

UM ENSAIO SOBRE A TEORIA DO CONHECIMENTO NO PENSAMENTO FREIREANO¹

Tairone Lima de Sousa ²

RESUMO

O fenômeno educativo se reveste de uma complexidade histórica e social. Logo, o seu tratamento no campo teórico descarta qualquer abordagem que se pretenda totalizante. Daí que para uma melhor contextualização, optamos neste trabalho por investigar no pensamento de Paulo Freire suas contribuições para o campo da epistemologia docente a partir da relação entre a Epistemologia e a Pedagogia. Apresentamos como objetivo geral indagar qual a teoria do conhecimento pressuposta no pensamento freireano. Como objetivos específicos temos: discutir a relação entre epistemologia e pedagogia; debater a proposta freireana de uma educação problematizadora baseada no diálogo e apontar os fundamentos para uma prática docente epistemologicamente crítica a partir da pedagogia freireana. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica sobre as principais obras do Pedagogo brasileiro, assumindo a configuração de uma pesquisa bibliográfica. Este trabalho evidenciou que o processo de conhecer, na perspectiva freireana, é um processo permanente de busca curiosa e que necessariamente não se dá pela transmissão – educação bancária –, mas sobretudo pela *ação* do sujeito. O ato pedagógico deve ser estabelecido a partir de uma relação dialógica entre educador e educando numa busca de problematizar o mundo, como processo de desvelamento da realidade. O conhecimento, nesse sentido, é tomado como processo de construção e produção.

Palavras-chave: Paulo Freire, Epistemologia Docente, Epistemologia e Pedagogia, Educação Problematizadora, Diálogo.

INTRODUÇÃO

O saber escolar pode ser considerado uma das principais formas de acesso ao saber institucionalizado e a cultura de determinada sociedade. Outrossim, é por meio da formação escolar e acadêmica que os sujeitos podem acessar as melhores condições e oportunidades de acesso ao mundo do trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.934/1996, destaca em seu Art. 1º §2º, que a educação escolar deverá se vincular ao mundo do

¹ Neste ano comemora-se o centenário de um dos maiores pedagogos da história: Paulo Freire. Em meio aos constantes ataques à dignidade e ao legado desse grandioso educador, vindo de setores que deveriam zelar pela qualidade do ensino e se inspirar nas ideias e no exemplo freireano, almejamos neste lacônico trabalho destacar algumas importantes contribuições do seu pensamento à educação e, particularmente, à epistemologia docente e, de certo modo, prestar uma singela homenagem. Paulo Freire vive!

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, Campus Crateús. Email: taironelima19@gmail.com

trabalho e à prática social, indicando a importância de uma formação alicerçada em valores, princípios e qualificação para o trabalho.

Diante, portanto, de um cenário de ataques constantes à educação, à escola e até mesmo à vida, é definitivamente indispensável colocar em pauta a importância da formação crítica do sujeito como necessária para a sua conscientização e, por conseguinte, emancipação enquanto indivíduo em sociedade.

Tal cenário convida a escola e os educadores à resistência, mas também repensar sua postura frente ao conhecimento e a maneira como tem estado organizado suas escolhas. Refletir sobre o papel da escola, do professor, mas também sobre o que se ensina, como se ensina, como se aprende e também sobre a relação professor-aluno se faz sempre necessária.

Refletir sobre o que é conhecimento, como se conhece e como se chega a conhecer é imprescindível quando falamos em uma educação crítica, contrária à perspectiva meramente reprodutora do conhecimento. Essa discussão deveria ser o básico, mas o que se observa constantemente é uma descontinuidade entre o saber pedagógico e o epistemológico. Tais reflexões se tornam relevantes quando se pensa em uma educação que favoreça a formação de um sujeito capaz de estabelecer e tratar os problemas, com aptidão para saber ligar e dar sentido aos saberes, ou seja, uma formação que propicie a construção de uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2003), e não de uma “cabeça bem cheia”.

A discussão sobre a epistemologia do professor, sua concepção de conhecimento quando ele ensina determinado conhecimento (BECKER, 2013), e quais teorias de aprendizagem subjacentes surgem a partir daí, se torna imprescindível ao pensar a educação dessa forma. Como se dá o conhecimento na sala de aula, como um sujeito chega a conhecer determinado conhecimento, como se aprende. O que é determinante? Daí a inevitabilidade da epistemologia docente se orientar pela prática de uma educação problematizadora e dialógica para não se resumir ao ensino de conteúdos desconectados da realidade.

Destarte, abrangemos ser de fundamental relevância as pesquisas no campo da epistemologia do professor. Para isso, por defender um conjunto de ideias sobre a educação que coopera com a formação de um sujeito capaz de desvelar criticamente a sociedade, entendemos que a pedagogia crítica-emancipadora de Paulo Freire tem muito a contribuir com as discussões nessa área. Desse modo, apresentamos como objetivo geral investigar a teoria do conhecimento expressa no pensamento freireano. Como objetivos específicos: discutir a relação entre epistemologia e pedagogia; debater a proposta freireana de uma educação problematizadora

baseada no diálogo; apontar os fundamentos para uma prática docente epistemologicamente crítica a partir da pedagogia freireana.

Nesse sentido, tendo em vista a crítica a uma educação meramente conteudista, bancária por natureza, e em defesa de uma educação *problematizadora* que tem no diálogo a base da sua estrutura educativa, a epistemologia de Paulo Freire tem muito a colaborar. Investigar e apontar qual a concepção de conhecimento proposta por Paulo Freire ao defender uma educação problematizadora pautada no diálogo? Qual seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos? Qual a epistemologia pressuposta por Freire? Qual a relação entre a epistemologia e a educação no pensamento freireano? É de fundamental importância para podermos retirar consequências para a epistemologia docente.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa de natureza qualitativa, por se configurar como um estudo bibliográfico. Nesse ponto, Minayo (2003, p. 22) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, preocupando-se com um universo de significados que não pode ser simplesmente quantificável.

Pela natureza bibliográfica desta pesquisa, nos concentramos no estudo das principais obras de Paulo Freire, além de outros autores que estudam o fenômeno educativo e, particularmente, a formação e a epistemologia docente, pois segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...] livros, pesquisas, monografias, teses, artigos [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].”

EPISTEMOLOGIA, PEDAGOGIA E DOCÊNCIA: APONTAMENTOS INICIAIS

Educação. Uma simples palavra, mas que alberga tamanha complexidade. Educação e conhecimento, conhecimento e aprendizagem. Será possível falar em uma única forma de

educar? É possível educar alguém? De uma certeza partimos, seguindo o professor Carlos Rodrigues Brandão, de que “Ninguém escapa da educação”,

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Somos constantemente (re)educados, instruídos e educadores também. Por ser algo tão importante e tão determinante na vida de um sujeito, precisamos dar à educação/formação humana a relevância necessária. Não podemos negligenciá-la. A escola, por sua vez, como espaço institucionalizado precisa assumir um compromisso individual com cada educando, assim também como o professor precisa igualmente entender que a sua prática pedagógica deve se pautar em um compromisso com o outro, que também é sujeito, é pensante, age e pode efetivamente escolher o seu próprio caminho, já que “[...] A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 2017a, p. 27). Nesse sentido, a educação mais do que nunca precisa ser um ato de amor e compromisso entre sujeitos.

Por carregar tamanha importância sociopolítica, a educação precisa ser encarada com rigorosidade metódica e científica. Precisamos discutir, hoje mais do que nunca, o lugar da epistemologia ligada ao pedagógico, que refletirá na prática pedagógica docente. Tão necessário quanto saber ensinar, do ponto de vista pedagógico, é saber o que e como ensinar, do ponto de vista didático-epistemológico. É indispensável questionar sobre que tipo de conhecimento, epistemologicamente falando, o professor tem trabalhado ao ensinar, pedagogicamente falando, os conteúdos que fazem parte do currículo. Qual a relação que tem sido estabelecida?

Se nota com frequência nos cursos de formação de professores uma ânsia por formar profissionais especialistas nas suas áreas e uma respectiva aversão à base dita pedagógica, enfatizada muitas vezes pela própria contextualização curricular desses cursos, onde o diálogo entre a base específica e a pedagógica é ainda frágil. Já nos cursos de Pedagogia, por exemplo, o inverso é o que acontece. Como observa Libâneo,

[...] 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 (LIBÂNEO, 2010, p. 81).

A didática é tratada nos cursos como uma disciplina à parte, que descreveria o como ensinar dentro de determinado campo do conhecimento. Porém, a integração entre os procedimentos de ensino e os métodos próprios de cada ciência a ser ensinada ficam são colocados em segundo plano.

O que ocorre frequentemente nos cursos de formação de professores é a ênfase nos domínios específicos do saber, e menos interesse com relação aos saberes pedagógicos que o professor deverá constituir em sua formação, indispensáveis futuramente à sua prática pedagógica. O resultado muitas vezes é professores especialistas em domínios do saber, mas que possuem dificuldades com a dinâmica educativa, a saber: o processo de ensino-aprendizagem; a avaliação aprendizagem; relacionamento professor-aluno, aluno-aluno; a didática de ensino do docente e por aí vai.

O professor de fato tem sido encarado como um especialista em sua área. Não que isso seja determinante para uma prática ruim, mas aprofunda o abismo ainda resistente entre a formação especialista em detrimento dos fundamentos pedagógicos que são indispensáveis para o exercício da docência, uma vez que o ato de ensinar vai além do domínio técnico de cada área do saber. Se o que de fato importa para a formação do futuro professor é o domínio daquele campo do saber, para quê então se preocupar como o aluno aprende, por exemplo?

Essa discussão entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento epistemológico, disciplinar, específico de cada área, requer diferentes saberes dos professores, o que aponta para a complexidade da profissão docente. Para Tardif (2002), por exemplo, essa relação implica à prática docente diferentes dimensões que se relacionam mutuamente. O autor aponta quatro dimensões que se arrolam de distintas formas: 1) saberes da formação profissional – são aqueles oriundos da Pedagogia, os ditos saberes pedagógicos; 2) saberes disciplinares – o saber específico de cada campo do saber; 3) saberes curriculares – o currículo escolar em suas múltiplas dimensões, como a definição dos objetivos, métodos e o conteúdo propriamente dito da cultura erudita que a instituição escolar deseja trabalhar; 4) saberes experienciais – saberes construídos pelo próprio professor na vivência de sua prática profissional e na relação com os outros.

Desse modo, o próprio professor em seu exercício profissional precisa entender a necessidade de compreender o processo educativo como algo além do exercício técnico do saber, isto é, além do ensino dos conteúdos específicos da sua área. A relação que o discente estabelece com o que é ensinado é uma relação que muitas vezes vai além do próprio conteúdo. É uma relação com o meio social em que está inserido. Logo, a maneira como o professor trabalha determinado conhecimento pode determinar a forma de apreensão daquele saber por parte do aluno. Se o docente compreende a construção do conhecimento a partir de uma ideia continuísta ou descontinuísta do saber, vai diferenciar a forma como se trabalhará em sala de aula, influenciando, portanto, como ele vê o estudante e a sua forma de aprender.

Ao trabalhar invariavelmente em sua prática pedagógica com conhecimento, o professor necessita compreender a concepção de conhecimento a qual dá fundamentação à sua prática e, conseqüentemente, a teoria de aprendizagem e de educação pressuposta em tal prática³.

CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO EM FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A pedagogia freireana defende uma pedagogia crítica que deve propiciar ao educando o desvelamento da realidade em que se encontra. A educação bancária (FREIRE, 2016), onde o ensino mais parece uma correia de transmissão em que o professor deposita seus conhecimentos no aluno, este sendo encarado como um depósito vazio de conhecimentos, é o ponto principal da crítica freireana.

Para Freire, conhecer é, em primeiro lugar, uma escolha do educando, não algo imposto pelo professor. Entender o que é conhecimento, como o educando conhece e o papel do professor nessa relação é tão fundamental como a existência dos conteúdos a ensinar. O que ensinar, o saber ensinar, o como ensinar e o por que ensinar são tão indissociáveis como a relação entre a água e a vida. Não tem sentido uma pedagogia limitada epistemologicamente, sendo também essencial superar a perspectiva reprodutora e impositiva que cerceia a ação do sujeito frente à aquisição e produção do conhecimento. Nestes aspectos a pedagogia freireana tem muito a nos dizer.

³ Estas últimas duas questões não serão detalhadas neste trabalho, mas que devem ser objeto de pesquisas futuras pelo caráter relacional e intrínseco com a temática aqui exposta.

Orientada pela ideia de uma educação problematizadora, a pedagogia freireana estabelece como ponto de partida a relação dialógica entre educador e educando visando à superação da concepção bancária de educação, onde os monólogos do professor imperam em sala de aula. Na educação bancária

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2016, p.104-105).

É uma educação apaixonada pelas respostas. É a pedagogia da resposta. Contrapondo-se, Freire (2013) defende uma pedagogia da pergunta, onde a curiosidade do educando deve ser estimulada através da problematização que leva em consideração o mundo vivido pelos sujeitos, fazendo-o autor da sua própria aprendizagem. “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!” (FREIRE, 2013, p. 50). O professor, por sua vez, é aquele que faz a mediação entre o objeto do conhecimento e o educando, reforçando a necessidade de uma aprendizagem mútua. Deve ser aquele que possibilita que a curiosidade do educando encontre uma maneira de se transformar em conhecimento, através da busca, da pesquisa.

Tal perspectiva está centrada na relação e dialetiza os polos da relação pedagógica (professor e aluno), onde ambos trazem consigo experiências diferentes mas relacionais (BECKER, 1993). Nesse contexto, o professor deixa de ser o detentor do saber absoluto e das regras autoritárias. Já o aluno deixa de ser encarado como um sujeito de pretensa ignorância.

Freire entende que o conhecimento começa com uma pergunta, pela *curiosidade*, pois a partir do questionamento e da curiosidade nos reconhecemos *inacabados*, e nos colocamos numa permanente busca da nossa completude, do nosso *ser mais*. Para fazer valer, a pergunta deve, necessariamente, ir ganhando maior fundamentação, saindo do campo meramente espontâneo, e indo até ao terreno da *curiosidade epistemológica*, aquela construída quando exercemos nossa capacidade crítica de aprender, sem a qual também não alcançamos o conhecimento pleno do objeto, visto que a *curiosidade* é já conhecimento (FREIRE, 2017b).

Bachelard (2016) também destaca o valor instrutivo da pergunta ao ressaltar que todo o conhecimento científico é resposta a uma questão. Se não houver questionamento, não haverá,

consequentemente, conhecimento científico. Porém, deve haver a verdadeira questão. Não qualquer pergunta, mas uma questão colocada de forma rigorosa, crítica e dentro de uma problemática real, que leve o sujeito a pensar o próprio pensamento.

Para Freire, segundo Pereira (2010), o homem deve ser um ser da busca constante, do esforço. Como sujeito inacabado o homem passa a ser educável, mas é justamente a consciência de *inacabamento* que o faz ser um ser da busca por sua completude, uma vez que “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca [...]” (FREIRE, 2017b, p. 54).

A categoria freireana do *inacabamento* é um dos pontos de partida da sua epistemologia, ao lado do conceito de *curiosidade epistemológica*, pois ao se reconhecer inacabado, o homem em busca da sua completude vai se tornando sujeito da própria história, se historiciza se constituindo num constante *dever*, um *vir-a-ser*. O reconhecimento da sua finitude torna o sujeito potencialmente educável, e a sua *curiosidade* o faz um ser da busca permanente.

Logo, conhecer é uma construção que possibilita a formação do sujeito de modo permanente. Implica também o exercício da curiosidade, no qual o sujeito tomando distância do objeto procura examiná-lo, observá-lo, entendê-lo, se aproximando metodicamente até conseguir o conhecimento real do objeto (FREIRE, 2017b). O desvelamento e o enfrentamento da realidade parte de uma educação crítica, que possibilite ao sujeito construir e produzir conhecimento.

A epistemologia docente que deve guiar a prática pedagógica do educador na perspectiva freireana é aquela que está alicerçada, portanto, na realidade do educando. Tal práxis docente deve estar mediada pelo diálogo, favorecendo a construção de uma educação que Freire chama de *problematizadora*. A educação *problematizadora*, contrária à educação bancária, que apenas comunica e impõe uma visão de mundo externa ao mundo vivido pelo educando, deve favorecer a vocação ontológica do homem, isto é, sua condição de *ser mais*, defendida por Freire (2016). Portanto,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, 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 (FREIRE, 2016, p. 116).

A educação problematizadora parte da realidade do educando. Os conteúdos a ensinar fazem parte de uma análise crítica a partir de um constante diálogo com a existência dos sujeitos, simplesmente dizendo não à reprodução dos conteúdos. O tratamento pedagógico dos conteúdos ensinados deve orientar-se de modo a contribuir com um estudo rigoroso do objeto por parte do educador e do educando, chegando a alcançar o que Freire chama de uma *tomada de consciência*.

É nesse sentido que a educação bancária nega a essência da educação que deve ser o diálogo, mantendo a contradição entre educador-educando. Por outro lado, a educação problematizadora, dialógica por essência, favorece essa superação, colocando educador e educando como sujeitos do processo educativo.

O objeto do conhecimento deve favorecer a tomada de consciência do sujeito frente à sua realidade. Não pode ser apenas um dado exposto pelo professor. Na prática educativa, a situação gnosiológica inicia-se quando o professor toma para sua análise determinado objeto do conhecimento, mas continua o ciclo ao levar a discussão para os educandos na sala de aula. Não como imposição, mas como construção coletiva do conhecimento, mediada pela dialogicidade do processo educativo.

Para Freire, o objeto cognoscível longe de ser o término do ato cognoscente de um sujeito torna-se o mediador dos sujeitos cognoscentes, educador e educando, ou seja, possibilita o desvelamento da realidade por ambos envolvidos no processo educativo, já que “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...]” (FREIRE, 2016, p. 122).

Na prática bancária, o educador apropria-se do objeto cognoscível e narra aos educandos sua forma de apropriação deste objeto do conhecimento, a sua visão de mundo. Por sua vez, os educandos, meras incidências, apenas são convocados à memorização deste conteúdo narrado pelo educador, pois não são chamados a conhecer de fato (FREIRE, 2016).

Freire (2016) destaca que a educação bancária favorece a construção do conhecimento ao nível da *doxa*, ao passo que a educação problematizadora proporciona a construção do verdadeiro conhecimento, aquele que se estabelece ao nível do *logos*. O processo de conhecer

exige rigorosidade, criticidade, método, curiosidade. Ensinar, por sua vez, exige uma postura crítica diante do processo de conhecer.

Na educação problematizadora, o conhecimento é uma possibilidade de construção que ambos, educador e educando, tem possibilidades de fazer. Não há posse do saber por parte do professor, pois o ato pedagógico é o momento da reflexão crítica que ambos fazem a partir daquele mesmo objeto cognoscente. Na prática bancária da educação, o objeto do conhecimento é propriedade exclusiva do educador. Já na educação como prática da liberdade, ele se torna o elo entre formas de pensar aquele saber, que juntas o reconstroem e o interpretam dando significados diferentes, mas complementares, pois “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que faz os educados” (FREIRE, 2016, p. 122).

Levando tudo isso em consideração, é preciso reafirmar, seguindo Freire (2017b), que os saberes fundamentais à prática educativa devem estar alicerçados numa concepção educativa crítico-democrática. Sendo assim, o docente, desde o limiar da sua experiência formativa, conforme indica o autor, deve se convencer de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017b, p. 24).

Conhecer, portanto, do ponto de vista freireano, não se dá pela transmissão – educação bancária –, mas sobretudo pela *ação* do sujeito que age e constrói sobre o mundo, sendo autor da sua aprendizagem. Palavra-ação. O conhecimento se produz e se constrói pela ação de um sujeito inconcluso e curioso em constante busca do seu *ser mais*. O professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber e passa a ser o mediador, numa educação alicerçada na dialogicidade do ato educativo. Logo, conhecer não pode ser encarado como um ato mecânico de reprodução do pensamento, mas um ato de amor ao mundo e aos homens que, em constante busca e diálogo, pronunciam a sua própria palavra e podem construir um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que, para Freire, o conhecimento é construção, produção, criação. É um processo permanente de um ser curioso e inconcluso em busca do *ser mais*, no qual o ato de conhecer deverá se dirigir numa relação entre sujeitos – educador e educando – que estão presentes no mundo para desvelá-lo, conhecê-lo, ad-mirá-lo (FREIRE, 2016).

Nesse sentido, compreendemos que a prática pedagógica do professor expressa tacitamente uma determinada concepção de conhecimento, orientada, por sua vez, por uma concepção de educação que traz em si condicionantes sociopolíticos, ideia de mundo e de homem, e a forma como o professor organiza as técnicas e/ou metodologias de ensino e as formas de avaliação da aprendizagem expressam, implícita ou explicitamente, pressupostos teórico-metodológicos (LIBÂNEO, 1985). Além disso, supõe uma teoria de aprendizagem orientada pelos fundamentos epistemológicos da sua prática pedagógica.

Conhecer, portanto, do ponto de vista freireano, necessariamente não se dá pela transmissão – educação bancária –, mas sobretudo pela *ação* do sujeito que age e constrói sobre o mundo, pronunciando sua própria palavra. A curiosidade do sujeito e a sua condição de inacabamento devem ser guiadas no ato pedagógico por uma relação dialógica que busca a problematização do mundo, como processo de desvelamento da realidade. O conhecimento, nesse sentido, é tomado como processo de construção e produção.

Este trabalho tentou evidenciar que o processo de conhecer, na perspectiva freireana, é um processo permanente de busca curiosa. O professor deve ser o mediador entre o objeto cognoscível e o sujeito da aprendizagem, onde a situação gnosiológica favorece a “admiração” do objeto por ambos, contribuindo para o desvelamento da realidade. Sendo assim, ao defender uma educação problematizadora pautada no diálogo, Freire apresenta uma elevada capacidade crítica diante do cenário ao qual viveu, mas com uma atualidade também evidente. Outros estudos podem aprofundar estes conceitos que a Pedagogia freireana alberga, contribuindo para uma epistemologia docente verdadeiramente crítica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Traduzido por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2016.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola.** 16^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Fernando. **Epistemologia e ação docente.** Em Aberto, Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta** (recurso eletrônico) 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 27ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática.** In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / Org. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010, 818p.

_____, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª Ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, S.M.B. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar com uma aventura criadora.** (Tese de Doutorado). UFRN, Natal, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.