

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A TRANSIÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA PARA EPISTEMOLÓGICA CRÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA FREIRIANA

Yasmin Ueno , Darcisio Natal MUraro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8923>

Submetido em: 2024-05-15

Postado em: 2024-05-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A TRANSIÇÃO DA CURIOSIDADE INGÊNUA PARA EPISTEMOLÓGICA CRÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA FREIRIANA

YASMIN CHRISTIE UENO FERNANDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0145-513X>

[<yasmin.christie@uel.br>](mailto:yasmin.christie@uel.br)

DARCÍSIO NATAL MURARO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5413-8385>

[<dmuraro@uel.br>](mailto:dmuraro@uel.br)

¹ Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a importância da curiosidade epistemológica crítica na perspectiva da filosofia da educação de Paulo Freire pretendendo responder à seguinte problemática: qual o papel da curiosidade na educação dialógica e libertadora de Paulo Freire? Na perspectiva desse autor, o agir educativo criativo e criador possibilita aos estudantes as condições de admirar, perguntar e dialogar criticizando os seus saberes. Freire nos dispõe em seus escritos que o ciclo gnosiológico promove a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica crítica. Neste sentido, o autor denuncia as práticas da educação bancária que rechaçam e coíbem a investigação crítica por entender os estudantes como depósitos de conteúdo a ser memorizado. Em contraposição à educação bancária ele concebe a educação dialógica, libertadora e problematizadora que pretende a superação do ensino tradicionalista bancário visando o desenvolvimento de sujeitos epistemologicamente críticos e curiosos. A partir de uma metodologia de estudo bibliográfico que contempla a revisão das principais obras de Freire, este trabalho tem como objetivo investigar a importância da curiosidade epistemológica crítica na educação, conceito escolhido pela sua vinculação com toda a metodologia freiriana. A partir das análises realizadas, conclui-se que uma educação voltada para o estímulo da curiosidade epistemológica crítica, desperta tanto nos educandos quanto nos docentes, uma leitura de mundo ampliada, uma consciência crítica voltada para a transformação da realidade e um efetivo crescimento do ser mais justo, solidário e humano.

Palavras-chave: Educação dialógica, educação libertadora, curiosidade crítica, Paulo Freire.

THE TRANSITION FROM NAIVE CURIOSITY TO CRITICAL EPISTEMOLOGY AND ITS IMPORTANCE IN THE CONTEXT OF FREIREAN LIBERATING PEDAGOGY

ABSTRACT: This article examines the importance of critical epistemological curiosity from the perspective of Paulo Freire's philosophy of education, aiming to address the following question: what is the role of curiosity in Paulo Freire's dialogical and liberating education? According to Freire, creative and inventive educational action enables students to admire, question, and engage in dialogue, critically examining their knowledge. Freire asserts in his writings that the gnosiological cycle promotes the transition from naïve curiosity to critical epistemological curiosity. In this context, he critiques the practices of banking education, which reject and suppress critical inquiry by treating students as repositories of content to be memorized. In contrast to banking education, Freire envisions dialogical,

liberating, and problem-posing education, aiming to overcome traditional banking pedagogy and foster the development of epistemologically critical and curious individuals. Employing a bibliographic research methodology, which includes a review of Freire's major works, this study aims to investigate the importance of critical epistemological curiosity in education, a concept chosen due to its integral connection with Freirean methodology. The analyses conducted suggest that an education focused on stimulating critical epistemological curiosity awakens, in both students and educators, an expanded worldview, a critical consciousness oriented towards transforming reality, and an effective growth towards becoming more just, compassionate, and humane beings.

Keywords: Dialogical education, liberating education, critical curiosity, Paulo Freire.

LA TRANSICIÓN DE LA CURIOSIDAD INGENUA A LA EPISTEMOLOGÍA Y SU IMPORTANCIA EM EL CONTEXTO DE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA FREIRIANA

RESUMEN: Este artículo examina la importancia de la curiosidad epistemológica crítica desde la perspectiva de la filosofía de la educación de Paulo Freire, con el objetivo de abordar la siguiente cuestión: ¿cuál es el papel de la curiosidad en la educación dialógica y liberadora de Paulo Freire? Según Freire, la acción educativa creativa e inventiva permite a los estudiantes admirar, cuestionar y dialogar, examinando críticamente sus conocimientos. Freire afirma en sus escritos que el ciclo gnosiológico promueve la transición de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica crítica. En este contexto, critica las prácticas de la educación bancaria, que rechazan y reprimen la investigación crítica al tratar a los estudiantes como depósitos de contenido a memorizar. En contraste con la educación bancaria, Freire concibe una educación dialógica, liberadora y problematizadora, que busca superar la pedagogía bancaria tradicional y fomentar el desarrollo de individuos epistemológicamente críticos y curiosos. Utilizando una metodología de investigación bibliográfica, que incluye una revisión de las principales obras de Freire, este estudio busca investigar la importancia de la curiosidad epistemológica crítica en la educación, un concepto elegido debido a su conexión integral con la metodología freireana. Los análisis realizados sugieren que una educación enfocada en estimular la curiosidad epistemológica crítica despierta, tanto en los estudiantes como en los educadores, una visión del mundo ampliada, una conciencia crítica orientada hacia la transformación de la realidad y un crecimiento efectivo hacia convertirse en seres más justos, solidarios y humanos.

Palabras clave: Educación dialógica, educación liberadora, curiosidade crítica, Paulo Freire.

A IMPORTÂNCIA DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

O tema da curiosidade perpassa a obra de Freire. Sua produção intelectual articulada com sua vida é profundamente criativa de conceitos praxiológicos. O esforço desse estudo é responder à questão: qual o papel da curiosidade na educação dialógica e libertadora de Paulo Freire?

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

Paulo Freire ao refletir a respeito da curiosidade dos sujeitos, compreende que ela é uma das condições para o seu aprimoramento de consciência crítica: “A curiosidade, própria da existência vital,

se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana” (Freire, 2000, p. 47). Neste sentido, 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 compreendem o homem como um ser curioso e repleto de questionamentos diante da realidade que se insere.

O desenvolvimento desta curiosidade epistemológica exige uma compreensão 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 reflexiva e crítica em sua capacidade de ser curioso.

A importância que a curiosidade na educação é a de permitir ao educando romper com a rotina escolar, gerando práticas que possibilitem uma pedagogia voltada para a leitura de mundo crítica em uma prática democrática:

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 acolita 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.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é investigar a partir do estudo bibliográfico, a importância que a curiosidade epistemológica crítica possui no ambiente educativo libertador e dialógico

defendido por Freire, e qual o seu papel neste contexto educacional que vai além das práticas tradicionalistas bancárias.

A CURIOSIDADE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA LIBERTADORA DE FREIRE

A importância da curiosidade para Freire pode ser compreendida a partir de seu conceito de educação dialógica libertadora 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 se humanizarem, 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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, 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:

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 (Paludo, 2010, p. 282).

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. A curiosidade não é uma qualidade exclusivamente individual, mas ela se potencializa no ambiente social que a estimula, especialmente permeado pelo diálogo. Ao indagam, 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, 2022, p. 122)

A superação da curiosidade ingênua para a epistemológica, se faz urgente neste contexto da educação 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, 2022, 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. Em contrapartida, a educação técnica castra a curiosidade opondo-se ao caráter da pesquisa científica.

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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, 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, 2021).

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 no 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* (2021), 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 a produção de um conhecimento vinculado à realidade existencial de maneira que os estudantes possam praticar sua curiosidade, perguntar e refletir sobre seus saberes na relação com o mundo que experienciam. 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 como condição de progressão escolar que resulta na manutenção das condições sociais de opressão. 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, 2021, 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. A sua arrogância com possuidor de saber o impede de se colocar numa postura humilde própria de que reconhece a ignorância como 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 “[...] não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (Freire, 2021, p. 82). 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, 2021a, 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 sufoca, 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, 2021, 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 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 (Sartori, 2010, p. 271).

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 preenchida 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. Reconhecer-se como inacabado é o ponto de partida para a curiosidade que busca a completude como processo construção do humano na relação com o outro. 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 da concepção bancária está em uma educação voltada à imitação do mundo, que ordena aos outros a memorização de conteúdos já produzidos pelos detentores do conhecimento, que vão apenas depositar no aluno. 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 continuar 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, 2021, 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, domestica seus sujeitos e nega o caráter transformador da práxis e sua busca pela transformação, desumaniza o homem e faz dele meros objetos.

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 ingênuo, 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, 2021, 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, 2021, 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.

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.

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.

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.

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, 2022, p. 64, *italico 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.

A curiosidade e a leitura do mundo e leitura da 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 dialetizadas que implica a criação de novas leituras, 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, 2022, 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, 2022, 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 (2010) “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” (Freitas, 2010, p. 304).

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, 2022, p. 80).

Freire aconselha os professores e as professoras a se engajarem 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, 2022, 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, 2022, 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.

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” (Autor, 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 (Autor, 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.

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, 2021, 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, 2021, 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, 2021, p. 112).

Nutrido-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.

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:

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 (Freire, 1986, p. 65).

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, é urgente a necessidade de a educação se tornar problematizadora e crítica em relação à curiosidade dos seus educandos, através do diálogo, da interação e da troca de conhecimento.

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.

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.

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.

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 democrática do mundo.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e terra, 2022.
- FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo horizonte: Autêntica, 2a ed., 2010, p.173-176.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência existencial no pensamento freiriano. *Revista educação e emancipação*. São Luís, v.12, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10741>. Acesso em: 23/09/2023.
- MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. *Eccos – Revista científica*. São Paulo. N. 8., p. 59-733. Set/dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6032> . Acesso em: 05/02/2024.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo horizonte: Autêntica, 2a ed., 2010, p.203-205.

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

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

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

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Pesquisadora, participação ativa no levantamento bibliográfico, análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Pesquisador, participação na orientação e coleta de levantamento bibliográfico, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.