



APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A BNCC: CONHECIMENTO E VIRTUDES INTELLECTUAIS

Bruno de Matos Reis ¹

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um retrato de como a educação vista como espaço de transmissão de conhecimentos há muito vem perdendo terreno para uma visão ampla da educação como formação integral do sujeito, não só em sua dimensão intelectual e social, mas também emocional e afetiva. Nesse quadro, a presente pesquisa buscou investigar a noção de ‘conhecimento’ nos objetivos apresentados pelo documento, procurando entender o papel desempenhado e o lugar ocupado por tal noção, bem como possíveis efeitos práticos desse posicionamento. Para tanto, alguns dos principais objetivos presentes nos capítulos um e dois do documento foram destacados e analisados à luz de conceitos advindos da Epistemologia, como conhecimento proposicional e virtudes intelectuais. Os resultados indicaram um foco na formação integral do sujeito, o que põe em condição de igualdade todas as dimensões da formação dos estudantes, seja ela a emocional, social ou intelectual. Por isso, em tempos nos quais verdade e conhecimento são noções frequentemente corrompidas, concluiu-se ser necessário um investimento da educação escolar no conhecimento poderoso e nas virtudes intelectuais, possibilitando, assim, a formação integral de sujeitos críticos, intelectualmente honestos e comprometidos com a sociedade.

Palavras-chave: Epistemologia, BNCC, Conhecimento, Virtudes Intelectuais.

INTRODUÇÃO

A compreensão ampla da educação como espaço para o aprimoramento intelectual visando ao conhecimento de verdades, ainda que não unânime, remonta ao período clássico da Grécia Antiga. Um importante marco desse pensamento foi a crítica socrática à educação então empreendida pelos sofistas. O filósofo apontou que o modelo sofístico privilegiava o bem individual e o desenvolvimento de habilidades para vencer debates, sem qualquer compromisso com a ética ou a verdade. Para Sócrates, conhecer a verdade é condição para se agir no mundo de maneira correta, visando ao bem comum.

Mais recentemente, diversos filósofos que se ocupam da educação têm demonstrado acordo no que tange a um de seus papéis epistemológicos. Apesar de apresentarem visões sensivelmente distintas acerca do que seria a finalidade primeira do processo educacional, em

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Professor EBTT de Inglês no Colégio Pedro II, brdmreis@gmail.com



maior ou menor grau epistemólogos como Goldman (1999), Pritchard (2018) e Baehr (2013) revelam nos pressupostos de suas análises a importância do conhecimento, conforme entendido na epistemologia, para a educação.

A perspectiva que prioriza a verdade e a promoção do conhecimento no estabelecimento dos objetivos educacionais ecoa ainda para além do campo filosófico. Falando de um conhecimento emancipador, Michael Young (2007) afirma categórico que um dos principais compromissos dos educadores é garantir que as próximas gerações tenham acesso ao conhecimento descoberto pelas gerações anteriores para que possam, por sua vez, seguir construindo novos conhecimentos.

Contudo, não obstante sua presença milenar, a compreensão da educação como espaço para divulgação do conhecimento verdadeiro tem perdido terreno para uma visão contemporânea de educação como promotora de competências gerais para um aprendizado autônomo. Tal fato é facilmente observável em estudos recentes sobre a composição de currículos ao redor do Brasil².

Nesse quadro, o presente trabalho tem como objetivo investigar o papel delegado ao conhecimento proposicional nos objetivos apresentados em um documento oficial que visa a orientar a construção de currículos em todo o país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, pretende-se observar o(s) contexto(s) em que aparece e a que propósito(s) serve o conhecimento proposicional de acordo com esses documentos, bem como sua posição em relação aos (demais) objetivos educacionais ali prescritos.

A partir das observações realizadas, percebeu-se uma ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências que visam à formação integral do estudante. Entendeu-se que, por colocar a construção de habilidades intelectuais em condição de igualdade com outras dimensões – como social e afetiva – essa perspectiva precisa vir acompanhada de um olhar atento para o desenvolvimento de virtudes intelectuais. Isso porque, em um momento de disputas narrativas sobre verdade e conhecimento, um trabalho com vistas às virtudes intelectuais seria de grande valia na educação integral de sujeitos capazes de “reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar

² Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <[http:// https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf](http://https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf)>. Acesso em: 20 agosto.2020.



informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018. p. 09)

METODOLOGIA

A BNCC é um documento oficial de orientação curricular para a Educação Básica com abrangência em todo o território nacional. A Base é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e teve sua versão final, passando a compreender também o Ensino Médio, no ano de 2018. Em uma análise dos capítulos um e dois da Base Nacional, a presente pesquisa buscou responder às suas questões observando os objetivos apresentados no documento.

Para tanto, mapearam-se os objetivos de caráter epistemológico descritos no documento. Esses objetivos estão aqui ilustrados por três excertos representativos. Entendendo que esses objetivos norteiam não só a construção da obra em todas as suas partes, mas também apontam para um projeto nacional no campo da educação, nesta etapa verifica-se a existência de relações entre a compreensão de educação ali presente e a noção de conhecimento proposicional.

A análise e a discussão foram realizadas à luz dos referenciais teóricos apresentados na seção seguinte. Os construtos e ponderações dos autores contribuem para a realização de uma análise qualitativa dos excertos selecionados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Epistemologia e o conhecimento proposicional

A Epistemologia é em geral definida como o ramo da Filosofia particularmente interessado no conhecimento. Em diálogo constante com os céticos, epistemólogos vão se debruçar sobre esse objeto buscando respostas para questões que compreendem um amplo espectro, desde como definir conhecimento e seus elementos constitutivos até como e o que de fato podemos conhecer. Desse modo, um importante primeiro movimento no sentido de encontrar tais respostas é determinar o tipo de conhecimento a que são dirigidos os questionamentos propostos.

São três os tipos de conhecimento usualmente definidos pelos epistemólogos. Russell (1910) traz o primeiro tipo de conhecimento que nos interessa classificar neste trabalho: o



conhecimento por familiaridade. Nesse caso, nos ensina o polímata, estabelece-se uma relação sensorial e direta entre o cognoscente e o conhecido. É possível entender esse conceito se pensarmos nossa relação com os lugares. De minha parte, por exemplo, não me seria possível afirmar que conheço Maceió, uma vez que nunca estive lá; no entanto, posso afirmar que conheço Pernambuco, uma vez que já algumas vezes visitei a cidade, caminhei por suas ruas e atravessei suas avenidas.

Por sua vez, tecendo ponderações a respeito da forma como se costuma valorar competências materiais, como uma boa performance em algum esporte, e cognitivas, como uma boa performance intelectual, Ryle (2009) opera a distinção entre o *saber como* e o *saber que*. O primeiro, também chamado conhecimento por habilidade, diz respeito à capacidade de fazer coisas, desempenhar tarefas (dirigir, utilizar um aplicativo de celular etc.). O segundo, conhecimento proposicional, trata do conhecimento de fatos (a data de expiração da carteira de habilitação, a quantidade de aplicativos que se tem no celular etc.). Apenas o conhecimento proposicional costuma ser estudado pelos epistemólogos e já veremos a razão para isso.

Realizar essa distinção e, principalmente, compreender essas diferenças é imperativo para que se possa delimitar esse objeto de interesse da Epistemologia, qual seja, o conhecimento proposicional. Grosso modo, o conhecimento proposicional – neste trabalho também chamado simplesmente de “conhecimento” – refere-se àqueles que podem ser expressos através de sentenças declarativas, sentenças que descrevem o estado das coisas. O conhecimento proposicional costuma estar relacionado ao que chamamos de conhecimento científico, podendo ser exemplificado através do que sabemos sobre a composição da atmosfera terrestre ou sobre a temperatura de ebulição da água em condições normais de pressão.

É nesse sentido que o conhecimento poderoso, conforme proposto por Young (2007), pode ser entendido como um conhecimento proposicional. Visando a “informações confiáveis (...) a respeito do mundo” (2007, p. 1294), esse conhecimento de potencial transformador, o *conhecimento poderoso*, está fortemente ligado à noção de conhecimento proposicional da Epistemologia. Tradicionalmente definido como uma crença verdadeira e justificada (CVJ), o conhecimento tem seu valor estudado ao menos desde os textos platônicos e parece não haver dúvida sobre a pertinência de sua presença, seja como meio ou como fim, enquanto parte do processo educacional.

De certa maneira, os exemplos utilizados acima ajudam a explicar a preferência dos epistemólogos pelo conhecimento proposicional. Conforme nos lembra Richard Fumerton:



Enquanto filósofos, estamos mais interessados em chegar à verdade com respeito a diversos assuntos. E as questões epistemológicas que por conseguinte nos interessam são os desafios imediatos e naturais propostos pelos intelectualmente curiosos em resposta a asserções. (...) é o interesse pela verdade que nos leva inevitavelmente ao conhecimento proposicional. (FUMERTON, 2006. p. 14-15)

Embora a delimitação do objeto não tenha ainda garantido um entendimento consensual acerca dos elementos que compõem esse tipo de conhecimento, não é arriscado afirmar que existe uma forte tendência em iniciar qualquer discussão a partir da crítica de Gettier (1963) à definição tripartida do conhecimento: crença verdadeira e justificada. Nessa perspectiva, acreditar em algo que se confirma verdadeiro e ter justificativas racionais para aderir a tal crença equivaleria a ter conhecimento.

Todavia, com seus exemplos Gettier demonstrou que esses três elementos não garantem que o conhecimento não ocorra por coincidência, por um golpe de sorte. O problema posto é que, se o conhecimento pode se dar por mero acaso, ele se torna muito suscetível à falha e, assim, pouco confiável. Altamente falível, o conhecimento perderia seu status de superioridade e não seria diferente de uma simples crença verdadeira. Por isso, desde então, uma significativa parte do trabalho dos epistemólogos tem sido acrescentar ao modelo tripartido CVJ variáveis que garantam uma definição de conhecimento que traga em si o seu intuído valor epistemológico. Como veremos mais adiante, uma resposta frequentemente dada ao problema apresentado por Gettier é tentar explicar a justificção através da ideia de virtudes intelectuais.

Epistemologia e a educação escolar

Identificar e/ou estabelecer os objetivos da educação escolar é tarefa extremamente complexa em seus movimentos mais elementares. Antes mesmo de vislumbrar as possibilidades de resposta, precisamos entender que as disponíveis opções parecerão mais ou menos interessantes de acordo com a compreensão que se tem sobre a função (ou funções) da educação. Do ponto de vista econômico, esse objetivo poderia ser formar potenciais trabalhadores aptos a ocupar posições no mercado de trabalho, garantindo a manutenção do sistema; do ponto de vista político-social, a prioridade poderia ser formar bons (ou maus) eleitores, entre outras possibilidades. Do ponto de vista que aqui nos diz respeito, o epistemológico, provavelmente a atenção primeira orbitaria a noção de conhecimento e suas questões.



Três epistemólogos que já se ocuparam de pensar a educação parecem confirmar essa suspeita. Goldman (1999) compara a educação à ciência afirmando que enquanto a última se ocupa em possibilitar o conhecimento inovador, a primeira tem a função de levar aos indivíduos tais conhecimentos, garantindo sua perpetuação. Pritchard (2018) afirma, então, que a educação deveria objetivar a promoção de entendimentos, em que entender seria um processo que compreenderia não só levar em conta a verdade, mas também ser capaz de explicar as razões pelas quais algo é verdadeiro. Finalmente, Baehr (2013) parte do consenso de que a educação deveria propiciar aprendizagens ao longo de toda a vida para afirmar que seu objetivo deveria ser promover virtudes intelectuais, como curiosidade e honestidade intelectual. Nas palavras do pesquisador,

[u]ma pessoa intelectualmente virtuosa é aquela que deseja e está comprometida com a busca de bens como conhecimento, verdade e entendimento. É aquela orientação epistêmica inerente que permite uma distinção entre virtudes intelectuais e o que é tipicamente considerado como virtudes morais³. (BAEHR, 2013. p. 248-249, tradução do autor)

A noção de virtudes intelectuais está intimamente ligada à de conhecimento. Para alguns epistemólogos, só pode afirmar ter conhecimento quem é capaz de justificá-lo com base em virtudes intelectuais. Esse é o caso, por exemplo, de Greco (2010). Para o ele, uma crença verdadeira só é justificada – ou seja, só pode ser considerada um conhecimento – se baseada em virtudes intelectuais; ou seja, ela só é conhecimento se explicitamente orientada de maneira ética pela busca pela verdade.

Como se pode constatar, seja de maneira explícita, como objeto do trabalho realizado; indiretamente posto, como fruto do engajamento intelectual; ou ainda como recurso para se alcançar objetivos epistêmicos mais complexos, o conhecimento proposicional é presença persistente. Em observância do que nos ensina Fumerton (2006) algumas linhas acima, crédito tal reincidência à preocupação filosófica com o verdadeiro. Assim, seria incoerente esperar que a epistemologia prescindisse do conhecimento proposicional na enumeração de objetivos da educação.

³ An intellectually virtuous person is one who desires and is committed to the pursuit of goods like knowledge, truth, and understanding. It is this inherent epistemic orientation that permits a distinction between intellectual virtues and what are typically thought of as moral virtues. (BARHER, 2013. p. 248-249)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

São bastante amplos os objetivos da BNCC apresentados em sua Introdução e capítulo de Estrutura. Alguns desses objetivos fogem ao escopo desta pesquisa por não serem, propriamente, de interesse epistemológico. Os objetivos epistêmicos encontrados no corpus analisado são aqui ilustrados pelos exemplos representativos presentes no quadro abaixo, tendo sido excluídas ocorrências similares e carentes de aspectos novos. Aqui, buscou-se verificar o papel do conhecimento proposicional na composição destes objetivos.

Trecho	Número
“garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” (p. 5)	01
“define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,” (p. 7)	02
“compromisso com a educação integral. (...) rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (p. 14)	03

O primeiro trecho em tela traz a noção de “aprendizagens essenciais”, deixando claro que BNCC se ocupa de esclarecer aquilo que os estudantes brasileiros devem, necessária e minimamente, aprender durante seus anos de frequência na Educação Básica. Além do desenvolvimento de tais aprendizagens, segue o texto, haverá a promoção de “competências gerais. No que tange às questões desta pesquisa, cabe observar que competências não necessariamente dizem respeito a conhecimento proposicional. Pode-se aprender, por exemplo, a desenhar um mapa ou a utilizar um compasso sem que se articulem noções teóricas a respeito de qualquer dessas coisas. Ora, no que se refere às competências de ordem intelectual, como por exemplo decisões por raciocínio lógico, é de se esperar que pressuponham a articulação de conhecimentos para que sejam desempenhadas. Infelizmente, porém, isso não está garantido e há consequências relacionadas a isso. Voltaremos a essa discussão mais adiante.

Em seguida, à BNCC é dada a função não somente de garantir, mas de definir as “aprendizagens essenciais”, cuja construção deveria ser comum a todos os estudantes durante a Educação Básica. Nesse ponto, cabe um olhar mais detido sobre o sentido assumido por esse termo no contexto do documento. No capítulo que trata da estrutura da Base, explica-se que tais aprendizagens são apresentadas no âmbito das disciplinas como *habilidades* identificadas por códigos e agrupadas em unidades temáticas. Todas essas habilidades são expressas a partir de



verbos como “identificar” e “diferenciar”, sempre dizendo respeito a, nos termos do documento, processos cognitivos. Do ponto de vista epistemológico, identifico esses processos cognitivos como formas de *saber como*, ou conhecimento por habilidade. Não há aqui, como se vê, menção explícita ao conhecimento proposicional.

Outro objetivo frequentemente mencionado no documento (trecho 03) é o de promover uma “educação integral”, vista aqui como uma educação de caráter potencialmente holístico; ou seja, capaz de ultrapassar os limites das disciplinas tradicionais exercendo influência sobre o sujeito estudante em sua inteireza, promovendo seu desenvolvimento não apenas na dimensão intelectual, mas também física, emocional, social e cultural. Nessa perspectiva, todas as habilidades trabalhadas nas disciplinas estão orientadas de forma a contribuir para esse tipo de formação do estudante. Conforme explicitado no excerto, essa abordagem é crítica de binarismos que privilegiariam um ou outro aspecto da formação do estudante em sua trajetória escolar. Pode-se inferir, então, que objetivos de caráter epistêmico estariam horizontalmente dispostos, sem qualquer ordem de prioridade ou binarismos excludentes, junto de outros de caráter emocional ou social. Desse modo, em havendo menção ao trabalho com conhecimentos proposicionais, espera-se que sua apresentação esteja orientada para a realização de atividades não só intelectuais, mas de múltiplas dimensões.

Não restam dúvidas de que o caráter integral da educação escolar preconizada pela Base Nacional Comum Curricular faz com que as questões epistemológicas de que essa pesquisa se ocupa sejam uma dentre os vários aspectos contemplados no que se entendeu serem os objetivos da educação constantes no documento. Ainda assim, é possível fazer afirmações acerca de suas metas epistemológicas e ponderações sobre repercussões nesse sentido.

No que diz respeito aos tipos de conhecimento ali presentes, há clara tendência a se privilegiar os da ordem da habilidade. Em outras palavras, o intuito primeiro é desenvolver no sujeito meios para *saber como* realizar determinadas ações, podendo ou não ser de ordem intelectual/cognitiva. Essa escolha está em acordo com a tendência contemporânea da educação por habilidades e competências e, com muita razão, encontra abundante respaldo teórico entre os que pensam a educação. Entretanto, importa pontuar que o domínio de determinada habilidade pode prescindir do conhecimento de verdades a seu respeito. Nesse sentido, Furmerton (2006) nos lembra ser perfeitamente possível ser um bom jogador de golfe desconhecendo as leis da Física que incidem sobre os movimentos realizados no esporte. Ora, se é certo que para o bom jogador de golfe resultados positivos são o suficiente para a manutenção de sua carreira, a perspectiva das habilidades e competências pede que, como



educadores, nos perguntemos quais conhecimentos teóricos nossos estudantes não poderiam, a despeito de se mostrarem competentes para desempenhar certas atividades, ignorar. Entendo ser esse o principal desafio dos professores de cada disciplina. É necessária uma compreensão em alto nível das especificidades de sua área e aprofundados domínio e atualização acerca da teoria que lhe é constituinte para que sejam feitas escolhas acertadas no tocante aos conhecimentos proposicionais a serem, ou não, enfatizados no decorrer da construção dessas habilidades e competências.

Quantos às competências e habilidades propriamente de interesse epistemológico, a BNCC privilegia a promoção de capacidades intelectuais em detrimento de um trabalho de mera transmissão de conhecimentos. Isso está manifesto no modo como são descritas as aprendizagens essenciais e competências gerais no documento, na seleção de verbos como “investigar”, “comparar” e “compreender”. Essas competências e habilidades intelectuais têm o potencial de promover autonomia no processo de aquisição de novos conhecimentos, bem como sua articulação para um agir no mundo em um amplo espectro de situações.

Importa, então, atentar para os conhecimentos de que se lança mão nesse processo de articulação e encadeamento. Embora nada desejável, é perfeitamente possível que comparações e tentativas de compreensão se deem sobre bases que não sobrevivem a escrutínio, algo que comprometeria todo o processo. Portanto, em um contexto no qual noções como “verdade” e “conhecimento (científico)” estão em disputa, essa é uma questão especialmente delicada. No limite, um sujeito que dispõe de crenças falsas pode ser levado a agir como a caricatura socrática dos sofistas, realizando juízos imprecisos dos fatos, o que potencialmente comprometeria sua ação ética no mundo.

Por isso, acredito que todas as atividades epistêmicas, atividades relacionadas ao conhecimento, elencadas na BNCC possam ser entendidas como atividades de desenvolvimento de virtudes intelectuais. Posto de outra forma, entendo que tais atividades podem, e deveriam, ser pautadas pela explícita, e não somente pressuposta, promoção do compromisso ético com o “conhecimento, a verdade e o entendimento” (BAEHR, 2013. p. 248-249). Uma educação assim orientada provavelmente teria mais sucesso na formação de sujeitos integrais capazes de diferenciar falsas crenças de real conhecimento, investigando, comparando e compreendendo fenômenos naturais e sociais de modo mais acurado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de contribuições teóricas advindas principalmente da Epistemologia, nesta pesquisa buscou-se investigar o papel do conhecimento proposicional no quadro de objetivos da Base Nacional Comum Curricular. Com base nas observações realizadas, foram feitas ponderações acerca da necessidade de se atentar para os tipos de conhecimento que transitam no ambiente escolar e para o trabalho com vistas ao desenvolvimento de virtudes intelectuais,

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências gerais, entendeu-se haver aí um chamado à responsabilidade docente. A fim de se garantir que a escola não se converta simplesmente em uma fábrica de indivíduos prontos para o mercado, mas em um espaço de formação do sujeito integral analítico, participativo e crítico como bem defende a BNCC, é necessário que o ambiente escolar seja também um ambiente de circulação e divulgação do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), aquele conhecimento fidedigno e emancipador a respeito do mundo.

A proximidade entre virtudes intelectuais e questões éticas nos permite ainda outro paralelo com a formação integral recomendada pela Base. Uma educação escolar orientada epistemologicamente pelo princípio de virtudes pode contribuir enormemente para a formação de sujeitos despertos para os vícios intelectuais da argumentação rasa e da crença infundada. Conforme exposto, em um contexto no qual a noção de verdade é arena de disputas, urge que a educação tome partido em defesa do compromisso com a honestidade intelectual.

Desse modo, será possível formarmos gerações epistemicamente responsáveis. Sujeitos orientados por, e constantemente na busca pelo, conhecimento poderoso.

REFERÊNCIAS

BAEHR, J. "Education for Intellectual Virtues: From Theory to Practice" *Journal of Philosophy of Education*, v. 47, n. 2, p. 248-262, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 05 de agosto de 2020.

CENPEC. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf . Acesso em: 20 agosto de 2020



FUMERTON, R. *Epistemologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GETTIER, E. Is Justified True Belief Knowledge? **Analysis**, 23, p. 121-123, 1963.

GOLDMAN, A. *Knowledge in a Social World*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

GRECO, J. *Achieving knowledge: A virtue-theoretic account of epistemic normativity*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

PRITCHARD, D. *What is this thing called knowledge?* 4 ed. Nova York: Routledge, 2018.

RUSSELL, B. Knowledge by acquaintance and knowledge by description. **Proceedings of the Aristotelian Society**, 11, p. 108–128., 1910.

RYLE, J. Knowing How and Knowing that. *In*: RYLE, J. **The Concept of Mind**. Nova York: Routledge, 2009. p. 14-48.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.