

A teoria do conhecimento na concepção educacional de Paulo Freire

José Willon Girard de Matos* e Ivanilde Apoluceno de Oliveira **

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a teoria do conhecimento presente na concepção educacional de Paulo Freire. Assim, está circunscrito no campo da filosofia da educação e discute como os processos gnosiológicos atravessam e reverberam a pedagogia da libertação. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, tendo por base obras de Paulo Freire e de autores que pesquisam sobre a educação freireana. Neste trabalho, apresentam-se alguns conceitos e reflexões acerca da relação entre teoria do conhecimento e educação; a teoria do conhecimento em Paulo Freire e as implicações da teoria do conhecimento na concepção educacional libertadora. Os resultados da pesquisa apontaram que a teoria do conhecimento é um fundamento indispensável à educação freireana, principalmente em relação aos conceitos de problematização, diálogo, curiosidade, o ato de perguntar e a sua concepção de sujeito.

Palavras-chave: teoria do conhecimento; educação freireana; diálogo.

The theory of knowledge in Paulo Freire's educational conception

Abstract

This article aims to analyze the theory of knowledge present in Paulo Freire's educational conception. Thus, it is circumscribed in the field of philosophy of education and discusses how gnosiological processes permeate and reverberate the pedagogy of liberation. The study consists of a bibliographical research, based on works by Paulo Freire and authors who research freirean education. Some concepts and reflections are presented on the relationship between theory of knowledge and education; the theory of knowledge in Paulo Freire and the implications of the theory of knowledge in the liberating educational conception. The results of the research indicated that the theory of knowledge is an indispensable foundation for freirean education, mainly in relation to the concepts of problematization, dialogue, curiosity, the act of asking and subject.

Keywords: theory of knowledge; freirean education; dialogue.

La teoría del conocimiento en la concepción educativa de Paulo Freire

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la teoría del conocimiento presente en la concepción educativa de Paulo Freire. Así, se circunscribe al campo de la filosofía de la educación y analiza cómo los procesos gnosiológicos permean y reverberan la pedagogía de la liberación. El estudio consiste en una investigación bibliográfica, basada en obras de Paulo Freire y autores que investigan la educación freiriana. Se presentan algunos conceptos y reflexiones sobre la relación entre teoría del conocimiento y educación; La teoría del conocimiento en Paulo Freire y las implicaciones de la teoría del conocimiento en la concepción educativa liberadora. Los resultados de la investigación demostraron que la teoría del conocimiento es un fundamento indispensable para la educación freireana, especialmente en lo relacionado con los conceptos de problematización, diálogo, curiosidad, acto de preguntar y sujeto.

Palabras clave: teoría del conocimiento; educación freireana; diálogo.

*Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UEPA). Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8236-0170>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2686556525970949>. E-mail: willongerard002@gmail.com.

** Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa-México. Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Docente e pesquisadora do PPGED-UEPA e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Bolsista produtividade CNPq2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. E-mail: [Nildeapoluceno@gmail.com](mailto:nildeapoluceno@gmail.com).

INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire é reconhecido como um dos maiores nomes do pensamento educacional brasileiro. As suas numerosas obras foram traduzidas em diversos países e sua prática educativa perpassou ainda em vida por várias regiões do globo, como a Oceania, a Europa, a África, a América do Norte e a América Latina, onde, sobretudo nesta última, a sua práxis político-educacional é redimensionada e seu legado assume contorno direto com as lutas por libertação, as práticas de educação popular e a interculturalidade crítica.

Foram nesses variados “contextos de empréstimo”, em meio às suas andarilhagens pelo mundo enquanto exilado político, que o referido professor brasileiro ampliou seus estudos e pôs em prática seu pensamento educacional, testando-o, aprimorando-o e o reinventando a partir da prática educativa respeitosa e humanizadora, que, ao educar, permitia-se também aprender. Assim, o tão conhecido “Método Paulo Freire”, iniciado na Educação de Jovens e Adultos, nos legou uma herança viva que implica a exigência ético-política de repensar nossas práticas de ensino e, mais do que isso, repensar as próprias finalidades e sentidos do que é, para que e a quem serve a educação.

À guisa disso, autores como Moacir Gadotti (2002) ressaltam que Freire não queria que sua teoria do conhecimento fosse reduzida a pura metodologia e que não se pode separar o seu método do contexto de sua epistemologia. Assim, a consciência dos fundamentos ontológicos, gnosiológicos e ético-políticos que orientam o pensamento freireano é indispensável à prática da educação libertadora.

Oliveira e Santos (2022) explicam em relação a Freire que, apesar de ele ter desenvolvido uma experimentação metodológica, o fundamental é a compreensão da teoria do conhecimento que sustenta sua concepção de educação. Freire (1983) define a educação como situação gnosiológica, tendo por base uma teoria de conhecimento. É nesse sentido que este artigo, circunscrito no campo da filosofia da educação, questiona: qual teoria do conhecimento fundamenta a concepção educacional de Paulo Freire?

Desse modo, este trabalho se desenvolve a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base nas principais obras de Paulo Freire e de alguns de seus intérpretes, tendo como objetivo compreender a teoria do conhecimento que fundamenta a concepção educacional freireana. As obras do autor foram selecionadas e analisadas buscando apreender

o *leitmotiv* de seu pensamento, isto é, a tônica evolutiva de sua concepção teórica ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, priorizaram-se os trabalhos que melhor evidenciam sua concepção de conhecimento em consonância com o processo de amadurecimento de seu pensamento. Os intérpretes foram selecionados com base em sua relevância no debate crítico sobre a obra freireana, privilegiando leituras que explicitam suas bases epistemológicas.

No primeiro momento do artigo, discute-se a teoria do conhecimento, seus usos, conceitos e incidências no campo educacional, apontando reflexões sobre sua importância para a prática educativa. Em seguida, analisa-se a teoria do conhecimento que perpassa a concepção freireana. Posteriormente, apontam-se algumas implicações da teoria do conhecimento de Paulo Freire para a educação e, por fim, apresentam-se as considerações finais do artigo.

TEORIA DO CONHECIMENTO: reflexões, implicações, perspectivas e conceitos

Antes de adentrar propriamente na teoria do conhecimento desenvolvida no interior da filosofia da educação de Paulo Freire, cabe uma breve discussão acerca daquilo que se entende por teoria do conhecimento e suas formas na história da filosofia. Tal discussão é relevante por ser pressuposto que toda pedagogia ou prática educativa, ao incorporar em seu interior determinada visão de mundo, conscientemente ou não, adere à dada concepção filosófica. Assim, toda concepção educacional assimila necessariamente aspectos concernentes aos campos da ontologia, teoria do conhecimento, axiologia, ética e filosofia política na medida em que assume ou pressupõe uma ideia de ser humano, de como esse humano conhece, da valoração de determinados saberes em relação a outros, do que é justo nas relações educativas, bem como quais as consequências políticas e finalidades de sua prática.

Em seu sentido amplo, a teoria do conhecimento pode ser compreendida como uma teoria que visa explicar os processos que envolvem o conhecer humano, sendo denominada também de gnosiologia ou epistemologia¹. Desse modo, as disciplinas que hoje chamamos de gnosiologia, epistemologia e filosofia da ciência estabelecem relações de proximidade que não

¹ Gnosiologia tem origem etimológica no termo grego *gnosis* (γνῶσις), que significa conhecimento; enquanto epistemologia possui origem no termo grego *episteme* (ἐπιστήμη), que significa ciência ou conhecimento verdadeiro. Tanto gnosiologia quanto epistemologia derivam ainda do sufixo grego *logos* (λόγος), traduzindo-se frequentemente por discurso, estudo ou razão.

demarcam horizontes e limites tão precisos, mas constituem campos de intersecção que têm em comum a análise sobre o conhecimento.

Segundo Zilles (2005), em língua inglesa, *epistemology* chega a adquirir em alguns casos o mesmo sentido de gnosiologia e teoria do conhecimento; no entanto, seu uso corrente lhe restringe o sentido ao conhecimento filosófico ou científico, não abarcando outras formas de conhecimento. Para Oliveira (2016), a epistemologia se relaciona ao saber, ao conhecimento e às ciências, sendo uma disciplina que reflete criticamente sobre o conhecimento científico, encontrando na filosofia seu princípio e na ciência seu objeto. Todavia, apesar da proximidade entre gnosiologia, filosofia da ciência e epistemologia — gerando dificuldades e flutuações na definição de seus estatutos —, esses autores enfatizam que existem diferenças que podem ser devidamente sublinhadas.

Dessa forma, a epistemologia, enquanto disciplina recente, tenderia a debruçar-se de maneira mais restrita à investigação do conhecimento científico e filosófico, possuindo como atribuição pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos; isto tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista linguístico, sociológico, ideológico etc. (Japiassú, 1979). Portanto, a epistemologia estaria colocada frente ao problema geral de enfrentar a relação entre filosofia e ciência, encarada tradicionalmente como atividade própria do pensamento filosófico ao debruçar-se na compreensão dos princípios, gênese, natureza, validade e resultados do conhecimento científico ao longo da história.

Já a gnosiologia abrangeria de forma mais vasta uma explicação sobre os fundamentos e condições do conhecer humano, seja ele científico ou não. Por muito tempo, foi um campo que ocupou lugar privilegiado na história da filosofia, com grandes pensadores se debruçando sobre essa temática e defendendo diferentes posições que, no decorrer do tempo, consolidaram as diversas tradições do referido campo. Assim, trata-se de uma disciplina que interroga sobre as possibilidades, limites, determinações, validades e condições do conhecimento verdadeiro, tendo como principal questão a investigação sobre a cognoscibilidade da realidade exterior. Segundo Oliveira (2016), essa disciplina lança mão de questionamentos como: É possível conhecer verdadeiramente algo? Qual a origem do conhecimento? O conhecimento é determinado pelo sujeito ou pelo objeto? Cada uma dessas perguntas é respondida de uma forma pelas diversas tradições na história da filosofia,

implicando diretamente nos fundamentos que subsidiam as diferentes tendências pedagógicas ao longo do tempo.

Destarte, Hessen (2003) defende que a teoria do conhecimento ocupa no conjunto da filosofia, o lugar da teoria da ciência, porque na história do pensamento gnosiológico, os filósofos buscaram distinguir aquilo que seria tomado como um conhecimento verdadeiro (*episteme*) do pensamento pouco rigoroso e ancorado em percepções não sistemáticas, isto é, as opiniões (*doxa*) ocasionais dos sujeitos no senso comum. Essa distinção tem seus fundamentos ainda na Grécia Antiga, quando a noção de ciência (*episteme*) era a de um conhecimento justificado pela argumentação racional, todavia, sua compreensão é redimensionada com a chegada da cientificidade moderna, que passa a entender a ciência mediada pela noção de método, atribuindo-a novo significado. Assim, para o autor, a teoria do conhecimento consiste na teoria do pensamento verdadeiro, entendendo a verdade enquanto e a partir da sua concordância com o objeto exterior.

Deste modo, firmado nesse modelo gnosiológico ocidental, acirrou-se toda uma divisão entre o que é considerado um saber válido (científico — *episteme*) e aquele considerado errôneo ou injustificado (senso comum — *doxa*). Com isso, o pensamento ocidental hegemônico se configurou de forma dicotômica (Oliveira, 2019), apartando teoria e prática, razão e sentido, mente e corpo, dominante e dominado, docente e discente, instituindo todo um paradigma que subjaz até hoje em muitas concepções pedagógicas de nosso tempo, refletindo na prática educacional de quem as segue.

De acordo com Libâneo (2010, p. 8):

Não é nenhuma novidade admitir que em boa parte dos cursos de licenciatura no Brasil, a despeito da intensa produção do movimento crítico da didática desde o início dos anos 1980, mantém-se a concepção de didática prescritiva, instrumental. Destaca-se nesta visão tradicional de didática uma concepção epistemológica de aplicar uma teoria prévia à prática como, também, a separação entre conteúdos/objetivos e métodos/meios, tratando essas categorias como coisas distintas, não considerando a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada.

Não obstante essa concepção de didática ainda presente nos cursos de formação de professores, é possível observar também a constante e progressiva fragmentação dos componentes curriculares desses cursos, com extinção ou diminuição de carga horária em

disciplinas filosóficas e de fundamentos educacionais, tratando-as como secundárias ou menos importantes. Essa tendência, apesar de intensificada na atualidade, não ocorre apenas na história recente do Brasil, mas vem de uma longa trajetória e representa como a educação é um campo ainda em disputa ao nível nacional e global (Santos, A.; Santos, F.; Lima, 2023).

A falta de reflexão sobre os fundamentos filosóficos da educação nos cursos de formação de professores impacta diretamente a forma como os profissionais da área percebem a relação entre teoria do conhecimento e pedagogia, obscurecendo o entendimento de sua própria prática, tornando-a mecânica e esvaziada de sentido. Se não se possui consciência clara dos fundamentos aos quais determinadas tendências pedagógicas se vinculam, conseqüentemente, não é possível atuar de maneira coerente com a concepção assumida e, tampouco, escolher uma concepção educacional. Isso porque a prática envolvida no processo de formação humana pressupõe necessariamente a assunção de uma compreensão acerca do que é o ser humano e, sobretudo, de como funcionam seus processos de aquisição de conhecimento.

A ausência de entendimento sobre esses aspectos pode resultar em práticas educacionais irrefletidas, autoritárias e antidialógicas que reproduzem a ideologia dominante, exacerbando as distinções entre os que supostamente detêm o saber e os que não o possuem. Assim, na educação tradicional, que Freire (2020c) denomina de bancária, o professor é concebido como único detentor do conhecimento e o aluno como um recipiente passivo a ser preenchido por conteúdos desvinculados de sua cultura. Com isso, fomenta-se a separação entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelo educando, acarretando desinteresse, desistências e dificuldades na leitura de mundo, estruturando um sistema de ensino enciclopédico, escolástico e pedante, marcado pela transmissão repetitiva e memorizante dos conteúdos, o que limita a formação crítica dos educandos.

O CONHECER NO PENSAMENTO EDUCACIONAL FREIREANO

Ao longo da história do pensamento ocidental, emergiram diversas teorias do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de posições e de tradições gnosiológicas que influenciaram o campo pedagógico. Essas posições frequentemente se traduzem em defesas apoloéticas por parte de algumas correntes, que, ao buscarem maior coerência interna, tendem a se distanciar das contribuições de outras tradições, fechando-se em atitudes

sectárias e academicistas que estreitam a discussão ao se encerrarem em suas próprias verdades. A despeito disso, Paulo Freire sempre primou pelo diálogo aberto na construção de suas propostas, firmando posições claras, porém sem as converter em dogmas incorrigíveis, como se fossem as únicas interpretações possíveis da realidade.

Desse modo, no decorrer de sua trajetória intelectual, Freire teve acesso a uma pluralidade de autores e concepções intelectuais distintas que o influenciaram, tais como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Mounier, Heidegger, Hegel, Marx, Antonio Gramsci, Frantz Fanon e tantos outros, dialogando criticamente com intelectuais do movimento católico, do existencialismo, fenomenologia, marxismo, humanismo e personalismo.

No que tange a isso, Heinz-Peter Gerhardt (1996, p. 153-154) destaca que:

À sua vasta tradição de trabalhos práticos ele [Paulo Freire] confrontava as mais diversas teorias e autores, entrelaçando-os de um modo que se casassem com sua experiência, mas gerando controvérsias. Entretanto, ele nunca negou ser um eclético que seleciona partes das premissas de, por exemplo, Karl Jaspers e do velho Marx. Não estava interessado em aderir ao Marxismo ou ao Existencialismo simplesmente porque encontrara ele pontos interessantes nos escritos destes dois autores.

O ecletismo de Freire, junto de sua repulsa às exigências tradicionais da cultura universitária dominante de seu período, fez do autor um intelectual que não se permitia fechar-se em redomas academicistas e teóricas. Pelo contrário, ele desenvolveu um trabalho preocupado muito mais com a realidade vivida do que com esquematismos abstratos, de forma que a teoria não deveria se converter em uma camisa de força, mas elucidar a compreensão do real. Desse modo, o que Gerhardt chama de ecletismo, caracteriza-se pelo diálogo crítico e aberto com as diversas tradições teórico-filosóficas que, apesar de conflitantes em sua totalidade, possuem elementos em comum que permitiram a Freire a realização de sínteses teóricas coerentes com seu projeto intelectual e que, principalmente, possibilitaram-lhe uma leitura possível da realidade existente nos locais por onde atuou.

Moacir Gadotti (2005, p. 15), por sua vez, criticará o uso do termo ecletismo para se referir à matriz filosófica de Freire, dando-lhe outro sentido e optando pelo termo “pluralismo”, visto que, em sua visão:

Pluralismo não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele [Paulo Freire] costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de “classificá-lo” hoje.

Independentemente da terminologia adotada, tanto Gerhardt quanto Gadotti concordam que Freire estabeleceu um diálogo enriquecedor com diversas tradições na formulação de sua teoria do conhecimento. Deste fato destacam-se dois elementos significativos para a presente discussão: 1) uma das originalidades de Freire reside na sua capacidade de integrar, de maneira criativa e coerente, tradições muito diferentes, promovendo um diálogo e uma síntese potente; 2) ao realizar essa síntese dialética, Freire as sistematizou em uma teoria do conhecimento própria, conferindo-lhes um enquadramento autêntico e inovador. A nosso ver, compreender como a teoria do conhecimento se articula em Freire perpassa pelo entendimento desses dois pontos indissociáveis.

Para o patrono da educação brasileira, uma premissa básica que deve ser adotada por todo educador é que todos são capazes de aprender e, portanto, de conhecer. Independente de suas especificidades e desafios, todos os seres humanos possuem a possibilidade intrínseca de reinventarem historicamente sua existência, uma vez que a curiosidade, enquanto motor do processo de conhecimento, é uma característica inerente à experiência humana.

Assim, na perspectiva de Freire, todo conhecimento começa com uma pergunta, entendendo-a como expressão da curiosidade humana. Muito mais do que uma técnica pedagógica, a pergunta é compreendida aqui enquanto condição ontológica inerente ao ser humano que se defronta no/com o mundo e, ante sua incompletude, indaga-o, sendo impelido a conhecer e intervir na sua realidade. Para ele:

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. [...] Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. (Freire; Faundez, 2013, p. 74).

Nesse sentido, como afirma Oliveira (2019), essa curiosidade diante do mundo enquanto gênese do conhecer humano não é idêntica ao maravilhamento (*thaumazein*) aristotélico, caracterizado pela busca do saber desinteressado, mas é exigência das próprias

condições materiais de existência em sua necessidade prática de intervir, produzir, construir sentidos e novas necessidades no tempo.

Verificamos assim que, em Paulo Freire, a curiosidade constitui uma dimensão ontológica do humano, o que, segundo a interpretação de Loureiro (2009, p. 329), guarda proximidades com o que Heidegger chamou de ser-aí (*dasein*)². A autora assinala que na ontologia de ambos:

Há uma abertura essencial no ser do homem, sua consciência é aberta e procura entrar em contato com a realidade a sua volta. Nesse contexto, há sempre um projetar-se do homem em permanente busca por conhecer o que circunda no mundo. A consciência não é passiva, há uma intencionalidade nela.

Essa abertura humana ao mundo é o que nos possibilita ser a única espécie capaz de indagar sobre a própria existência, isto porque o ser humano é um ser que, transcendendo sua dimensão biológica, possui a capacidade de refletir acerca de sua condição existencial, interrogando o mundo e a si em um processo permanente de fazer-se no/com o mundo e os outros. Isso implica conceber indivíduos capazes de superar suas condições naturais, o biologicamente estabelecido, para fazer-se presença no mundo. Enquanto os demais animais estão inexoravelmente determinados por sua dimensão natural, nossa condição enquanto seres-no-mundo consiste em uma abertura tal que apercebemos a nós mesmos enquanto seres inconclusos.

Desta maneira, a humanidade, sabendo-se inconclusa, possui tal consciência de seu inacabamento que é impelida na busca permanente por *ser mais*. Essa condição inaugura a curiosidade humana e seu ato cognoscente, mas também a sua educabilidade, eticidade e politicidade, visto que é na possibilidade de *ser mais* que esse ser humano temporalizado, histórico, pode formar-se, transformar-se e gentificar-se, diferente dos animais que, inconscientes de sua inconclusão, são apenas treináveis.

Nesses termos, a consciência do inacabamento e de não se conhecer tudo implica o reconhecimento da necessidade constante de buscar o novo, de conhecer mais e melhor sobre si e sobre o mundo, visto que, dialeticamente, quanto mais conhecemos o mundo mais

² “Esse ente, que nós mesmos sempre somos e que, entre as outras possibilidades de ser, possui a de questionar, designamos com o termo *Dasein*” (Heidegger, s/d, *apud* Abbagnano, 2012, p. 268).

nos (re)conhecemos nele enquanto indivíduos atuantes na construção dessa realidade histórico-social. Assim:

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (Freire, 1983, p. 31).

Com isso, a gnosiologia freireana, indo ao encontro de concepções como a do materialismo histórico-dialético, entende o ser cognoscente não como um “*a priori*”, cuja consciência seja algo previamente dado, mas como uma consciência em permanente formação, atravessada pela materialidade com as quais se defronta e é condicionada. Nesse sentido, enquanto seres sociais, os indivíduos se constroem mutuamente por meio da cultura, em uma dialética contínua entre o que são e o que aspiram a se tornar. Por isso mesmo, o conhecer se mostra processual e permanente, visto que o humano, na medida em que compreende o mundo, também se habilita a agir sobre ele, transformando-o e, conseqüentemente, modificando a si mesmo.

A curiosidade é, então, categoria central na teoria do conhecimento de Paulo Freire, manifestando-se na forma de curiosidade ingênua ou de curiosidade epistemológica, sem que haja uma diferença de natureza entre elas, mas apenas no grau de sistematização e consciência que as caracteriza. A curiosidade ingênua é entendida como aquela que emerge da percepção sensível do indivíduo e de seu saber de experiência feito, caracterizando-se por uma abordagem espontânea e vinculada ao senso comum. Nesse momento do ciclo gnosiológico, o sujeito, ao olhar para a realidade, não a analisa em sua totalidade concreta, mas a particulariza com base nas suas experiências de domínio vital. Assim, trata-se de uma perspectiva restrita e acrítica que, todavia, já resulta num dado saber ainda que não rigoroso.

A curiosidade epistemológica, por sua vez, consiste na curiosidade que se criticizou. Trata-se de uma curiosidade que, não estando restrita aos domínios do imediatismo, torna-se metódica, rigorosa, radical, crítica e exigente. Com perspectiva ampla, o indivíduo metodicamente curioso busca *ser mais* e, por isso, problematiza e teoriza cada vez mais a

realidade ao seu redor, buscando conhecer as razões de ser dos fatos, aproximando-se conceitualmente do objeto.

A curiosidade inerente aos indivíduos humanos é a mesma, mudando apenas seu nível de elaboração que, de ingênua e desarmada, torna-se rigorosa e problematizadora. Desse modo, diferente da gnosiologia ocidental hegemônica, tradicionalmente marcada pela distinção entre *doxa* e *episteme*, Freire e Faundez (2013) não consideram que exista uma ruptura entre o pensamento do senso comum e o científico, mas uma superação no seu nível de rigorosidade. Isso porque, a seu ver, não há diferença de natureza entre eles, sendo, por isso, fundamental à educação libertadora que sejam considerados os conhecimentos que os sujeitos adquirem em sua cotidianidade.

Todavia, como enfatiza Oliveira (2019, p. 15), reconhecer os saberes do senso comum “não significa permanecer no plano do espontaneísmo, da consciência e curiosidade ingênua”, mas partir desses para elevar a qualidade do pensamento a outro patamar, sendo tarefa da educação libertadora proporcionar que os educandos pensem de forma crítica e epistemologicamente rigorosa. Assim, Freire (2020c, p. 97) defende que “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*”. Isso acontece quando os educandos são verdadeiramente chamados a conhecer, tornando-se investigadores atentos que, partindo daquilo que já sabem, promovem coletivamente a reinvenção transformadora de seus saberes.

Nesse sentido, em Pedagogia da Autonomia, Freire (2020a, p. 32) enfatiza:

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. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.

Nessa perspectiva, o trânsito da curiosidade ingênua para a epistemológica assume correlação direta com a noção de consciência e com a postura problematizadora, visto que o processo de conscientização culminará em uma correspondente leitura e postura ante o mundo.

Assim, em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2020b) aborda o conceito de transitividade, que aponta para a capacidade da consciência humana ampliar sua captação do mundo e expandir sua percepção da realidade. Ao investigar os graus de compreensão que os sujeitos têm da realidade em relação com seus condicionamentos histórico-culturais, o autor identifica a existência de três níveis de consciências, denominadas por ele de: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica.

A consciência intransitiva é entendida como aquela consciência que ainda está restrita aos limites de seu domínio vital, preocupando-se mormente com questões de ordem particular e imediatista. Essa consciência, para Freire (2020b), ainda se faz presente em algumas sociedades marcadas pelo colonialismo, fechadas na cultura do silêncio e que não possuem dimensão de seu papel e responsabilidade histórica, como era a sociedade brasileira de sua época. Com isso, ela é compreendida como sendo uma consciência atrasada e que representa um descompromisso com a própria existência do ser humano em sociedade, posto que o autor a entende como implicada pela incapacidade de apreender adequadamente problemas que estão além de sua esfera biológica.

Freire (2020b, p. 82), todavia, nos adverte que:

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa.

Dessa maneira, o sujeito da intransitividade não consegue apreender as relações de causalidade presentes na realidade que o cerca e, com isso, não toma dimensão efetiva de sua historicidade, das forças que o condicionam e da cultura em que está inserido. Todavia, conforme os sujeitos se defrontam com questões que partem de sua realidade e através disso dialogam curiosamente sobre esse objeto, por se constituírem como seres ontologicamente abertos, amplia-se sua capacidade de percepção e suas consciências agora se tornam consciências transitivas.

Na transitividade ingênua – superando a intransitividade – tem-se maior dimensão da realidade em que se está situado, ampliando sua percepção sobre aquilo que o cerca e sobre as contradições que permeiam o mundo social. Ao superar a intransitividade da consciência,

“seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (Freire, 2020b, p. 82), vencendo o descompromisso com a existência e respondendo mais abertamente aos estímulos da vida histórico-cultural. Entretanto, a transitividade ingênua ainda é caracterizada por certo imobilismo e conformismo, uma vez que não há nesse momento uma explicação clara para o estado de coisas identificadas, pois a simplicidade de suas respostas é marcada por perspectivas emocionais, mágicas e fantasmagóricas. Em razão disso, existe um forte apego ao gregarismo e polêmicas em vez do diálogo aberto, o que implica em certa tendência à massificação e ao saudosismo.

A consciência transitiva crítica, por sua vez, é entendida pelo pensador brasileiro a partir da profundidade com que interpreta os problemas e por seu engajamento ético-político. Nela, substituem-se as explicações mágicas pela conexão causal entre os fatos, buscando constantemente testar suas hipóteses e revisitar suas conclusões com disposição para revisá-las e reformulá-las. Por ser uma consciência profundamente crítica, é também marcadamente dialógica, antisectária, antidogmática e democrática, recusando posições preconceituosas e conformistas em favor de uma postura comprometida com a transformação da realidade. Esse comprometimento se manifesta em uma atitude problematizadora e autônoma, na qual as informações não são aceitas passivamente, mas processadas criticamente, permitindo a reinvenção e a produção de novos saberes, visando a transformação da realidade.

Assim, na teoria do conhecimento de Paulo Freire (1981), a consciência transitiva ingênua coincide com a curiosidade ingênua e, de igual modo, a consciência transitiva crítica corresponde com a curiosidade epistemológica. A passagem de um grau de consciência a outro ocorre a partir do diálogo, entendido como uma relação na qual os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido, em uma relação horizontalizada e respeitosa. Nesta perspectiva, discentes e docentes são sujeitos de conhecimento, cuja relação é mediada pelo objeto (mundo), sendo estabelecida entre ambos uma relação de comunicação e de diálogo.

Dessa maneira, o diálogo é um processo dialético e problematizador, pelo qual se aprimora a compreensão crítica humana através da progressiva tomada de consciência e seu consequente desvelamento da realidade. O diálogo é fundamental porque o ato cognoscente não ocorre no isolamento do sujeito, mas “se constitui nas relações homem-mundo, relações

de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1983, p. 22), de modo que sem diálogo não é possível avançar no ciclo gnosiológico.

O diálogo requer então sujeitos livres que, em relação dialética, pronunciam o mundo partindo de suas leituras sobre ele. Ao fazerem isso, caminham, em uma educação intercultural crítica, para a promoção de uma síntese cultural no encontro entre culturas distintas que, respeitando-se, fazem-se abertas à escuta e promovem uma unidade na diversidade. Dessa forma, no pronunciamento de seus saberes, os sujeitos envolvidos não se colocam como detentores absolutos da verdade e nem superiores a ninguém, mas reconhecem o ato cognoscente como uma construção processual e permanente. Com isso, para Freire (2017, p. 63), em termos culturais, o “problema é da relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista de minha compreensão dela, está é na relação entre as duas” e no seu esforço crítico e problematizador para a construção do conhecimento.

Desse modo, o autor nega a tradição que reduz a função gnosiológica à simples relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, para ele, não há um *cogito* no singular, mas um “cogitamos”, um pensamos, no plural, visto que “sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (Freire, 1983, p. 44). Essa relação dialógica co-participativa entre os sujeitos do ato de pensar implica, então, além da impossibilidade de um conhecimento isolado, no objeto tomado como mediação para o processo de conhecimento e não como sua incidência terminativa.

Nesta perspectiva, o diálogo se relaciona não apenas com a teoria do conhecimento, mas “tem que ver com a postura democrática da presença do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito da sua educação” (Freire, 2017, p. 29). Portanto, acarreta a relação necessária entre conhecimento e ação, teoria e prática, ação e reflexão; isto é, uma práxis indissociável pela qual o conhecer não se restringe ao plano teórico, mas “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2020c p. 127). Com isso, a construção do conhecimento deixa de ser uma atividade escolástica restrita aos núcleos fechados dos centros de pesquisa para ser um fato prático e social, através do qual, pelo diálogo, alcança-se um novo saber na síntese entre o senso comum e a ciência, e entre o teórico e o prático.

Somente dessa forma, no entendimento de Freire, seria possível se alcançar a uma educação que promovesse a autonomia intelectual de seus educandos, no diálogo crítico e aberto entre educador e educando. A conscientização, finalidade da educação libertadora, possibilitaria que os indivíduos se apropriassem criticamente de sua realidade, resultando em sujeitos que assumam o seu papel histórico enquanto seres compromissados com seu que-fazer no mundo.

Isto posto, Gerhardt (1996), ao realizar uma arqueologia do pensamento freireano, identificou as principais influências do autor ao longo do tempo, ressaltando que na sua primeira fase, até 1965, as suas teses epistemológicas aparecem principalmente relacionadas ao seu conceito de transividade crítica. Nesse momento, de acordo com o autor, Freire coloca ciência e educação como ainda relativamente neutras, de modo que sua ênfase recai na relação de confronto entre natureza-cultura e ser humano-animal, sendo a libertação cultural um meio para a libertação social.

Todavia, a partir do seu exílio, Freire se confronta com novas leituras que o aproximam de referências marxistas, como Marx, Lenin, Mao, Gramsci e Marcuse. O contato aproximativo com essas novas referências faz com que Freire adote uma nova perspectiva política, mudando seus postulados sobre ideologia e conhecimento.

Nesse sentido, o próprio autor nos afirma:

Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi o momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do oprimido* [...]. Hoje, no terceiro momento, para mim, *não* há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política e a política tem *educabilidade* (Freire, 2021, p. 106-107).

Desse modo, Gerhardt entende que ocorre em Freire um deslocamento de foco que direciona suas formulações de uma crítica à cultura do silêncio para uma ênfase na crítica radical ao sistema capitalista, sendo objetivo da educação libertadora a transformação da estrutura social desigual. Assim, “do ‘tático’, Freire deslocou-se para o ‘estratégico’. O ‘processo de conscientização’ tornou-se sinônimo de luta de classes. Integração cultural mudou para revolução política” (Gerhardt, 1996, p. 161). Isso tudo refletiu em sua teoria da educação e do conhecimento. Dessa maneira, sem abandonar totalmente seus postulados iniciais,

ressignifica-os, dando-lhes maior concretude e mobilizando-os a partir de uma práxis político-educacional que vise possibilitar inéditos-viáveis revolucionários.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA TEORIA DO CONHECIMENTO

Conforme discutido na seção anterior, teoria do conhecimento, educação e política consistem em campos que, na filosofia da educação de Paulo Freire, são indissociáveis, uma vez que se correlacionam conceitualmente no interior de sua concepção. Nesse sentido, o legado intelectual de Freire é de tal forma concatenado que só pode ser compreendido de maneira clara e efetiva em sua interrelação, numa trama em que um conceito se conecta ao outro, complementando o entendimento geral da filosofia educacional do autor.

A partir disso, é imperioso reconhecer que a sua teoria do conhecimento é um fundamento imprescindível, que possui implicações significativas na sua concepção educacional, sendo indispensável àqueles que pretendam ter real dimensão do que é a educação crítico-libertadora de Paulo Freire.

Assim, uma vez que o autor nos postula a educação como situação gnosiológica e compreende que o processo de aquisição do conhecimento se dá pela interrelação entre sujeitos que se educam mutuamente, a educação passa a ser vista como vinculada a um processo permanente de formação humana que, no caso de Freire, visa à emancipação dos oprimidos e ao reconhecimento de seus direitos de ser.

Nesse sentido, Freire (1983) nega que os seres humanos possam ser dicotomizáveis em seu existir e em seu conhecer. Para o autor, os homens e mulheres, entendidos em sua integralidade, são tomados como corpo consciente sempre intencionados ao mundo e, portanto, sendo próprios deles estar em relação constante, transformando-se no tempo. Desta forma, o ser humano é uma unidade dialética, um corpo consciente, que não é, separadamente, pura subjetividade e nem pura objetividade, mas promove em si a unidade entre ideia e matéria, rompendo com a perspectiva unilateralizada dos indivíduos como dotados de natureza dicotômica e hierárquica.

Para Freire (1983), a perspectiva dicotômica do humano traz implícita uma concepção educacional e uma teoria do conhecimento alicerçadas na velha tradição teórica hegemônica, na qual se apartam, como dotadas de natureza distinta, os saberes da *doxa*, de um lado, e o da *episteme*, de outro. Na visão do autor, tanto o subjetivismo quanto o objetivismo

mecanicista erram em suas formas de conceber o humano e seu processo de conhecimento, por recaírem de um lado no solipsismo vazio e de outro na crença de que a realidade se transformaria por si mesma; o que fazem essas abordagens tradicionais é, então, negar os homens e mulheres na medida em que negam a dialética humanos-mundo, destituindo-os de suas historicidades.

Destarte, a gnosiologia hegemônica tradicional endossaria a cisão entre mente-corpo, teoria-prática, *doxa-episteme* e sustentaria a compreensão do objeto cognoscível (conteúdos) como fim máximo do ato cognoscente em vez da mediação em torno da qual se dá a construção do conhecimento pelos sujeitos e, posteriormente, a reinvenção desses saberes num movimento perpétuo de se fazer no/com o mundo.

Subjaz a essa gnosiologia tradicional equivocada uma compreensão educacional igualmente equivocada, segundo a qual a historicidade e o papel humano na transformação da realidade são diminutos. Para Freire (1983), essa educação tradicional, tendo suas raízes em uma gnosiologia errônea, atua no sentido de reproduzir pela educação as desigualdades e opressões existentes na sociedade, mantendo o atual estado de coisas.

Na visão do autor, essa educação tradicional tem por pressuposto a rígida dicotomia entre educador e educando, concebendo um professor detentor do saber e um aluno que nada sabe. Desse modo, absolutizando o saber do educador e a ignorância do educando, cristaliza seus papéis sociais e exacerba suas diferenças culturais, atribuindo a essas, posições hierárquicas que, em última instância, espelham relações de poder violadoras e autoritárias que impõem verticalmente a negação de determinadas formas de ser, conhecer e agir. Isso resulta da percepção implícita do conhecimento como apreensão de um objeto estático, acabado e concluso, do qual se pode ter posse, sem que esse, pela transformação constante da realidade, escape-lhe, necessitando ser re-ad-mirado e reinventado.

Desse modo, a educação, de situação gnosiológica, torna-se mera extensão dos saberes pressupostos pelo educador, o qual, ao invés de comunicar-se, emite comunicados, como quem doa aos educandos o conhecimento que detém. Com isso, reduz sua prática à transmissão burocrática de conteúdos que, selecionados arbitrariamente, acredita serem relevantes. Prescreve, então, desrespeitosamente, um conteúdo a ser apreendido e uma forma

de recebê-lo que não dialoga com o universo cultural dos educandos, tomando-os como depósitos passivos a serem preenchidos com o máximo de informações.

Ao fazer isso, para Freire (1983), os sujeitos são coisificados e desumanizados, uma vez que essa relação é domesticadora e constitui um obstáculo à transformação, perpetuando a cultura dominante e a opressão social. Dessa maneira, a educação bancária é pautada pela pedagogia da resposta que, dissertadora, burocrática, repetidora e formalista, transmite verbalistamente os conteúdos a serem memorizados, buscando fornecer a assimilação técnica do tema tratado, desacompanhada da reflexão crítica, formadora e conscientizadora sobre tal.

Em contrapartida, a teoria do conhecimento de Freire engendra uma concepção educacional libertadora em que os sujeitos devem ser incentivados a assumir o protagonismo de sua educação e da construção do seu saber, intervindo no mundo com uma postura inventiva, rigorosa e ética. Ao romper radicalmente com a gnosiologia tradicional, Freire (1983) entende que a educação emancipadora se dá sempre por meio de uma relação dialógica, humanizadora e problematizadora. Nessas condições, a educação problematizadora é aquela na qual o ato de conhecer, não sendo simples reprodução do comunicado por outros, promove uma análise crítica que não aceita como pronta uma dada explicação, mas, a cada passo no caminho da problematização de seu objeto, abre novas possibilidades de compreensão a partir do esforço co-participativo para conhecer. Assim, a problematização não é mero entretenimento intelectualista, mas implica sempre uma confrontação com a realidade e com os sujeitos para, num esforço crítico coletivo, retornar à ação.

Dessa maneira, para Freire (2020c, p. 94), “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível”. Com isso, o papel do educador na pedagogia libertadora consiste na condução dialógica dos educandos, estimulando-os a pensar rigorosamente, criando as condições necessárias para que, partindo do seu universo histórico-cultural, possam atingir um pensar autônomo e emancipador que os possibilite tomar posse de suas próprias histórias.

Nessa abordagem, ao invés da aula ser extensão dos saberes, opções e cultura do educador, repassados rigidamente como única interpretação aceitável sobre os fatos, ela se

constitui como um encontro em que educador-educando se solidarizam dialogicamente em torno da busca pelo conhecimento num esforço totalizador, uma vez que, na síntese entre suas culturas e saberes, busca-se alcançar uma compreensão mais ampla do real.

Destarte, “a ‘educação como prática da liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes” (Freire, 1983, p. 53). Por isto, a educação libertadora nega a prática educacional domesticadora e sua postura autoritária que reduz o aprender à mera transmissão dos conteúdos pela memorização, castrando a curiosidade dos educandos. Essa educação bancária ignora que o diálogo, enquanto prática democrática e gnosiológica, é fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos e ao processo de construção democrática do saber. Assim, enquanto a educação tradicional é dogmática, a libertadora é crítica; enquanto a primeira é autoritária e vertical, a segunda tem sua autoridade assentada em uma estrutura horizontalizada e dialógica; uma é instrumento de dominação, a outra, é busca pela libertação; enquanto a tradicional promove adaptação ao meio, a libertadora busca sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como proposta refletir sobre a teoria do conhecimento presente na concepção educacional de Paulo Freire. Desta maneira, o estudo demonstra que a teoria do conhecimento em Freire possui implicações diretas na educação defendida pelo autor, apontando para a profunda conexão com categorias como consciência, curiosidade, diálogo e práxis. A partir deste estudo, compreendeu-se que tão importante quanto conhecer as etapas e procedimentos do chamado “Método Paulo Freire”, é entender também os seus fundamentos ontológicos, gnosiológicos, estéticos, éticos e políticos, visto que somente a partir da consciência dessas dimensões é possível reinventar o legado freireano de forma que a educação libertadora seja exercida responsavelmente nas mais diversas condições de nossa atualidade.

Por meio da teoria de conhecimento, Freire fundamenta a sua educação libertadora, principalmente em relação aos conceitos de problematização, diálogo, curiosidade, o ato de perguntar, práxis e ser sujeito.

Compreendendo os princípios da filosofia da educação de Paulo Freire e se comprometendo em um ato ético-político-educacional, é possível construir dialogicamente uma educação que, em vez de autoritária, constitua parte do processo de libertação e luta contra as diferentes formas de opressões e de desumanizações.

Assim, a compreensão da teoria do conhecimento desta concepção educacional possibilita com que se faça a denúncia de práticas domesticadoras e desumanizadoras, mas também que se anuncie uma educação outra, dialógica, respeitosa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 66ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, Moacir. Los Aportes de Paulo Freire a La Pedagogia Crítica. **Revista Educación**, San Jose/Costa Rica, v. 26, n. 2, p. 51-60, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026207.pdf>. Acesso em 26 jan. 2025.
- GADOTTI, Moacir. O Plantador do Futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n. 4, p. 06-15, 2005.
- GERHARDT, Heinz-Peter. Uma Voz Européia: Arqueologia de um pensamento In: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- HESSSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Educação Humanista e Diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Orgs.). **Tramas Conceituais Sobre o Pensamento Educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro e João, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis-Rj: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A Epistemologia na Educação de Paulo Freire**. Belém-Pa: PPGED-UEPA, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In. DALBEN, Ângela *et al* (org.). **Convergências e Tensão no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Ana Paula Teodoro; SANTOS, Fernanda Lays da Silva; LIMA, Walter Matias. O Ensino de Filosofia nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: uma revisão sistemática da literatura. **Revista foco**, [S. l.], v. 16, n. 02, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/943>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

Recebido em: *Março/2025*.

Aprovado em: *Março/2026*.