstica e desconhece os seres humanos como seres históricos, nega a sua vocação ontológica, mistifica a realidade, nega o diálogo, serve a dominação.

Do contrário, na concepção freiriana homens e mulheres estão no mundo e com o mundo, não podendo ser separado dele, são participantes e transformadores, são seres inacabados que se reconhecem como tal e que estão sendo no mundo também inacabado. A concepção problematizadora, comprometida com a curiosidade e com a libertação dos sujeitos para desmistificação dos mitos, tem no diálogo a base para desvelar a realidade do mundo, ela se funda na criatividade e na transformação criadora.

A base concepção bancária está em uma educação voltada à imitação do mundo, que ordena aos outros aquilo que já realizam em sua espontaneidade, o que se faz nesta teoria é:

[...] 'encher' os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de 'comunicados' – falso saber – que ele considera verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são passivos, cabe a educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo (Freire, 2021b, p. 88, aspas no original).

O que se pretende ao negar a curiosidade dos seus sujeitos e que serve de interesse aos opressores é a repressão à problematização e a libertação para mantê-los como ingênuos continuando impondo a eles a sua própria palavra, narrando

seus próprios conteúdos, pois “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 2021b, p. 170).

A curiosidade é tolhida com as práticas autoritárias da qual esta teoria esta inundada, que mistifica a realidade, serve a dominação, inibe a criatividade, doméstica seus sujeitos e nega o caráter transformador da práxis e sua busca pela transformação, desumaniza o homem e faz dele meros objetos.

Ao refletir sobre estas práticas como opositoras à curiosidade, Freire ressalta que:

Os regimes autoritários são inimigos da curiosidade. Punem os cidadãos por sua curiosidade. O poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso, indagador. A dialogicidade, pelo contrário, está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe, ao perguntar, a razão por que pergunta. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem o ouve ou a ouve, de que está vivo ou viva (Freire, 1995, p. 99).

Neste sentido, a educação bancária não apenas anula a curiosidade, mas rouba dos sujeitos o seu poder de investigação, de problematização, de diálogo, reflexão e criação.

Os opressores, fazem uso de diversos instrumentos autoritários, que são sinalizados pelo autor da seguinte forma:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2021b, p. 89, aspas no original).

Todas estas estratégias incorporadas à educação bancária, criam barreiras que impedem que os sujeitos se voltem à sua consciência crítica, introjetando neles a permanência da consciência ingênua, alienada e manipulada de maneira que: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento de depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que se resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (Freire, 2021b, p. 83).

A educação bancária por tudo isso que foi exposto, é nas palavras do autor necrófila e esmagadora, que se nutre da morte pois “No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (Freire, 2021b, p. 91).

Esta educação se faz anticuriosa de diversas maneiras pela passividade em que o educando é colocado, que são vistos como depósitos de narrativas que desencoraja a curiosidade pois não são incentivados a perguntar, a explorar ou a buscar respostas. Pelo foco na memorização, que enfatiza a repetição de conteúdos e informações em detrimento da compreensão crítica, faz com que percam o interesse em sua capacidade de serem curiosos.

Pela falta de contextualização do conhecimento dentro de suas próprias experiências e realidade, com um conteúdo que se distanciam do que lhes é relevante para praticarem sua capacidade curiosa que diminui sua motivação a serem investigadores.

Pela falta de diálogo que não oportuniza o engajamento para uma educação curiosa com discussões, perguntas ou troca de ideias, reprimindo suas dúvidas e incapacitando que se façam cada vez mais curiosamente críticos.

Diante disso, é urgente a necessidade de pensarmos o papel do docente e refletir como os educadores podem superar as práticas bancárias da educação tradicionalista, desenvolvendo com seus educandos uma curiosidade mais epistemológica.

### 3.3 A CURIOSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO PAULO FREIRE

Para que haja de fato a superação das práticas bancárias da educação tradicionalistas e o desenvolvimento da curiosidade em seus educandos, é necessário voltar-se o olhar para o papel do docente.

Desta forma, nesta parte da pesquisa, nossa análise está voltada para o trabalho dos educadores como disseminadores de práticas que desenvolvam a curiosidade epistemológica. Partindo deste pressuposto, serão postos em destaque os saberes necessários à prática educativa apresentados por Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996). Nesta obra o autor apresenta uma reflexão a respeito da prática docente, o autor faz exposição de diversos critérios e exigências

que devem ser seguidos para o processo de ensino e aprendizagem. Serão apresentadas a seguir algumas destas condições que consideramos necessárias ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

Freire reflete que um educador democrático deve reforçar em sua prática docente a curiosidade e capacidade crítica dos estudantes enquanto trabalha com a rigorosidade metódica que os aproxime dos objetos cognoscíveis.

Neste sentido, a metodização da curiosidade pode ser incorporada ao trabalho do professor, que intensifica a qualidade do ato de curiosar dos educandos ao reforçar a capacidade crítica deles.

A relação que se tem entre a rigorosidade metódica e a curiosidade reside no fato de que o ato de ensinar não se encerra quando se conhece um objeto ou conteúdo, mas se alonga para produzir condições de uma aprendizagem mais crítica.

Quando os educadores adotam uma abordagem que trabalha em conjunto a curiosidade e a rigorosidade metódica, criam uma educação mais significativa e transformadora. Esta prática respeita as experiências dos educandos desafiando-os a questionar e a explorar, promovendo ainda mais curiosidade e pensamento crítico. Freire ressalta que “Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 26).

Na pedagogia freiriana, a curiosidade epistemológica pode ser considerada o ponto de partida para a pesquisa e a construção do conhecimento.

O ensino, exige a pesquisa, e a pesquisa exige a curiosidade epistemológica, de maneira que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

Para buscar, indagar, constatar, intervir e educar é necessário que educadores e educandos sejam epistemologicamente curiosos. Exige que a curiosidade ingênua transite para a epistemológica, transição exigente para o pensar certo.

Freire ao refletir acerca da curiosidade ingênua, discute seu caráter metodicamente sem uma rigorosidade que caracteriza o senso comum, e destaca este aspecto ao dizer que “A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente

um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum” (Freire, 1996, p. 29).

Quanto a curiosidade estética, pode estar associada com a primeira leitura que os sujeitos fazem do mundo, que nos leva a consciência epistemológica, para Berkenbrock-Rosito (2017, p.7) “[...] a construção do conhecimento é um diálogo entre a curiosidade estética e a curiosidade epistemológica, que desafia o processo de desenvolvimento da autonomia”.

Há ainda na curiosidade estética a valorização de uma sensibilidade intuitiva da qual Peroza e Resende (2011, p. 15) defendem como

[...] ocasiões em que nossos sentidos se voltam àquilo que está para além da apreensão do cognoscível, ou da representação racional. A música, a poesia, a arte, a religião, exigem uma dimensão da curiosidade humana que não pode ser reduzida meramente ao caráter investigativo.

Compreendendo a importância que o autor declara para a leitura de mundo, e que a superação desta ingenuidade não se faz automaticamente, os educadores devem estimular ativamente a curiosidade epistemológica dos estudantes de maneira que possam também refletir acerca da própria realidade. Neste sentido, devem estar voltados para o pensar certo de que segundo o memo: “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” (Freire, 1996, p 29).

Se ensinar exige pesquisa que exige curiosidade, para entender as curiosidades dos estudantes e contribuir com suas dúvidas, o educador deve compreender e respeitar a realidade e os saberes prévios de seus educandos. Estes saberes foram construídos socialmente por sua prática e adquiridos em sua curiosidade ingênua. Neste sentido, é necessário que o professor possa “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino dos conteúdos [...] discutir sua realidade concreta a que se deca associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (Freire, 1996, p. 30).

Aproveita-se neste momento em sua prática educativa a discussão com os alunos a respeito de sua realidade concreta, estabelecendo uma intimidade entre saberes curriculares e suas experiências sociais que vão contribuir com a capacidade da promoção para sua curiosidade epistemológica.

A curiosidade epistemológica e a criticidade são conceitos de Freire que caminham juntos, para que a ingenuidade da curiosidade seja superada, é necessário a criticidade, fazendo com que ela mude de qualidade, mas não a sua essência.

É papel dos educadores, contribuir para que a curiosidade se critique, pois não é uma tarefa que se pode realizar sozinho, o autor escreve que “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 1996, p. 32).

O desenvolvimento da curiosidade, não pode e não consegue se realizar em um contexto educativo de educadores que não sejam também curiosos. Neste sentido, para que os estudantes desenvolvam sua capacidade de curiosidade e superem seu carácter ingênuo para o crítico, o professor deve agir de acordo com o que Freire destaca “Quem pensa certo, está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (Freire, 1996, p. 34).

Quem atua como educador-progressista, deve ser coerente em sua prática, de maneira que “O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’” (Freire, 1996, p. 34, aspas no original).

Neste sentido, não é possível que o professor exija dos seus estudantes uma curiosidade que supere o senso comum em seus achados, sem que este seja curioso epistemologicamente e realize em suas aulas uma busca ativa com ele, estimulando e permitindo reflexões, questionamentos e problematizações.

A interação entre a curiosidade epistemológica e a reflexão crítica sobre a prática, são conceitos essenciais da educação libertadora de Freire, capacitam os seus envolvidos a pensar suas ações, a refletirem a sua prática, são conceitos complementares que impulsionam o pensar certo.

Educadores e educandos, devem juntos compreender e refletir acerca do saber que os envolvem. Freire ao refletir acerca do saber espontâneo aponta que:

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, 1996, p. 39).

A educação necessita fazer com que se criem nos sujeitos os seus próprios conhecimentos, não depositar neles conteúdos prontos, entregues por meio de uma narrativa daquele que detém o domínio do conhecimento. O que se espera de uma prática educativa libertadora é a libertação dos sujeitos para que sejam criadores, curiosos epistemologicamente críticos, que indaguem, opinem, façam uma leitura de mundo própria.

Fundamentalmente, esta educação precisa refletir criticamente sobre sua prática, e desenvolver a capacidade da curiosidade se tornar crítica. Este movimento de superação exige que os sujeitos façam reflexões acerca de suas próprias práticas, tornando-se capaz de mudar e se promover a curiosidade epistemológica.

A curiosidade também pode estar diretamente associada com esta importante tarefa educativo-crítica, a de assunção de identidade cultural. Para que possam assumir-se como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores e criadores, bem como suas individualidades, necessita do trabalho intimamente ligado com o ser curioso, pois é por esta prática, que podemos realizar estas descobertas.

Nenhuma destas assunções pode ser feita em um ambiente de repetições mecânicas, pois acontece quando curiosamente compreendemos os valores de sentimentos e de emoções que envolve o que fazer educativo. Segundo Freire (1996, p. 45), esta ação educativa não pode:

[...] fazer-lhe alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com 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.

Importante ressaltarmos a partir desta citação, que a curiosidade e a assunção de identidade dos sujeitos envolvidos no fazer educativo, estão interligados como uma exigência para o desenvolvimento da formação de sujeitos mais epistemologicamente curiosos.

A curiosidade não se faz também como uma atividade puramente intelectual, envolve uma totalidade do corpo-existência-consciente, incorpora-se das emoções, da sensibilidade e da intuição dos sujeitos, ela muda de qualidade ao se tornar epistemologicamente crítica, transcende ainda a mera busca de informações, convertendo-se em uma ferramenta para a compreensão mais profunda e reflexiva da realidade.

Tanto o inacabamento quanto a curiosidade, são próprias da experiência vital dos seres humanos, juntos, estes dois conceitos contribuem para uma abordagem educacional que valoriza o desenvolvimento da aprendizagem transformadora.

A partir da compreensão de seu inacabamento no mundo também inacabado e sabendo que nele pode intervir, reconhecendo seu potencial de transformação, contribui para o contexto em que a curiosidade é incentivada, pois percebem que podem questionar, comparar e decidir.

A problematização que não acontece fora da curiosidade, só possível porque os homens e mulheres sabem-se como inacabados, inseridos em uma realidade que não está predeterminada ou pronta e acabada, em um destino que precisa ser construído e reconstruído, pensado, curiosamente refletido.

Conscientes de seu inacabamento, compreendem que não são seres determinados, mas condicionados, percebendo-se no mundo, com o mundo e com os outros, não um ser de adaptação ao mundo, mas inseridos nele como sujeitos da história, para transformá-lo.

O professor que é crítico deve estar predisposto à mudança, consciente de sua inconclusão e inacabamento como seres históricos e socioculturais, seres dos quais a curiosidade se funda para a produção de conhecimento.

Para Freire, o salto da curiosidade ocorre concomitantemente ao processo de conscientização. Ambos os processos são interdependentes e condição para o ser inacabado compreender-se como ser de contínua busca. Freire (1996, p. 54. Aspas e itálico do original) ressalta que:

Na verdade, enquanto aprofundamento da 'prise de conscience' 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.

Desta forma, homens e mulheres compreendendo-se como seres inconclusos e sabendo-se como condicionados, percebendo-se no mundo e com os outros, reconhecem a necessidade de um processo de permanente busca, que requer sua curiosidade crítica, neste sentido “Históricos-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (Freire, 1996 p. 55).

Podemos perceber, que Freire enfatiza a necessidade de a curiosidade estar voltada não somente à questionamentos cotidianamente construídos, mas aprofundados para a produção do conhecimento crítico. Inserida na sua pedagogia voltada para o diálogo, que promove a troca de ideias, a reflexão crítica e a problematização, a curiosidade motiva o sujeito a pensar profundamente suas experiências, a questionar as normas, imposições e desigualdades, tendo uma conscientização voltada para a transformação de sua realidade.

A reflexão trazida pelo autor denota a inevitável presença da curiosidade epistemológica no campo da educação, em suas palavras “Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele” (Freire, 1996, p. 55).

A linguagem desempenha um papel essencial no processo da superação de qualidade da curiosidade. Sendo uma ferramenta fundamental para a comunicação e o diálogo, através dela, educadores e educandos podem expressar suas curiosidades e refletir acerca delas. Permitindo que explorem diferentes perspectivas, a linguagem contribui para que os questionamentos que a curiosidade desperta sejam comunicados e problematizados criticamente.

A curiosidade, seja ela em sua qualidade ingênua ou epistemológica, aparece constantemente nos educandos e pode ser verificada nas perguntas, no gosto pela aventura, pela rebeldia, pela inquietude, na busca pelo conhecimento, enfim, em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, é exigente que os educadores respeitem a autonomia dos estudantes de serem curiosos. Freire (1996, p. 59) acrescenta 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 o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de

seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto.

A curiosidade, é um direito ao estudante, por meio dela, realizam achados, exploram novos conhecimentos, questionam, indagam, problematizam, tornam-se críticos, podem perceber sua própria realidade e buscar pela sua transformação. Não é possível a práxis verdadeira como sujeitos voltados para a libertação, se não pela curiosidade.

Daí que, a educação que coíbe a curiosidade está voltada para o caráter de educação opressora, tolher a curiosidade que é direito aos educandos, é romper com a busca pela libertação.

Neste sentido, não é possível o ato de ensinar àquele professor que impõe limites na liberdade de seus alunos pois esta prática e o respeito a curiosidade só é coerente em uma pedagogia dialógica e libertadora, segundo o autor:

[...] tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1996, p. 60).

A curiosidade deve estar a todo momento inserida no campo da ética, que conduz os educandos a questionarem e a refletir as suas questões morais, como a justiça, a igualdade e o respeito. A ética, fornece à curiosidade uma orientação moral relevante às suas investigações e levantamentos que se amplia na tomada de decisão dos sujeitos que deve ser coerente com a sua luta libertadora.

Neste mesmo sentido, Trombetta e Trombetta em *Dicionário Paulo Freire* (2010), ao refletirem o conceito de ética, afirmam que os educadores devem trabalhar com a rigorosidade ética, pois sem ela é impossível uma educação libertadora, acrescentam ainda que “A ética enquanto esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 338).

O que podemos afirmar nesta relação entre ética e curiosidade, é que em sua essência, a ética, conduz para que a curiosidade esteja voltada para contribuir com a libertação dos sujeitos.

É necessário que, o docente esteja sempre vigilante de sua prática. O bom-senso por um lado, adverte-o contra as práticas autoritárias, por outro, exprime sua autoridade de professor em sala de aula para orientar atividades, cobrar produções e estabelecer tarefas. Freire reflete que este exercício está vinculado a curiosidade, de maneira que:

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 (Freire, 1996, p. 62, aspas no original).

Em sua prática de ensinar zeloso em seu quefazer educativo, os educadores devem praticar a curiosidade também voltada para sua própria práxis educativa. Para que se efetive a pedagogia defendida por Freire da qual não existe uma hierarquia de detenção de conhecimento, mas sim um ambiente em que educador e educandos aprendem juntos pela curiosidade.

O que o autor propõe é que, professores e professoras devem ter o bom-senso de voltar a curiosidade para sua prática, questionando e refletindo o exercício de sua atividade.

O professor que entende que o aprendizado verdadeiro não ocorre pela memorização mecânica ou práticas autoritárias e de opressão, deve saber com clareza as dimensões que caracterizam sua prática.

Este processo de conhecimento da realidade exige a curiosidade epistemológica de ambos para a sua capacidade de aprender, de conhecer para transformar, de tal maneira que:

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. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (Freire, 1996, p. 68).

O aspecto da curiosidade com a educabilidade pode ser compreendido pela dinâmica de que, seres humanos são educáveis na medida que compreendem sua

incompletude, movimento que necessita de sua curiosidade que desperta a inúmeras possibilidades de descobertas e criações.

A curiosidade epistemológica e a educabilidade estão intimamente relacionadas, Freire reflete o aprender como uma capacidade necessariamente humana, e que só acontece verdadeiramente quando o sujeito participa criticamente da sua construção sendo epistemologicamente curioso, e por essa habilidade o autor acrescenta que se efetiva como “aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 69, itálico do original).

Daí que o papel do docente esteja em estimular a curiosidade de seus educandos, instigar a investigação, os desafios, a criação, testemunhar o direito de comparação e de escolha de cada um. Não pode estar voltado a uma prática que tolhe sua curiosidade e sua capacidade de apreensão de sua realidade e os mantém em esferas fechadas daquilo que não podem participar.

A curiosidade, não se efetiva sem que na práxis educativa não se tenha alegria e esperança. Educadores e educandos, juntos aprendem e ensinam, expressam suas inquietações e suas curiosidades.

No contexto de uma pedagogia libertadora mulheres e homens, compreendem sua participação no mundo, refletem curiosamente sobre sua realidade, dialogam e problematizam seus achados. Todas estas características já expressas anteriormente, exige alegria e esperança, Freire demonstra esta necessidade e destaca que “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança” (Freire, 1996, p. 72).

Neste sentido, podemos destacar que a curiosidade só pode verdadeiramente ser efetivada quando existe esperança, se não há esperança de que a mudança é possível para que então nos faríamos curiosos? Assumindo uma posição esperançosa, tanto a curiosidade quanto o ensino exigem a convicção de que a mudança é possível. Convencidos de que o mundo não é, mas está sendo e que somos participantes dele, sabendo a história como uma possibilidade e não uma determinação, o papel de docentes e educandos é de intervir como sujeitos e não observar passivamente.

A curiosidade está nutrida pela capacidade de se aventurar, arriscar, questionar, ser rebelde frente as imposições. Há ainda na curiosidade a reflexão, criação e imaginação que conduzem a aprendizagem esperançosa que se volta para a denúncia dos regimes autoritários e busca a transformação. Tudo isto exige a criticidade dos seres curiosos e a crença de que a partir dela a mudança é alcançável.

Freire entende que mudar a realidade é uma tarefa difícil, porém possível, partindo de um saber que o mantém inerte à sua realidade para um saber que “Movendo-me enquanto nele fundado, preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia” (Freire, 1996, p. 80).

A curiosidade epistemológica exige a construção crítica, é necessário o diálogo, e não narrativas repetitivas voltadas à memorização, exige a construção do conhecimento através de debates, de perguntas, de reflexão para respostas e novas perguntas, de deduções, de problematização acerca de seus achados. Ela exige a desmistificação dos mitos e a união entre os sujeitos curiosos onde deve haver linguagem, construção e imaginação, que só podem ser contempladas na educação libertadora.

Desta forma, o educador que vai em sua prática melhorando sua leitura de mundo, da qual considera e apreende os saberes de experiências feitas de seu educando e sugere a eles uma nova leitura através da problematização, da reflexão e do diálogo que os desafia e pensar sua própria história e exercerem sua vocação ontológica de ser mais.

Inibir a curiosidade é negar a própria experiência formadora, tanto dos educandos quanto dos educadores. O educador que está imerso em procedimentos autoritários, dificulta o exercício da curiosidade dos educandos, tolhe e nega também a sua, pois ela deve ser aquilo que o move, o inquieta e o insere na busca. Sem ela não é possível ensinar nem aprender, segundo o autor “Exercer a minha curiosidade de maneira correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade” (Freire, 1996, p. 85).

A curiosidade é um direito dos sujeitos, pois como vimos, é uma dimensão própria da vocação ontológica do ser mais e qualquer educação que a proíba, está voltada para ser instrumento da educação opressora, voltada para a manipulação dos sujeitos.

Como algo inerente a mulheres e homens desde o seu nascimento, a curiosidade deve ser estimulada para que torne os sujeitos cada vez mais críticos, assim, ela deve ser aprimorada, explorada, deve voltar-se para superar a sua ingenuidade e não tolhida para incapacitar os sujeitos de pensarem.

Não pensar a curiosidade como um direito, é o mesmo que roubar dos seres humanos a sua capacidade de existir, pois enquanto curiosos, os sujeitos atuam, criam, recriam, perguntam, reconhecem, registram, consultam, investigam, experienciam, perseguem seus objetos.

A prática educativa, necessita estar inundada de estímulos que capacitem a curiosidade, as perguntas, reflexões críticas de diálogo ou seja, que os tornem seres epistemologicamente curiosos. O professor pode acrescentar em suas aulas desafios e propostas que encaminhem seus educandos ao tratamento correto de suas curiosidades ingênuas para sua superação através da pesquisa, da verificação, da constatação, que os conduzam à novas curiosidades e provoque conhecimento, pois desta forma “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto” (Freire, 1996, p. 87).

O educando exposto a intensificação de suas curiosidades ingênuas para seu aprimoramento, pode torná-la mais rigorosa, mais epistemologicamente críticas. Freire ressalta que “Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade” (Freire, 1996, p. 87).

A promoção da qualidade da curiosidade para uma maior criticidade de maneira que se faça epistemológica, é fundamental na pedagogia libertadora de Freire em seu contexto dialógico, educativo-crítico. Contrário do que se vê na educação bancária, nesta concepção os estudantes são encaminhados a trabalhar seus questionamentos. O docente que também se faz epistemologicamente curioso, contribui para o desenvolvimento da curiosidade crítica, e trabalha para que suas aulas estejam voltadas para seu exercício pleno.

Fica evidente a necessidade da superação de práticas bancárias de ensino para uma educação voltada à libertação dos sujeitos das concepções opressoras que se encontra no tradicionalismo. Ferreira, Gomes e Henning (2022), defendem a partir da perspectiva freiriana esta superação como uma emancipação de homens e mulheres, que ocorre na busca pela reconstrução da humanidade. Neste sentido, concordamos com os autores ao afirmarem que:

A educação, na visão de Freire, deve superar a lógica bancária da transmissão, promovendo a participação fomentadora de criatividade dos educandos por meio de uma pedagogia que, também, é a da pergunta gerada pela compreensão do estudante no tocante do seu modo de viver, pensar, saber e fazer [...] a educação deve partir da curiosidade. Pois apenas assim o educador pode estimular para que os sujeitos se interessem, investiguem e respondam de forma autônoma aos seus próprios problemas, produzindo assim conhecimento (Ferreira; Gomes; Henning, 2022, p. 5).

O objetivo desta parte do trabalho, foi explicitar a antagônica relação das práticas opressoras e libertadoras com a curiosidade, buscamos expor como o papel do docente pode ser encaminhado para a realização de uma educação que desperte a curiosidade epistemológica, aproveitando-se da curiosidade ingênua e estética, ao contrário de voltar-se para a anulação que impede o homem de exercer a sua práxis.

#### 4 A CURIOSIDADE EPISTÊMICA E A EDUCAÇÃO

Apesar dos esforços de Freire para a transformação da realidade, ainda podemos perceber a presença da educação tradicional bancária nas escolas. Tanto no campo da educação infantil, fundamental, média quanto nas universidades é possível verificar momentos de pura transmissão de conhecimento. Este cenário muitas vezes torna-se inevitável aos docentes que estão presos às normas educativas padronizadas das instituições de ensino.

O que se pretende apresentar nesta parte do trabalho, são propostas que viabilizem a curiosidade epistemológica crítica no contexto pedagógico vinculadas aos principais conceitos já mencionados anteriormente. Partiremos da compreensão de leitura de mundo e leitura de palavra, seguindo para a criticidade, diálogo, ética e estética. Por fim, trabalharemos a compreensão da curiosidade e o conceito de conhecimento.

Em *À sombra desta mangueira* (1995), Freire nos explica a importância do espaço para que a curiosidade se torne epistemológica. Cuidando de todos seus pormenores, desde a higiene, a decoração, a limpeza, as carteiras, os materiais didáticos, livros e equipamentos eletrônicos para que haja o respeito necessário ao espaço escolar e assim possibilitando o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Segundo Freire:

A atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica devia ser preocupação de qualquer sério projeto educativo [...] mais ainda, é assim que se facilitará o exercício da curiosidade epistemológica, indispensável a um projeto pedagógico crítico e democrático. Faz parte da educação da curiosidade epistemológica o respeito rigoroso ao espaço escolar (Freire, 1995, p. 96-97).

Neste sentido, Freire reconhece a importância que a curiosidade epistemológica exerce sob o processo de ensino aprendizagem que esteja voltado a uma prática educativa libertadora e um contexto pedagógico emancipador, da qual sem ela se esvai. Ele argumenta pela defesa de educadores progressistas e ressalta que os docentes têm o papel de emancipar seus estudantes e devem contribuir para a mudança da qualidade de sua curiosidade.

Por este viés, o docente tem de “[...] desafiar enquanto ensina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, ‘partejar’ sua criticidade. É assim que

a prática educativa vai se afirmando como prática desocultadora de verdades escondidas e não alienante” (Freire, 1995, p. 97).

Sabemos que a crítica do autor a respeito da educação bancária é a denúncia da visão tecnicista que ela possui, que reduz o conhecimento a pura técnica, que verticaliza o processo de ensino aprendizagem e rechaça a curiosidade dos educandos pela sua reprodução de conteúdo pronto. Daí que pensar em uma educação que valorize a curiosidade crítica contribui com a luta de Freire pela transformação desta realidade.

Pensar no desenvolvimento da curiosidade epistemológica no ambiente educacional exige antes a compreensão da curiosidade ingênua dos educadores e educandos, processo que requer mudanças pedagógicas necessárias para uma educação que se faça libertadora.

Sabemos que ensinar não é apenas a transmissão de conhecimento, é necessário que se estabeleça condições para sua construção. Neste sentido, Freire nos adverte que “[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei” (Freire, 2022a, p. 64, itálico no original).

Quanto mais crítico for o processo de ensino e aprendizagem, tanto mais a vontade de conhecer vai se ampliar nos educandos e sua curiosidade epistemológica frente aos desafios do mundo a ser transformado.

#### 4.1 A CURIOSIDADE E A LEITURA DE MUNDO E LEITURA DE PALAVRA

Por leitura de mundo e leitura de palavra podemos compreender que a educação se divide nestas duas dimensões: a política que é leitura de mundo e a gnosiológica que é a leitura da palavra. Freire compreende a educação como práxis, ou seja, uma relação entre prática e teoria, neste sentido, a dimensão política promove os fundamentos da dimensão gnosiológica. Referente a esta relação entre essas duas dimensões no campo pedagógico, Romão (2010, p. 269) compreende que:

[...] a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma

teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Desta forma, não é possível no processo do conhecimento que a leitura de mundo seja dissociada da leitura da palavra. A posição crítica não busca dicotomizar o saber do senso comum com o saber mais sistemático ou de maior exatidão, mas busca uma síntese destes contrários.

O ato de estudar em si, implica a leitura de mundo e a leitura da palavra, diferentemente da prática bancária que não permite os estudantes a leitura de mundo, a prática dialógica possibilita que ela seja realizada e ampliada com a leitura da palavra. Daí que não seja possível a leitura autêntica de mundo nem sequer basta a pura leitura existencial sensorial de mundo pois “Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto” (Freire, 2022a, p. 58).

Para uma prática pedagógica autêntica, é necessário a curiosidade epistemologicamente crítica que possibilite a operação exigente que é a leitura de mundo, pois: “Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade” (Freire, 2022a, p. 58).

A leitura de mundo precede a leitura da palavra e está atrelada à dimensão gnosiológica da educação, ela contribui para a ampliação da dimensão política que conforme Freitas (2010c, p.190) “De igual modo, a leitura da palavra amplia a leitura de mundo, sobretudo porque, para Freire, não é possível dissociar os processos de ensinar e de aprender de sua dimensão política”.

Enquanto docente não é possível permitir que os educandos realizem uma leitura superficial daquilo que lhes é posto para problematização enquanto curiosidade epistemológica. Não a fazer seria renunciar à busca pela libertação ou reproduziria ainda mais o que viemos denunciando enquanto educação opressora.

Os educadores enquanto sujeitos do processo e não objetos reprodutores de repetições mecânicas, devem capacitar os educandos a realizarem uma leitura de mundo que permita com que eles sejam capacitados a compreender e denunciar a realidade opressora e não a aceitar.

Neste sentido, a nossa prática pedagógica deve seguir o caminho contrário da leitura passiva, Freire a identifica da seguinte forma:

Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança logo percebe que sua imaginação não joga; é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente, a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto (Freire, 2022a, p. 80).

Freire nos aconselha que enquanto professores e professoras, devemos nos engajar em uma prática que valorize a curiosidade. Daí que seja necessário estimular através da experiência de recontar a história, permitindo que sua imaginação, seus sentimentos, sonhos e desejos possam despertar e manter viva a reflexão e a curiosidade desta leitura criadora.

Se leitura da palavra é o aspecto gnosiológico da educação no sentido de permitir o acesso ao conhecimento sistematizado e o imaginário e a curiosidade são necessários para a ampliação da leitura de mundo, é provável que este aspecto se confunda quando o estudante se depara com os dados concretos da realidade social de componentes como o da história ou da biologia. No entanto, Freire alerta que os estudantes não podem, nem assim, serem levados a uma leitura memorizadora textualmente repetida, pois esta seria a leitura bancária. O autor defende ainda que:

[...] a interpretação da leitura não pode trair o dado concreto. Mas isso não significa dever o estudante leitor memorizar textualmente o lido e repetir o discurso do autor mecanicamente. Esta seria uma 'leitura bancária' em que o leitor 'comeria' o conteúdo do texto do autor com a ajuda do 'professor nutricionista' (Freire, 2022a, p, 81, aspas do original.).

É possível encaminhar os educandos para realizar um mapeamento do texto, desvelar interações entre os temas, discutir, dialogar com o conteúdo, superando a desnecessária repetição e memorização.

O educador crítico que entende que ensinar não é puro processo de transferência, mas sim um processo que exige a curiosidade epistemológica, compreende que o ato de estudar de seus educandos é desocultar a realidade, é ser sujeito do estudo que se arrisca que se aventura que deve criar e não recriar.

Torna-se necessário compreendermos que para uma educação crítica o educador também realize a leitura de mundo e a leitura da palavra, de compreender que ao fazer a educação faz-se também política de maneira que "Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma

forma crítica de compreender e realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo; leitura do texto e leitura do contexto” (Freire, 2022a, p. 64).

Assim, quem ensina, deve ensinar de maneira humilde, deve estar aberto e disponível a pensar e repensar as curiosidades dos seus estudantes, deve envolver-se nelas e buscar diferentes caminhos pela leitura de mundo.

## 4.2 A CURIOSIDADE E A CRITICIDADE

Não existe no diálogo freiriano uma dicotomia entre a ingenuidade e a criticidade, entre o ensinar e o aprender, entre o senso comum e a ciência, enfim entre a curiosidade ingênua e a epistemológica. O que o autor propõe, como já exposto neste trabalho, é a superação, não como uma ruptura entre uma e outra, mas compreender as possibilidades de transformação.

A capacidade dos educadores e educandos em refletir criticamente a sua própria realidade, da leitura de mundo para constatar, conhecer e intervir para transformá-la, é criticidade. Assim, pensar em leitura de mundo e da palavra ou em curiosidade epistemológica, não seria possível longe da criticidade.

A ação transformadora que aqui buscamos, é exercício da criticidade. Ela deve constituir-se a partir da prática de docentes que buscam o despertar da curiosidade epistemológica em suas aulas. É necessário que o sujeito esteja criticamente curioso para que haja a construção de um projeto de transformação a favor dos oprimidos.

A criticidade é condição relevante para a curiosidade epistemológica; ela dá abertura a pensar em novas possibilidades, tanto ao educador quanto ao educando, desafiando-os a perceber as injustiças que vivem para pensar em como transformá-las.

A criticidade está ainda vinculada com a conscientização dos sujeitos, aliada com a curiosidade epistemológica no campo da educação pode ainda ser compreendida como “[...] divisor de águas entre a educação bancária e a problematizadora [...] gerada e geradora do diálogo problematizante que articula os aspectos epistemológicos, éticos e políticos da existência” (Muraro, 2015, p. 8). Neste sentido, a criticidade impulsiona a curiosidade epistemológica, para que possam perguntar, refletir, dialogar, problematizar para então transformar. Desta forma vale destacar que:

Na evolução das concepções freirianas, a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora (Muraro, 2015, p. 13).

O professor comprometido com a criticidade deve refletir e aperfeiçoar constantemente a sua prática educativa mediante o diálogo, a problematização e reflexão. A partir de uma postura aberta a aceitação das mudanças e transformações, deve estar em favor da curiosidade epistemológica e da autonomia dos educandos, criando condições para a construção de conhecimento, buscando formar pessoas críticas e ainda mais curiosas.

#### 4.3 A CURIOSIDADE E O DIÁLOGO

Não é possível pensar a pedagogia freiriana sem que se faça uma reflexão em torno do diálogo. É notório que o autoritarismo do modelo bancário é inimigo da curiosidade em qualquer de suas qualidades. Já a educação dialógica, está inundada pelo espírito curioso, inquieto e problematizador.

Neste sentido, podemos destacar esta relação da dialogicidade com a curiosidade ingênua e epistêmica a partir da postura crítica que segundo Paulo Freire “[...] implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica” (Freire, 1995, p. 99).

Podemos considerar que o diálogo proporciona espaço para a expressão da curiosidade e, além disso, promove-a para a epistemológica. Sem ele, não seria possível em sala de aula que as indagações fossem escutadas, respeitadas ou exploradas pelos sujeitos. No mesmo sentido, a curiosidade impulsiona o diálogo e estimula a busca por novos conhecimentos e perspectivas.

O diálogo e a curiosidade epistemológica são elementos essenciais na construção de uma educação libertadora e crítica, sem os quais não seria possível a participação dos sujeitos nem a construção do próprio conhecimento.

O educador crítico que buscamos ser, dialoga com seus educandos suas curiosidades que “Em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora

investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 2021b, p. 97).

Não é possível a superação da curiosidade ingênua para a epistemológica sem o diálogo autêntico com os estudantes, sem refletir os seus achados, sem discutir as suas dúvidas, sem investigar as suas causas, sem problematizar e dialogar em torno da própria curiosidade.

Freire enfatiza que o diálogo é o encontro amoroso dos homens e mulheres. A amorosidade é permeada pela criatividade na medida em que permite a pronúncia do mundo pelo processo de criação e recriação do próprio mundo comum mais humanizado:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. [...] o amor é compromisso com os homens [...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (Freire, 2021b, p. 110).

Não é possível dialogar na ignorância, no isolamento, na autossuficiência, na relação de dominação. Estas características também não cabem na curiosidade epistemológica. Para torná-la crítica, homens e mulheres devem saber-se reconhecer no outro, devem compreender a realidade na qual estão inseridos e questionar curiosamente sobre ela pois, como diz Freire “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam ser mais” (Freire, 2021b, p. 112).

Nutrindo-se do diálogo e vice-versa, a curiosidade epistemológica crítica, permite aos docentes proporcionarem momentos dos quais as dúvidas e questionamentos dos educandos sejam colocadas para reflexão e problematização, para discussão e troca de ideias, para comunicação dos seus achados e novas perguntas em torno deles.

#### 4.4 A CURIOSIDADE E A ÉTICA E ESTÉTICA

A prática educativa tem um caráter fundamental de ser formadora e não pode estar alheia à formação moral dos educandos. Neste sentido, a prática educativa deve estar atrelada pela ética sempre ao lado da estética, ela “[...] tem de ser em si um testemunho rigoroso de decência e pureza” (Freire, 2022b, p. 34).

Como já refletimos anteriormente, professores e professoras estão a todo momento propensos a serem tomados por práticas educativas que se voltam para a não libertação, servindo à educação bancária e mecânica por meio das imposições que lhes são feitas. É necessário ao docente progressista uma visão atenta, que não o distancie da ética necessária para a prática educativa, pensar fora dela enquanto homens e mulheres históricos-sociais seria nas palavras de Freire uma transgressão, o autor acrescenta ainda que devemos sempre realizar “Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (Freire, 2022b, p. 34).

A prática educativa alinhada a ética e a estética é a prática do pensar certo de que demanda profundidade na interpretação dos fatos, disponibilidade para a revisão dos achados. Reconhecendo a mudança não apenas como uma possibilidade, mas apreciando o direito de poder realizá-la com os educandos.

Não existe um pensar certo ou promover a curiosidade ingênua para a crítica à margem dos princípios éticos que está sempre ao lado da estética. A decência e boniteza devem sempre estar de mãos dadas e no contexto pedagógico exige um novo pensamento sobre o modelo de educação, superando a bancária e voltando-se para a problematizadora e libertadora.

Desta forma, ética e estética caminham juntas conforme afirma Freire (1996, p. 34) “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza”. Neste sentido, a ética se funda na luta com esperança e nunca com raiva, rancor ou violência, daí que não se pode ser ético longe da estética, caminho este que Freire nos ensina que não se realiza sem amor, diálogo, sem a relação eu-tu.

O ensinar e aprender exige ética e estética, fora disso estaríamos realizando o seu oposto, seria então “[...] forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (Freire, 1996, p. 33). A boniteza que Freire defende nas escolas pode ser traduzida a uma alegria de viver a escola; Redin (2010a, p. 120) acrescenta que essa esperança “[...] significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança”.

Segundo Freire a educação é por natureza um exercício estético, enquanto educadores estamos a todo momento envolvidos por ela, ao não percebê-la corremos o risco de nos tornar maus formadores dos educandos em processo de

formação permanente. A todo momento nossa prática está voltada para o exercício estético, de maneira que “Os gestos a entonação de voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, do seu impacto na formação dos alunos, através do ensino” (Freire, 1986, p. 76).

A ética para Freire não é separada da estética, a primeira pode ser compreendida como o esforço de humanização onde sem ela não é possível um projeto de educação libertador e humanizante pois é em si um encontro ético. A segunda se faz como um espaço de liberdade, onde é possível escolher, intervir criticamente e de maneira consciente no mundo, presente em todos os processos de formação e conhecimento além das atividades artísticas, é a forma sensível de estar no mundo.

A curiosidade epistemológica por sua vez, pode ser vista como aquela que impulsiona os indivíduos a buscar o conhecimento e a compreensão das coisas. Neste sentido, a ética pode influenciar a direção da curiosidade, orientando-a para questões que promovam a busca pela libertação e transformação. Por exemplo, uma formação ética baseada no amor, no diálogo e solidariedade, pode incentivar a curiosidade em relação às experiências de outros grupos sociais, promovendo uma compreensão mais ampla e ainda mais criticamente curiosa sobre o mundo.

No campo da estética, a curiosidade pode ser alimentada pela busca por experiências estéticas que despertem emoções e estimulam a imaginação. Através da curiosidade, os educandos podem explorar diversas formas de expressão artísticas, como a música, literatura, pintura, teatro, ampliando os horizontes e enriquecendo a sua percepção do mundo. Assim, neste panorama também podemos considerar as representações artísticas dos sujeitos que devem ser realizadas com estes elementos. A arte deve estar nutrida da atitude curiosa de conhecer e explorar o mundo.

É importante perceber que além da ética e estética de que a prática educativa formadora deve estar inserida, estes conceitos não estão isolados da curiosidade, eles estão conectados de maneira complexa. Uma curiosidade ética pode levar os educandos a refletir e questionar as normas sociais e as injustiças que estão inseridos.

Da mesma maneira, a sensibilidade estética pode inspirar a curiosidade epistemológica em relação ao respeito da diversidade cultural e ao papel da arte na

transformação social. Essa interconexão entre ética, estética e curiosidade pode ser vista como parte integrante do processo de formação humana, contribuindo para o processo de desenvolvimento de homens e mulheres mais conscientes críticos.

#### 4.5 A CURIOSIDADE E O CONHECIMENTO

Os seres humanos, diferentemente dos animais, têm a capacidade de conhecer e sabem que conhecem. A característica de seres inacabados permite a abertura ao conhecimento. Este processo que Freire denomina como inacabamento ou inconclusão de homem resulta na necessidade de que se tem de ele ser educado e educar-se.

Tudo que resulta hoje de cultura, sociedade, modos de expressões dos sujeitos são resultados de construções de um conhecimento humano. O conhecimento é resultado de um processo de aprendizagem e não pode existir no abstrato, ele implica a cumplicidade entre os sujeitos para se realizar.

No sentido de cumplicidade nos atemos ao fato de que não é possível em uma prática educativa, que o conhecimento seja algo isolado ao sujeito, nas palavras de Freire (1986, p. 65):

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos.

Sabemos que o professor ou a professora é detentor de conhecimentos ainda não atingidos pelos seus educandos, no entanto, é tarefa do educador compreender que não existe um esgotamento de todas as dimensões de seu conhecimento. Daí que podemos acrescentar que o conhecimento é essencial na prática da curiosidade epistemológica. O educador que se sabe inacabado junta-se aos seus educandos e a suas curiosidades para novas investigações, de maneira que “Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (Freire, 1986, p. 65).

Os educadores podem reconstruir seus conhecimentos a partir das curiosidades dos educandos. Ele ou ela podem ampliar e refazer sua cognoscibilidade através das curiosidades de seus educandos através da crítica epistemológica realizada, desta forma “A capacidade do educador de conhecer o

objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (Freire, 1986, p. 65).

Neste sentido, torna-se ainda mais urgente a necessidade de a educação tornar-se problematizadora e crítica em relação à curiosidade dos seus educandos, através do diálogo, da interação e da troca de conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da força transformadora da curiosidade epistemológica freiriana, ainda há diversos desafios a serem enfrentados. A resistência às mudanças no sistema educacional, a persistência nas práticas tradicionais do modelo bancário e a falta de autonomia dos docentes em sala de aula podem representar obstáculos significativos.

No entanto, as possibilidades de uma educação libertadora, centrada na curiosidade epistemológica, na busca pelo ser mais, na problematização e na dialogicidade, oferecem um caminho promissor para uma prática pedagógica que não se limite aos modelos opressores.

A curiosidade epistemológica freiriana revelou-se neste trabalho como um elemento crucial no contexto pedagógico, não apenas como uma estratégia para impulsionar o conhecimento crítico, mas como um agente de transformação profunda nas estruturas educacionais.

A incorporação desta curiosidade mais crítica no processo de ensino e aprendizagem não apenas fortalece a emancipação, autonomia e capacidade dos educandos de questionar, refletir e agir, mas também redefine o propósito da educação como um instrumento de libertação.

O processo educativo não se realiza na transferência unilateral de conhecimento, em um sistema onde apenas o docente é detentor de sabedoria e inteligência. Deve ocorrer na comunhão de seus agentes que aprendem, ensinam, problematizam, tornam-se sujeitos da práxis e buscam pela libertação e pelo ser mais.

Assim, todo o trabalho buscou responder à nossa problemática sobre o papel e a importância da curiosidade na educação dialógica de Paulo Freire, possibilitando compreender as possibilidades e a força que a curiosidade, seja ela ingênua, estética ou epistemológica, oferece para o contexto pedagógico. Daí que, sabendo-se necessária, docentes e estudantes buscam criticizá-la cada vez mais.

Refletindo sobre nossa busca, é possível afirmar que a curiosidade epistemológica crítica não se realiza como um conceito isolado no processo de ensino e aprendizagem. Ela está intrinsecamente relacionada a todos os outros conceitos que compõem a pedagogia freiriana. Sem a curiosidade que nos

impulsiona em direção a esses conceitos, não seria possível a luta pela educação dialógica e libertadora.

As relações estabelecidas neste trabalho com a epistemologia, humanização, ser mais, problematização, práxis, criatividade e democracia demonstram que a curiosidade por si só não se transforma criticamente, impossibilitando também os sujeitos envolvidos no processo educativo de pensar e agir mais criticamente em sua realidade.

A educação dialógica de Paulo Freire é um convite à transformação. A busca pela libertação que essa pedagogia reflete deve partir de todos. Neste sentido, tanto os docentes quanto os estudantes devem manter-se curiosos epistemologicamente críticos.

Dessa forma, enquanto a luta pela transformação e pela superação das práticas bancárias é conduzida pela educação dialógica, pela leitura de mundo e da palavra, pela criticidade, ética e estética, caminhando lado a lado com a curiosidade epistemologicamente crítica, a educação vai se transformando e rompendo com o sistema opressor.

Enquanto o segundo busca suprimir todas essas capacidades dos sujeitos, o primeiro procura sempre esclarecer que tais capacidades são um direito de todos os homens e mulheres.

Em conclusão, é evidente que a curiosidade epistemológica crítica, aliada aos princípios da educação dialógica de Paulo Freire, representa não apenas uma abordagem pedagógica, mas sim uma filosofia de transformação social. Através do constante questionamento, da busca pelo conhecimento e da conscientização sobre as estruturas opressoras, tanto educadores quanto educandos podem se tornar agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Portanto, a promoção da curiosidade epistemológica crítica deve ser uma escolha em todos os contextos educacionais, visando não apenas à formação de indivíduos críticos e reflexivos, mas também à construção de um mundo mais humano e conscientemente crítico.

O presente trabalho pretendeu demonstrar a importância de uma curiosidade mais epistemologicamente crítica no campo educacional e sua necessária transformação de caráter ingênuo para problematizador. Os avanços obtidos a partir do conceito de curiosidade epistemológica permitiram perceber que não somente os

educandos devem urgentemente estar voltados a ela, mas também os docentes devem estar inundados dela para uma educação mais libertadora que supere a educação opressora que impede o ser mais de homens e mulheres em busca da transformação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristóvão Domingos; STRECK, Danilo R. Pergunta. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 627-629.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; BRICCIA, Viviane. Ciências na educação infantil: o que dizem as pesquisas e documentos oficiais?. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - Reed**, [s.l.], v. 2, n. 6, p. 1-18, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10093/6538>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 306-310.
- BEDIN, Everton; PINO, José Claudio del. DICUMBA: uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s.l.], v. 21, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/KTcxk7smNDV9QMYcYbBF5qP/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A estética da pedagogia da esperança: contribuições à formação de professores. **Reflexão e Ação**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 9-25, 23 ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8972>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BERTUNCELLO, Julia Marta Zamarchi; BORTOLETO, Edivaldo José. Curiosidade E Prazer De Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. **Criar Educação**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 1-7, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2570/3683>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-63.
- COSTA, Daianny. Política. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 641-644.
- DJU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. A concepção de outro: diálogo entre Paulo Freire e Martin Buber. *In*: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio (org.). **Paulo Freire em diálogo**. São Paulo: Recriar, 2021. p. 143-166.
- DUARTE, Bruna da Silva. Freire em diálogo com professores: a ética da libertação. *In*: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio (org.). **Paulo Freire em diálogo**. São Paulo: Recriar, 2021. p. 167-190.

FERREIRA, Anderson Luiz; GOMES, Gustavo Kosieniczuk; HENNING, Leoni Maria Padilha. Educação emancipadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 17, n. esp. 1, p. 0703-0715, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16316/12694>. Acesso

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 173-176.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Curiosidade epistemológica. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 215-218.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Ensinar e a aprender. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 190-192.

FUCUHARA, L. R. S. R. Liberdade e humanização: um diálogo entre Paulo Freire e Jean Paul Sartre. *In*: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio (org.). **Paulo Freire em diálogo**. São Paulo: Recriar, 2021. p. 191-212.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (org.). **Reinventando Freire**: as praxis do instituto paulo freire. São Paulo: IPF, 2018.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 107-109.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, [s./], v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GIROUX, Henry A. Democracia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 225-231.

GONÇALVES, Júlio César. A Curiosidade no Ciclo Gnosiológico. **Saber Acadêmico**: Revista Multidisciplinar da UNIESP, [s./], n. 9, p. 106-117, 2010. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180403121959.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403121959.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência existencial no pensamento freiriano. **Revista Educação e Emancipação**, [s./], v. 12, n. 1, p. 33-53, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10741>. Acesso em: 23 set. 2023.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Gigantes da filosofia da educação ajudando a pensar as questões da desigualdade em tempos de pandemia. *In*: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio (org.). **Paulo Freire em diálogo**. São Paulo: Recriar, 2021. p. 23-50.

HENZ, Celso Ilgo. Antropologia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 86-87.

KROUNBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 170-172.

LICHENE, Claudia. O Processo De Avaliação Como Pesquisa: reflexões a partir de uma pesquisa sobre a educação científica na escola da infância. **Educação em**

**Revista**, [s.l.], v. 39, p. 1-21, 2023. Disponível em: [scielo.br/j/edur/a/VWKByvG9PD3ZycGfKWQ6vmb/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/edur/a/VWKByvG9PD3ZycGfKWQ6vmb/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 18 ago. 2023.

MAIA, Dayane Rejane Andrade; MION, Rejane Aurora. A “Curiosidade Epistemológica” No Processo De Ensino-Aprendizagem De Física No Ensino Médio. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 5., 2005, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Abrapec, 2006. p. 1-11. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO S/D/Dayane%20Rejane%20Andrade%20Maia.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/D/Dayane%20Rejane%20Andrade%20Maia.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

MELLO, Alessandro. A situação concreta de opressão e oprimidos: diálogo entre paulo freire e albert memmi. *In: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio (org.). Paulo Freire em diálogo*. São Paulo: Recriar, 2021. p. 105-126.

MENDONÇA, Nelino Jose Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4507>. Acesso em: 11 maio 2023.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 656-659.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **Eccos**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71545304005.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 203-205.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 280-282.

PEROZA, Juliano; RESENDE, Marilúcia A.. Paulo Freire e a dialética da curiosidade: pistas para uma praxiologia do conhecimento. **Eccos**, São Paulo, n. 25, p. 77-94, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708005.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

REDIN, Euclides. Boniteza. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 119-122.

REDIN, Euclides. Infância. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 119-122.

REDIN, Marita Martins. Estética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 333-335.

ROGORA, Enrico; TORTORIELLO, Francesco Saverio. Interdisciplinarity for Learning and Teaching Mathematics. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, [s.l.], v. 35, n. 70, p. 1086-1106, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/SWZt6FGCqTDGBKfS5cqyrHN/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 19 Não é um mês valido! 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 267-269.

SALGADO, Lúcia Maria O. V. Oliva Teles; SOUZA, Francislê Neri de. Questionamento e curiosidade num contexto CTS: um estudo de caso. **Indagatio Didactica**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 1664-1681, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.11879>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SARTORI, Jeronimo. Educação Bancária/ Educação problematizadora. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 270-273.

SILVA, Diego Gerônimo; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; OVIGLI, Daniel Bovolenta. Pesquisa escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores?. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqRbJ74yG6b4HdrV53gDhMy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, Petronildo Bezerra da *et al.* O Valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 241-248, 2018. Disponível em: [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc40\\_4/04-EA-72-17.pdf](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc40_4/04-EA-72-17.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVEIRA, Leandro dos Santos. Por onde anda a curiosidade em nossas escolas? *In*: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA: EM DEFESA DA ESCOLA, DA CIÊNCIA E DA DEMOCRACIA, 16., 2020, Santo Antônio da Patrulha. **Anais [...]**. Santo Antônio da Patrulha: FURG, 2021. p. 1-7. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EIE/article/view/15150/9935>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOUZA, Claudiney José de; MURARO, Darcísio Natal. Epistemologia e democracia: a problematicidade da existência social comum. *In*: BOFF, Leonardo; SILVA, André; MURARO, Darcísio Natal (org.). **Paulo Freire em diálogo**. São Paulo: Recriar, 2021. p. 75-104.

SOUZA, Cícera Andreia de; DONADEL, Tamara Biasi; KUNZ, Elenor. Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. **Motrivivência**, [s.l.], v. 29, n. 51, p. 192-204, 20 jul. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p192>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 483-485.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 66-69.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 336-339.

ZITKOSKI, Jaime José. Condicionado/ Determinado. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 157-159.

ZITKOSKI, Jaime José. Fatalismo/Fatalidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 227-228.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c. p. 423-425.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010d. p. 736-738.