Augusto Schwager de Carvalho
Priscilla Gomes Guilles Mattos
(Orgs.)

A PEDAGOGIA DO SUCESSO

REVISÕES, REFLEXÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO

VOL. 3



científica digital

CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA
Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte
João Quintela
Diego Santos
Imagens da Capa
Adobe Stock - 2026

Edição © 2026 Científica Digital
Texto © 2026 Os Autores
1ª Edição - 2026
Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371

A pedagogia do sucesso: revisões, reflexões e relatos de experiências exitosas na educação / Augusto Schwager de Carvalho (Organizador), Priscilla Gomes Guilles Mattos(Organizadora). – Barueri-SP: Científica Digital, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-6155-294-3
DOI 10.37885/978-65-6155-294-3

1. Educação. I. Carvalho, Augusto Schwager de (Organizador). II. Mattos, Priscilla Gomes Guilles (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA
2026

Augusto Schwager de Carvalho
Priscilla Gomes Guilles Mattos
(Org.)

A pedagogia do sucesso: revisões, reflexões e relatos de experiências exitosas na educação

Volume 3

1ª EDIÇÃO

científica digital

2026 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares
Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos *(Peer Review)*, recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores cujo envolvimento enriqueceu significativamente as discussões neste espaço formativo. Além disso, resulta de iniciativas interinstitucionais e ações voltadas ao incentivo à pesquisa, congregando especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

Seu principal objetivo é fortalecer a integração entre instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de redes de pesquisa comprometidas com a formação continuada de profissionais da educação. Para isso, busca-se a produção e a ampla disseminação do conhecimento em distintas áreas do saber.

Expressamos nossa profunda gratidão aos autores pelo empenho, comprometimento e dedicação na concepção e finalização desta obra. Esperamos que ela se consolide como um recurso didático-pedagógico valioso, atendendo às necessidades de estudantes, docentes de todos os níveis de ensino e demais interessados na temática.

Augusto Schwager de Carvalho
Priscilla Gomes Guilles Mattos

SUMÁRIO

Capítulo **01**

FORTALECENDO O ESTUDO DA SEMIOLOGIA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE DOENÇAS AUTOIMUNES

Angélica Martins Ferreira Barros; Bianca Espindola; Diego Júnior Jacob Piske; Emile Rafaela Ferreira Lisboa Lopes; Gaspar Gomes Santana; William de Andrade Ferreira; Laiane Reis Teixeira; Arlindo Gonzaga Branco Junior

doi 10.37885/260121023 8

Capítulo **02**

OS DIFERENTES FAZERES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLURALISMO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

Elorania Kellis Ahnert Gaigher

doi 10.37885/260822813 16

Capítulo **03**

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Elissandra de Brito Santos

doi 10.37885/260922898 37

SOBRE OS ORGANIZADORES 53

ÍNDICE REMISSIVO 55

SUMÁRIO

SUMÁRIO

01

FORTALECENDO O ESTUDO DA SEMIOLOGIA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE DOENÇAS AUTOIMUNES

Angélica Martins Ferreira Barros
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Bianca Espindola
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Diego Júnior Jacob Piske
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Emile Rafaela Ferreira Lisboa Lopes
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Gaspar Gomes Santana
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

William de Andrade Ferreira
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Laiane Reis Teixeira
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)

Arlindo Gonzaga Branco Junior
Centro Universitário São Lucas Porto Velho (UNISL)
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

10.37885/260121023

RESUMO

Introdução: O Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES) é uma doença autoimune inflamatória e multissistêmica, caracterizada pela produção de autoanticorpos e pela alternância entre períodos de atividade e remissão. No contexto da Atenção Primária à Saúde (APS), o reconhecimento clínico de suas manifestações é fundamental para a detecção precoce, o manejo inicial e o acompanhamento longitudinal .**Objetivo:** Relatar a experiência vivenciada por estudantes de Medicina durante atendimento clínico em uma Unidade de Saúde da Família, no qual foram identificados achados compatíveis com LES, evidenciando a importância da semiologia para o raciocínio diagnóstico na APS. **Relato da experiência:** Durante o atendimento, observaram-se sinais e sintomas compatíveis com manifestações pleuropulmonares, alterações musculoesqueléticas e fenômenos vasoespásticos característicos de doenças autoimunes. Um exame de imagem foi solicitado para auxiliar na avaliação diagnóstica, reforçando o papel da propedêutica complementar integrada ao exame clínico. A discussão coletiva permitiu aprofundar a compreensão da fisiopatologia do LES, especialmente no que diz respeito à formação de imunocomplexos, à etiologia multifatorial e aos princípios terapêuticos que orientam o manejo. Também foram analisadas estratégias farmacológicas usuais, como o uso de corticosteroides e antimaláricos, além da incorporação de terapias imunológicas contemporâneas, destacando aspectos do cuidado multiprofissional e do autocuidado. O acompanhamento laboratorial mostrou parâmetros compatíveis com melhora inflamatória, evidenciando a importância do seguimento contínuo. **Considerações finais:** A experiência reforçou a relevância da semiologia na APS para a identificação precoce e o manejo inicial de condições complexas como o LES. A vivência permitiu integrar fundamentos teóricos e práticos, fortalecer competências clínicas e promover uma formação orientada por evidências, contribuindo para a qualificação do cuidado em saúde e para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Semiologia. Propedêutica. Atenção Primária à Saúde

INTRODUÇÃO

O Lúpus eritematoso sistêmico (LES) é uma doença inflamatória crônica, autoimune e multissistêmica, caracterizada pela produção de autoanticorpos que desencadeiam inflamação e dano tecidual em diversos órgãos, como pele, articulações, rins, pulmões e sistema nervoso central (Sociedade Brasileira de Reumatologia, 2023). Trata-se de uma condição de etiologia complexa, envolvendo predisposição genética, influência hormonal e fatores ambientais, com maior prevalência em mulheres em idade reprodutiva (Ferreira, 2024).

As manifestações clínicas do LES são amplas e variáveis, incluindo fadiga, artralgias, erupções cutâneas, alterações hematológicas e comprometimento de órgãos vitais. Episódios de exacerbação podem ser precipitados por infecções, exposição solar, estresse físico ou emocional e uso inadequado de medicamentos (Basile *et al.*, 2021). Nesse contexto, o acompanhamento contínuo e multiprofissional é essencial para a detecção precoce de complicações, manejo adequado da doença e promoção da adesão terapêutica, especialmente na Atenção Primária à Saúde (APS), que exerce papel central no seguimento longitudinal e na educação em saúde.

A experiência apresentada neste trabalho refere-se ao acompanhamento clínico de uma usuária com diagnóstico prévio de LES que buscou atendimento na Unidade de Saúde da Família devido a dor musculoesquelética de evolução gradual, associada a impacto funcional e dificuldade para dormir em determinadas posições. A consulta possibilitou a exploração detalhada de aspectos semiológicos relevantes, incluindo a avaliação da dor, análise do comportamento inflamatório e identificação de fatores agravantes.

Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de acompanhamento clínico de uma pessoa com LES atendida na APS, destacando a importância da abordagem integral, do manejo da dor musculoesquelética e do papel da propedêutica clínica na continuidade do cuidado e na qualificação do raciocínio diagnóstico no âmbito da Atenção Primária.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência descritivo, desenvolvido no âmbito da disciplina Integração, Ensino, Serviço e Comunidade VII (IESC VII) do curso de Medicina de uma instituição de ensino superior privada. A vivência ocorreu na Unidade da Familia localizada, em Porto Velho, Rondônia, município situado na região Norte do Brasil, com população estimada em 460.434 habitantes distribuídos em um amplo território amazônico (IBGE, 2020).

A experiência relatada refere-se ao atendimento clínico de uma pessoa com diagnóstico prévio de LES em acompanhamento ambulatorial. A usuária procurou a unidade com queixa álgicas e outros sintomas clínicos inerentes a APS. A consulta foi conduzida por um grupo de seis estudantes do sétimo período de Medicina, sob supervisão de um preceptor que permaneceu ao lado dos discentes durante todo percurso da experiencia (atendimento, discussão e fechamento do caso). A usuária estava ciente do procedimento e entendeu a metodologia e importância das etapas para o aprendizado para os discentes, sem duvidas durante a consulta e demais etapas.

A abordagem metodológica seguiu etapas preconizadas para o atendimento clínico na Atenção Primária à Saúde, incluindo anamnese, exame físico, discussão do caso com o preceptor e definição da conduta (Porto; Porto, 2017). Foram utilizados instrumentos básicos de avaliação semiológica, como termômetro, oxímetro digital, estetoscópio e esfigmomanômetro.

Antes do início da consulta, os estudantes apresentaram-se à usuária e explicaram a dinâmica do atendimento, esclarecendo que realizariam a coleta de informações e o exame físico, seguido de discussão conjunta com o preceptor. Houve cuidado em garantir acolhimento, comunicação clara e postura empática, favorecendo um ambiente seguro e confortável para a usuária. Todos os dados capazes de identificar a paciente foram omitidos para preservar o sigilo profissional.

Durante a avaliação, observou-se dor musculoesquelética de padrão inflamatório, com repercussão funcional e queixas associadas que motivaram investigação complementar. Os achados estimularam a discussão semiológica e a formulação de hipóteses diagnósticas no contexto do LES, reforçando a importância da propedêutica clínica na APS. A partir da análise dos sinais e

sintomas apresentados, foi solicitada radiografia de tórax para avaliação de possível acometimento pleural (Sociedade Brasileira de Reumatologia, 2023).

A consulta também permitiu ampliar a discussão sobre o manejo clínico e o acompanhamento farmacológico, considerando o tratamento imunossupressor em uso. Aspectos psicossociais relacionados à cronicidade da doença, adesão terapêutica e percepção de dor foram integrados à abordagem, alinhando-se aos princípios do cuidado centrado na pessoa.

DISCUSSÃO

O LES é uma doença autoimune inflamatória, multissistêmica e de apresentação clínica variável, o que torna o raciocínio semiológico essencial para sua identificação e manejo inicial na Atenção Primária (Borba *et al.*, 2008). Sua etiologia envolve fatores genéticos, ambientais, epigenéticos e hormonais, com maior prevalência em mulheres em idade reprodutiva (Ferreira *et al.*, 2024). Esse predomínio relaciona-se à modulação imunológica exercida pelos estrógenos, que aumentam a reatividade linfocitária e favorecem respostas autoimunes.

As manifestações clínicas do LES são heterogêneas, podendo incluir desde sintomas leves, como artralgias e fadiga, até comprometimento grave de órgãos vitais. A classificação das formas da doença, como lúpus sistêmico, cutâneo, induzido por fármacos e neonatal, contribui para compreender a amplitude do espectro clínico e orientar condutas terapêuticas distintas (Sociedade Brasileira de Reumatologia, 2023).

No atendimento realizado na APS, a dor torácica de características pleuríticas e a alteração auscultatória identificada direcionaram a hipótese de acometimento pleural, compatível com pleurite lúpica, manifestação relativamente frequente no LES (Vincze *et al.*, 2014). Estudos demonstram que a inflamação pleural pode ser persistente ou recorrente, cursando com dor característica e alterações no exame físico mesmo sem repercussões sistêmicas significativas (Hannah; D'Cruz, 2019). A solicitação de radiografia de tórax mostrou-se pertinente, uma vez que contribui para identificar derrame pleural ou sinais indiretos de inflamação pulmonar (Hoi *et al.*, 2024).

Além da dor torácica, manifestações musculoesqueléticas foram identificadas, quadro comum no LES e frequentemente associado tanto à atividade

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

inflamatória residual quanto aos efeitos colaterais de medicamentos imunossupressores. A distinção entre estes mecanismos exige avaliação criteriosa e monitoramento laboratorial, reforçando o papel da APS na vigilância longitudinal, uso de escalas clínicas e coordenação do cuidado especializado (Nazaré *et al.*, 2021).

Índices clínicos como o SLEDAI-2K e SLEDAI-2K (SLED-R) desempenham papel central na avaliação da atividade da doença. Este instrumento, amplamente utilizado, quantifica manifestações clínicas e laboratoriais recentes, permitindo identificar atividade leve, moderada ou grave e orientar a necessidade de ajustes terapêuticos (Anderson *et al.*, 2024). O uso associado de outros marcadores laboratoriais, como C3, C4 e anti-DNA, contribui para avaliar resposta ao tratamento e risco de flares, reforçando a importância da APS na vigilância contínua e na educação em saúde.

A consulta também evidenciou manifestações compatíveis com o fenômeno de Raynaud, condição comum em doenças autoimunes. O reconhecimento desse fenômeno permite intervenções educativas simples, como evitar exposição ao frio e prevenir microtraumas, fundamentais para reduzir episódios dolorosos e evitar complicações vasculares (Santos; Xavier; Lima, 2016).

O acompanhamento farmacológico é outro ponto essencial. O uso de medicamentos como corticosteroides e hidroxicloroquina integra o tratamento padrão do LES. A hidroxicloroquina, em especial, está associada a redução de recidivas e melhora da atividade inflamatória, embora exija monitoramento oftalmológico regular (Sousa; Araújo; Sousa, 2022; Subhan *et al.*, 2023). Terapias imunológicas emergentes, como belimumabe e anifrolumabe, apresentam eficácia promissora, ainda que com limitações relacionadas à segurança e disponibilidade no sistema público de saúde (Ribeiro *et al.*, 2024).

Do ponto de vista psicossocial, o LES impõe desafios emocionais significativos, influenciando adesão terapêutica e qualidade de vida. A escuta qualificada, o acolhimento e o vínculo longitudinal são elementos fundamentais para o manejo da doença na APS, permitindo identificar barreiras, orientar expectativas e promover autocuidado (Silva *et al.*, 2022; Guerreiro; Sousa, 2019).

A evolução clínica da usuária acompanhada, com melhora dos parâmetros laboratoriais e estabilização dos sintomas, está alinhada ao curso flutuante e imprevisível do LES descrito na literatura, reforçando a importância da APS na continuidade do cuidado e na articulação entre equipes multiprofissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidencia a relevância acadêmica e social do estudo de uma condição autoimune complexa, que exige abordagem interdisciplinar, vigilância contínua e cuidado integral. A vivência na APS possibilitou aos estudantes a integração entre teoria e prática, fortalecendo competências essenciais ao exercício profissional, como empatia, raciocínio clínico, comunicação e atuação colaborativa. O contato direto com um caso real permitiu compreender a dinâmica do processo saúde-doença em sua dimensão biopsicossocial, valorizando a complexidade do cuidado longitudinal. Além disso, a ampla produção científica disponível sobre o LES reforça a necessidade de constante atualização e aprofundamento teórico, de modo a sustentar práticas clínicas baseadas em evidências e orientar decisões compartilhadas. Assim, o relato contribui para o aprimoramento da formação médica e reafirma o papel do ensino integrado ao serviço e à comunidade como eixo estruturante para a consolidação de um cuidado humanizado, crítico e comprometido com a Atenção Primária à Saúde.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, E.W. *et al.* Addition of constitutional symptoms to the SLEDAI-2K improves overall disease activity assessment: A pilot study. **Lupus**, v. 33, n. 8, p. 840-850, jul. 2024.

BASILE, M. *et al.* Systemic lupus erythematosus: pathophysiology, clinical features and multidisciplinary management. **Autoimmunity Reviews**, v. 20, n. 9, p. 102–117, set. 2021.

FERREIRA, G. M. *et al.* Lúpus: uma revisão à luz da literatura. **Revista OWL (OWL Journal)**, v. 2, n. 4, p. 373–386, jul./set. 2024.

GUERREIRO, M. G. U.; SOUSA, M. N. A. Qualidade de vida e sofrimento psíquico em mulheres com lúpus eritematoso sistêmico. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, v. 13, n. 16, fev. 2019.

HANNAH, J. R.; D'CRUZ, D. P. Pulmonary complications of systemic lupus erythematosus. **Seminars in Respiratory and Critical Care Medicine**, v. 40, n. 2, p. 227-234, abr. 2019.

HOI, A. *et al.* Systemic lupus erythematosus. **The Lancet**, v. 403, n. 10424, p. 1849-1867, jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html. Acesso em: 09 nov. 2025.

NAZARÉ, K. A. *et al.* Lúpus eritematoso sistêmico: métodos de diagnóstico e estratégias de tratamento. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research (BJSCR)**, v. 34, n. 3, p. 36-41, mar./mai. 2021.

PORTO, C. C.; PORTO, A. L. Exame clínico. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. E-book. p.1. ISBN 9788527731034. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788527731034/. Acesso em: 09 nov. 2025.

RIBEIRO, João Vitor Giovannini Sad *et al.* Lúpus Eritematoso Sistêmico: considerações e tratamentos – uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 3, p. 2250–2261, mar. 2024.

SANTOS, R. F.; XAVIER, A. M.; LIMA, C. V. Fenômeno de Raynaud: revisão clínica e abordagem diagnóstica. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 56, n. 4, p. 345–352, jul./ago. 2016.

SILVA, A. C. *et al.* Aspectos psicossociais e adesão terapêutica em pacientes com doenças autoimunes crônicas. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 23, n. 2, p. 89–101, ago. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE REUMATOLOGIA (SBR). *Diretrizes para o diagnóstico e tratamento do lúpus eritematoso sistêmico – 2023*. São Paulo: SBR, 2023.

SOUSA, C. B. C.; ARAÚJO, D. K. L.; SOUSA, M. N. A. Manejo terapêutico medicamentoso do Lúpus eritematoso sistêmico na gestação. **Revista Brasileira Multidisciplinar - ReBraM**, v. 25, n. 1, p. 142-153, jan./abr. 2022.

SUBHAN, S.; WANG, A.; DEY, S.; TANG, W.; ARONOW, W. S. Hydroxychloroquine, QTc prolongation and risk of torsades de pointes. **Archives of Medical Science – Atherosclerotic Diseases**, v. 8, n. 1, p. 75-80, jan. 2023.

VINCZE, K. *et al.* Peripheral CD4+ cell prevalence and pleuropulmonary manifestations in systemic lupus erythematosus patients. **Respir Med**, v. 108, n. 5, p. 766-774, mai. 2014.

02

OS DIFERENTES FAZERES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLURALISMO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

Elorania Kellis Ahnert Gaigher
Mestra em Ciências das Religiões (Faculdade Unida de Vitória, 2018). Professora da rede municipal de Cariacica, Espírito Santo, Brasil.

doi 10.37885/260822813

RESUMO

O presente estudo analisa a proposta de uma educação para uma cultura de paz, reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como elemento indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, aplicada ao cotidiano da Educação Infantil na rede municipal de Cariacica, no estado do Espírito Santo. Por meio de estudo bibliográfico e documental, discutem-se a educação religiosa e a disciplina de Ensino Religioso (ER) à luz dos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1998): aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Considera-se a escola como o local adequado para a formação consciente e responsável, no sentido de (re) estabelecer princípios e resgatar valores humanos e religiosos, ressaltando a função do diálogo com toda a comunidade escolar, de modo que a laicidade seja compreendida como propulsora do (re)conhecimento das diversidades culturais religiosas, respeitando o Projeto Político Pedagógico (PPP). Examina-se como as manifestações religiosas são abordadas na primeira etapa da Educação Básica e propõem-se dois "fazeres" pedagógicos plurais, elaborados para o contexto capixaba, em atendimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a formação continuada docente, na perspectiva multicultural, é norteadora para um currículo voltado ao diálogo, e que a Educação Infantil é o espaço privilegiado para iniciar a educação para o pluralismo.

Palavras-chave: educação infantil; pluralismo religioso; cultura de paz.

INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil teve início com os jesuítas, que tinham por objetivo catequizar e expandir o catolicismo. Como a educação não estava sendo útil à Coroa, que financiava os estudos, tempos depois os jesuítas foram expulsos do país, e a Reforma de Pombal estabeleceu uma escola de acordo com os critérios do Estado, laica em sua origem, uma vez que até então a Igreja regia o processo de ensino com uma educação restrita à elite (Saviani, 2013). A educação passa a ser de interesse nacional a partir da Revolução de 1930, quando um grupo de professores lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, incorporado, em 1934, na Constituição. Marcado por inúmeras transformações sociais e políticas, o século XX apresentou muitas modificações em sua estrutura para atingir a universalização do ensino.

Ao longo dessa trajetória, o Ensino Religioso (ER) foi objeto de sucessivas reconfigurações. O Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, firmado em 2008 e aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 698, de 7 de outubro de 2009, foi promulgado pelo Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010 (Brasil, 2010). Em seu Artigo 11, estabelece que o Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as demais leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. A partir de então, o desafio deslocou-se da presença ou ausência da disciplina para o modo como a escola lida, no cotidiano, com a pluralidade de crenças e não-crenças que a atravessa.

O tema justifica-se pela realidade vivenciada no contexto profissional docente. No exercício do magistério, nas áreas que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é possível perceber, no cotidiano escolar, diversas situações de conflito movidas pela falta de respeito e de conhecimento no que tange aos fenômenos religiosos e suas manifestações nesses ambientes. Esse cenário não é exclusivo de nenhuma rede; manifesta-se de maneira particular em municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, como Cariacica/ES, onde a diversidade de origens, culturas e credos das famílias converge, diariamente, para as salas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

Nessa perspectiva, a partir da concatenação das ideias de Paulo Freire (2006; 2008) e Rubem Alves (1982), somadas às reflexões sobre o pluralismo religioso no ensino infantil e fundamental, pretende-se compreender de que forma a religião, ainda que a disciplina de Ensino Religioso não exista na Educação Infantil, aparecendo de forma interdisciplinar nos fazeres cotidianos, pode contribuir para a promoção de uma cultura de paz, objetivando uma convivência pacífica no reconhecimento e no respeito às diferenças. Questiona-se: como os diferentes fazeres no cotidiano da Educação Infantil podem contemplar o pluralismo? De fato, ainda que se tenha ampliado o discurso sobre o pluralismo religioso, permanecem muitas vozes intolerantes.

O objetivo deste artigo é, portanto, duplo: de um lado, analisar os fundamentos históricos, legais e teóricos que sustentam uma abordagem plural da religiosidade na Educação Infantil; de outro, apresentar propostas pedagógicas que substituam a oração confessional por vivências plurais, atendendo à Lei nº 10.639/2003 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensadas para a realidade da rede municipal de Cariacica/ES. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e documental, que dialoga com as principais legislações e documentos normativos vigentes – BNCC (Brasil, 2017), as orientações do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) – e com autores que refletem sobre a temática, tomando como fio condutor os quatro pilares da educação propostos por Delors (1998).

O texto organiza-se em seis partes, além desta introdução. A primeira discute o Ensino Religioso frente ao pluralismo e à diversidade cultural brasileira; a segunda examina a religiosidade na Educação Infantil e a construção de uma cultura de paz; a terceira articula os quatro pilares da educação como caminhos de ação possível; a quarta trata das mídias como instrumento crítico-reflexivo; a quinta apresenta os "diferentes fazeres" e suas condições de possibilidade; e a última traz as considerações finais.

ENSINO RELIGIOSO FRENTE AO PLURALISMO E À DIVERSIDADE CULTURAL

Uma tentativa de compreender o conceito de escola na atualidade começa pela compreensão de sua historicidade. Assim como a história da educação, o Ensino Religioso também possui sua memória, marcada pela sucessiva separação entre Igreja e Estado. Do regime de união entre Estado e religião (1500 - 1889), quando os missionários jesuítas fundaram o Colégio da Companhia de Jesus (1549) para disseminar suas ideias, passando pela plena separação instituída pela Constituição republicana de 1891, que determinou a laicidade do ensino público, chega-se ao regime concordatário de 2010, decorrente do Acordo Brasil-Santa Sé (Brasil, 2010).

Nesse percurso, é fundamental distinguir dois conceitos frequentemente confundidos no ambiente escolar. Em meados do século XX, o Estado brasileiro proibiu algumas religiões e culturas de se manifestarem, sob o argumento de defesa de um Estado laico. Contudo, Estado laico diverge, por conceito, de Estado ateu. Neste, a manifestação religiosa dos cidadãos é proibida, naquele, presente na atual estrutura, há a proteção e o resguardo ao cidadão do direito de professar livremente sua fé, não se impondo uma religião oficial e não se podendo obrigar ninguém a cumprir ou deixar de cumprir preceitos espirituais pertinentes a determinado grupo religioso.

A Lei nº 9.475/1997, que deu nova redação ao Art. 33 da LDB, consolidou as características atuais da disciplina: matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, respeito à diversidade cultural religiosa do país e vedação a quaisquer formas de proselitismo. O texto legal é claro:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Brasil, 1997, n.p.).

Vale registrar que a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e delineou a composição do currículo, assegurando a presença do ER como componente da Base Nacional Comum (Brasil, 2010b). No mesmo ano, contudo, a Procuradoria-Geral da República ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, pleiteando que o ER nas escolas públicas tivesse natureza exclusivamente não confessional. Em 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou a ação improcedente, por maioria (seis votos a cinco), admitindo o ensino religioso de natureza confessional, desde que de matrícula facultativa (Brasil, 2017b). No mesmo período, os debates da Conferência Nacional de Educação (Conae) sobre o tema evidenciaram a ausência de consenso, com propostas que chegaram a defender a substituição do ER por conteúdos de ética e cidadania (Cury, 2018). Esse percurso evidencia que a controvérsia sobre a disciplina nunca esteve plenamente pacificada.

Após muitas discussões sobre a manutenção ou não da disciplina na matriz curricular, ficou estabelecida, em 2017, a sua permanência como componente da Base Nacional Comum Curricular. Nesse documento, o ER configura-se na área de Ciências Humanas do ensino fundamental, tendo como competências a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver (Brasil, 2017). A disciplina não tem por responsabilidade a história das religiões em si, mas usa a história para promover a formação humana e cidadã. Cabe lembrar que o Art. 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a toda pessoa o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (ONU, 1948), e que, no Brasil, a Lei nº 7.716/1989 prevê punição a quem, por preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, incorrer nas condutas nela tipificadas (Brasil, 1989).

Ainda assim, autores contrários ao ER no cotidiano escolar sustentam que a escola pública não deve ser espaço de doutrinação religiosa, defendendo a laicidade plena do ensino (Fischmann, 2011). Independentemente dos prós e contras, entende-se que os saberes relativos ao fenômeno religioso são necessários desde a Educação Básica, e que o desafio, numa república laica, é apresentar um Ensino Religioso que proteja o marco da laicidade e, ao mesmo tempo, promova a formação básica comum e o respeito ao pluralismo (Diniz;

Lionço; Carrião, 2010). Toda a proposta de trabalho no ER está baseada no respeito à diferença: o outro é sempre o diferente, e suas manifestações culturais e religiosas se apresentam de modo diverso, o que não deveria ser motivo de surpresa, mas de reconhecimento.

A diversidade cultural brasileira no espaço escolar

O Brasil é, em sua constituição, um país sociocultural, no qual se encontram diferentes grupos étnicos, com culturas que resultam do conjunto de heranças que cada um desses grupos carrega. Segundo Moreira (2007), a cultura corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero) e períodos históricos, identificando-se com a forma geral de vida de um dado grupo social, com suas representações da realidade e visões de mundo.

Canclini (1997) entende as culturas como fenômenos de intercâmbio e modificação; por isso, não podem ser pensadas como um patrimônio a ser preservado, mas como caminhos de formulação e construção das identidades. Uma cultura não pode ser delimitada sistematicamente, pois ela própria está em constante transformação. Com sua individualidade e diversidade, o ser humano, que é um ser social, ao conviver com o outro, adquire novas experiências, novos hábitos, valores, culturas, costumes e tradições. Nessa mesma direção, Morin (2000) sustenta que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem, sendo preciso conceber a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno.

A escola recebe, além dessa diversidade de famílias, hoje configuradas em múltiplos arranjos, definidos, de modo excepcional, pelo amor e pela afetividade (Ferreira; Rörhmann, 2006), gêneros diferentes e uma pluralidade de manifestações religiosas. Muitas delas, porém, sequer são citadas nesse contexto, principalmente as religiões de matriz africana, sobre as quais se estabelecem estereótipos que configuram preconceitos em virtude da ausência de informação. A intolerância religiosa se expressa pelo desprezo pelo patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, bem como pela negação de seu *status* religioso (Vieira, 2017). Não por acaso, expressões culturais brasileiras como o samba, o carnaval,

o candomblé, a capoeira, o congo e o acarajé, esta última de forte presença no litoral capixaba, são, por vezes, alvo de ataques intolerantes em nome do preconceito religioso (Silva; Ribeiro, 2007).

Apesar de a legislação ser clara quanto a uma educação laica, não são poucas as escolas públicas que possuem crucifixos nas paredes, fazem orações nas entradas de turno, cantam hinos religiosos e celebram a ação de graças. Outro aspecto que reflete no contexto escolar são os feriados nacionais e municipais que, em sua maioria, correspondem ao cristianismo, como a Páscoa, a Sexta-Feira Santa e o Natal. Essas datas comemorativas não compreendem a realidade religiosa de todos os estudantes, ressaltando ainda aqueles que não pertencem a nenhuma religião. Em um município como Cariacica, cuja formação populacional reúne migrações internas, comunidades tradicionais e forte presença de igrejas evangélicas e de terreiros, essa assimetria torna-se especialmente visível na rotina dos CMEI.

O Ensino Religioso diante do pluralismo religioso

A pluralidade religiosa é uma realidade no Brasil, o que se evidencia nos resultados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2025. Em comparação com o Censo de 2010, a proporção de católicos recuou de 65,1% para 56,7%, enquanto os evangélicos passaram de 21,6% para 26,9% e as pessoas sem religião cresceram de 7,9% para 9,3%, registraram-se, ainda, ganho de visibilidade das religiões de matriz africana e o aparecimento das tradições indígenas (IBGE, 2025). Esses dados confirmam um campo religioso cada vez mais plural, sobretudo em áreas urbanizadas e populosas. O pluralismo religioso deve ser entendido não somente como a multiplicidade de grupos religiosos organizados, mas também como a coexistência de diferentes concepções de religião, de modos diversos de ver religiosamente o relacionamento com o sagrado, o mundo e a vida (Bianco, 2013). Sanchez (2010) afirma que o grande passo para a inserção do pluralismo na sociedade moderna é compreender que a diversidade não é negativa: implica reconhecer que há valores em todas as religiões, mas que esses valores precisam ser visibilizados e apresentados a toda a comunidade

escolar. Para o autor, pluralismo não é relativismo; é o reconhecimento do outro enquanto legítimo interlocutor.

A superação da intolerância, contudo, não decorre automaticamente da constatação estatística da diversidade. São vários os relatos e pesquisas que revelam atitudes de preconceito e de discriminação motivadas pela religião professada, ou mesmo pela sua ausência, principalmente quando de matriz africana ou não cristã (Pereira; Miranda, 2017). A pluralidade religiosa é vivenciada no ambiente escolar diariamente, como consequência da individualidade das crianças e da comunidade em que a escola está inserida, trata-se de uma relação que se torna cada vez mais próxima e que exige intervenções pedagógicas capazes de garantir o direito à liberdade de crença.

Para que os direitos ao pluralismo religioso se efetivem no interior da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo Fonaper (2009), objetivam proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso a partir das experiências percebidas no contexto do educando, subsidiar a formulação de questionamentos existenciais, analisar o papel das tradições religiosas na estruturação das diferentes culturas e possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença. Os PCNER apresentam, assim, metas que evitam a catequização e favorecem a compreensão das tradições culturais e religiosas do Brasil, cuja diversidade de raças e culturas se amplia às diferenças religiosas.

Nesse sentido, Salla (2012) lembra que a escola é o lugar para a conquista e o desenvolvimento da autonomia moral: é onde a criança aprende a conviver com regras diferentes daquelas de sua família. A autonomia moral é conquistada quando a criança compreende o porquê das regras, e não apenas as obedece por medo. Acredita-se, portanto, que, muitas vezes, para respeitar é preciso conhecer: o respeito advém do conhecimento, numa via de mão dupla em que ambos se compõem, dando oportunidade de aprendizado, porque o aprender a respeitar também é conhecimento.

Alves (1983), na obra *A menina e o pássaro encantado*, remete à reflexão de que não faz bem a ninguém aprisionar os sentimentos ou aquilo que faz bem. Do mesmo modo, as escolas que não favorecem o diálogo aberto da diversidade aprisionam os educandos, ao contrário, quando oportunizam o

conhecimento da expressividade individual e o compartilhamento de experiências, promovem o crescimento do outro. Assim, a escola constitui espaço favorável à libertação dos indivíduos, libertação das amarras da mente, para oportunizar o direito de (re)construir ideias e ideais.

O Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo (Espírito Santo, 2009) estabelece que o objetivo do ER é promover a compreensão, a valorização e a (re)significação da religiosidade e da diversidade do fenômeno religioso, a partir da reflexão e da socialização do saber. O ER, portanto, não deve ser catequese. A etnologia, o *ethos*, a cultura são elementos dos fenômenos religiosos e precisam contemplar, na prática docente, os diversos grupos em sentido de igualdade, para que as crianças possam construir a percepção de que as religiões guardam entre si mitos, culturas e pessoas, proporcionando a construção de um saber global. Como sintetiza Delors (1998), o aprender a conhecer e o aprender a fazer são indissociáveis, ainda que o segundo esteja mais estreitamente ligado à questão da formação profissional.

A RELIGIOSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica. Entende-se a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010c). É nesta fase que se inicia o processo de construção da identidade, sendo necessário potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças no diálogo entre família e escola, momento em que se inicia o conhecimento das culturas plurais.

No ambiente escolar convergem inúmeras crenças e formações familiares vinculadas a preceitos religiosos. A religião sempre foi um poderoso instrumento de consciência, um sistema institucional de símbolos, valores e práticas para fundamentar a existência humana (Scuro Neto, 2004), exercendo forte influência no pensar e no agir das pessoas. A religiosidade, por sua vez, é uma qualidade do indivíduo, caracterizada por sua disposição para perseguir a própria religião

ou integrar-se às coisas sagradas. Os valores são essenciais na formação das crianças, pois é na infância, nos primeiros anos, que se configuram questões relacionadas ao caráter, à personalidade e aos modos de convivência.

O conceito de liberdade religiosa precisa ser bem trabalhado com as crianças que estão em fase de formação. Como a religião professada em casa costuma ser definida pela família (ou como a criança pode não ter nenhuma vinculação religiosa), muitas chegam à escola já trazendo consigo preconcepções sobre o outro. Essa diversidade precisa ser discutida de modo a possibilitar a convivência em harmonia, não somente pelo viés da formação do sujeito, mas pela partilha, numa perspectiva de valores, respeito e troca de experiências com o outro e pelo outro. A escola, diferentemente da família ou das igrejas, também espaços coletivos de conhecimento, é o lugar do encontro de todas as religiões. Nela, portanto, coloca-se a pergunta incontornável: por quais motivos se prioriza uma em detrimento das outras?

Na Educação Infantil não há a disciplina de Ensino Religioso, embora ela faça parte da Educação Básica. Em contrapartida, as instituições promovem ações desenvolvidas por meio de projetos, que abordam questões de religiosidade, cultos, cantos, orações, atividades de datas comemorativas cristãs, entre outros. Assim, o ER se estabelece na Educação Infantil de forma interdisciplinar, sem conteúdo descritivo, sem planos de ensino específicos, mas nas ações cotidianas de professores, alunos e comunidade escolar. É justamente aí que reside o campo de intervenção deste estudo: nos "diferentes fazeres" que estruturam o dia a dia de uma turma de crianças pequenas. Nesse sentido, é fundamental que o professor contemple também os costumes religiosos da cultura africana e indígena com as crianças, pois se trata de um patrimônio que, por razões históricas, está presente no espaço escolar (Santos, 2015).

Uma das missões da educação é ampliar fronteiras e encontrar novos caminhos para a formação de um ser intelectualmente ativo e autônomo. O único sujeito do processo não pode ser concebido numa perspectiva bancária, na qual o educador deposita conhecimento (Freire, 2008) deve ser aquele preocupado com a contribuição da aprendizagem para a transformação social. O aprender a conviver com o desconhecido pode trazer medo, ansiedade e intolerância, mas conhecer o outro em sua singularidade é fundamental para a paz. Em suas

práticas metodológicas sem julgamentos, o professor de Educação Infantil, mantendo-se aberto ao novo, favorecerá a compreensão de um saber mais pacífico, mais tolerante e mais plural.

Nas palavras de Morin (2000, p. 76), "é necessário aprender a 'estar aqui' no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar". A tarefa da escola, nesse horizonte, é reconstruir o que foi despedaçado, tecendo, nas primeiras experiências escolares, os fios de uma convivência pacífica.

A cultura de paz não se constrói apenas no discurso, mas por mudança social e educacional, pois é na escola que grandes oportunidades surgem, sendo a infância o momento propício para essa construção. A Unesco (1999) define cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. É esse conjunto de princípios que se busca traduzir em prática pedagógica concreta.

Essa construção não se dá no vazio uma vez que depende do conceito que cada criança forma de si mesma. O conceito que uma pessoa tem de si reflete-se na formação de descrições, inferências, juízos e sentimentos que demonstra sobre os outros e sobre si própria (Wickert, 2006). Ao acolher a criança em sua singularidade, com sua história, suas habilidades e dificuldades, suas vivências religiosas, a escola contribui para que ela desenvolva uma autoimagem positiva e, a partir dela, uma disposição igualmente positiva para com o diferente. É por essa razão que a Educação Infantil, período de intensa formação do eu, mostra-se terreno privilegiado para semear a cultura de paz.

Cabe reafirmar, por fim, que a escola laica não é uma escola ateia e sim uma escola que garante a liberdade de crença e de descrença de todas as crianças, em consonância com o Art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal, que declara inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegura o livre exercício dos cultos religiosos (Brasil, 1988). Não se trata de retirar a religião da escola, mas de assegurar que todas as religiões e não-religiões tenham voz igual. A laicidade, compreendida dessa forma, deixa de ser um argumento de

silenciamento para tornar-se justamente aquilo que garante a pluralidade de vozes no ambiente escolar.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO COMO CAMINHOS DE AÇÃO POSSÍVEL

Para o trabalho com o pluralismo religioso, o professor precisa, na sala de aula, deixar em suspenso suas concepções religiosas para compreender as demais, sem interpô-las, tendo consciência da importância de criar debates e propostas de discussão, com incentivo à pesquisa e à leitura sobre o assunto. A única exigência que se faz é que o docente esteja aberto e disponível a uma convivência saudável, eliminando preconceitos e aceitando as diferenças. Nesse contexto, os quatro pilares da educação propostos no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1998) tornam-se medidas educativas para a promoção dessa compreensão de mundo.

No primeiro pilar, aprender a conhecer, parte-se do pressuposto de que o conhecimento é múltiplo e está em constante evolução, sendo inútil tentar conhecer tudo de tudo. Como uma das finalidades da vida humana é compreender o mundo que a rodeia, fundamenta-se o prazer de conhecer e de descobrir. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, o respeito integral ao pluralismo (Delors, 1998). Tanto o professor de Educação Infantil quanto o de ER precisam propiciar a análise das vivências dos alunos, ampliando a capacidade de conhecer outras culturas, crenças, costumes e práticas.

O pilar aprender a fazer é indissociável do primeiro, pois aplica na prática, a partir das experiências na escola, a capacidade de trabalhar em equipe, ter iniciativa, resolver conflitos e comunicar-se. Como assevera Wickert (2006), a ação é um ato ou série de atos operacionais destinados a produzir determinados efeitos, e o saber fazer é a habilidade da pessoa de usar, em situações específicas, seus conhecimentos operacionais, atitudinais ou cognitivos. É na interação entre as pessoas que o saber flui, pelos atos de quem, sabe e faz para quem não sabe e aprende (Wickert, 2006).

O terceiro pilar, aprender a conviver, traz a visão do aprender a viver juntos e encerra um dos maiores desafios da atualidade, descobrir que o outro é diferente

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

e aceitar essas diversidades como construção da sociedade. A escola precisa ser esse espaço de descoberta, do saber entrelaçado com o ser, acreditando ser possível que pessoas de diversas religiosidades, artes, musicalidades, ritos e mitos vivam juntas.

O quarto pilar, aprender a ser, tem por objetivo desenvolver o pensamento crítico e autônomo, preparando as pessoas para gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua, da paz e da solidariedade. Nele se encontra a síntese do que a religiosidade pode oferecer de melhor para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Conclui-se, porém, que uma prática pedagógica voltada à cultura de paz deve considerar os quatro pilares em conjunto, o que ressalta a importância do professor, aberto a proporcionar às crianças novos aprendizados e novas perspectivas.

Esses pilares, para além de sua dimensão conceitual, servem de matriz para o planejamento de atividades concretas. É dessa articulação entre fundamento teórico e ação cotidiana que nascem os "diferentes fazeres" apresentados a seguir.

AS MÍDIAS COMO INSTRUMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A palavra mídia tem origem no latim *media*, que significa meios, e sua função básica é propor caminhos para que a mensagem chegue ao público-alvo. No contexto tecnológico, a mídia envolve a televisão, a *internet*, os jornais e as revistas, entre outros. Vive-se em uma era em que acontecimentos, notícias e informações são apresentados em tempo real à maior parte da sociedade, e essa influência midiática atinge também as escolas, onde sua presença é discutida e questionada: alguns autores a consideram uma influência negativa, enquanto outros a veem como recurso positivo, a ser apropriado pelo corpo docente.

Demo (2000) adverte que o caráter educativo de um *software* não está no aparato tecnológico, mas na habilidade humana, enquanto a tecnologia pode favorecer, instigar e provocar, ela não consegue educar propriamente, porque educar exige a conexão semântica, e a peça mais essencial da aprendizagem continua sendo o professor. Sem ele, há tecnologia, mas não educação. Por isso, uma matéria midiática que chega à escola pode, dependendo da condução do

professor, promover grandes aprendizados, pois opiniões distintas suscitam o diálogo e o conhecimento das crianças.

Essa perspectiva encontra respaldo na Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em sua 28ª reunião, em 1995, segundo a qual os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo, favorecendo o diálogo e o debate livres e abertos (Unesco, 1995). O diálogo é, assim, o mais importante instrumento de comunicação, proporcionando aos alunos diferentes formas de ver e pensar o mundo, para que tenham condições de concordar, discordar e criticar com sugestões, exercendo uma verdadeira prática cidadã. Não havendo, porém, essa intervenção positiva do professor, é possível que se observem repercussões negativas, a depender de como o conteúdo esteja sendo direcionado pela família, por grupos menores ou pela própria mídia.

Cabe reconhecer que a intolerância religiosa é, ela mesma, pauta recorrente nos meios de comunicação. O tema chegou a ser objeto da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016 – "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", o que evidencia uma preocupação de caráter nacional (Inep, 2016). Trazer criticamente essas notícias para o debate escolar, por meio de mediação adequada à faixa etária (com o uso de histórias, rodas de conversa e outras linguagens acessíveis às crianças pequenas), é uma forma de vincular o trabalho de sala de aula à vida que os alunos levam fora da escola, desarmando preconceitos e promovendo o respeito mútuo.

OS DIFERENTES FAZERES: PROPOSTA PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARIACICA/ES

A partir da fundamentação discutida e de sua contextualização à realidade da rede municipal de Cariacica/ES, propõem-se dois "fazeres" pedagógicos, concebidos para substituir práticas confessionais por vivências plurais. Cabe esclarecer que se trata de propostas de intervenção de caráter teórico-metodológico, elaboradas a partir da revisão bibliográfica e documental; não constituem, portanto, relato de aplicação empírica, cuja realização e avaliação em campo ficam indicadas como desdobramento futuro desta pesquisa. Ambas partem do pressuposto, já discutido, de que a Educação Infantil não comporta a disciplina

de ER, mas comporta, e realiza cotidianamente, projetos e rotinas atravessados pela religiosidade. Trata-se, pois, de qualificar essas rotinas à luz da laicidade, do respeito à diversidade e dos quatro pilares da educação.

As propostas fundamentam-se nos enfoques metodológicos descritos por Wickert (2006). O enfoque indutivo, no qual o educador apresenta um exemplo (estudo de caso, ilustração, situação real ou fictícia) e, a partir dele, explora as ideias até chegar aos conceitos. E o enfoque reflexivo-criador, no qual o educador apresenta uma questão-chave e as decisões para resolvê-la cabem ao grupo, que, utilizando o pensar crítico e criativo, descobre as relações essenciais do tema. Ambas atendem às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Fazer 1 – Roda do Agradecer Plural (4 a 5 anos)

O primeiro fazer tem por objetivo substituir a oração confessional do início da aula por um momento de agradecimento plural, respeitando as crianças que professam diferentes credos e aquelas sem religião. Sua fundamentação está no enfoque indutivo, que parte do exemplo concreto para chegar ao conceito geral (Wickert, 2006), e nos pilares aprender a conhecer e aprender a conviver.

Metodologicamente, a atividade distribui-se ao longo da semana. Na segunda-feira, conta-se uma história africana de agradecimento à natureza, inspirada na filosofia *Ubuntu*[1]; na terça-feira, uma história indígena sobre a terra; na quarta-feira, uma história cristã sobre a partilha; na quinta-feira, a história de uma criança sem religião que agradece à família; e na sexta-feira, cada criança agradece do seu próprio jeito. A rotação de narrativas ao longo da semana permite que a criança evangélica, a criança de candomblé e a criança sem religião se sintam, todas, pertencentes ao grupo, resultado coerente com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, entre os quais o de "conviver", "brincar", "participar", "explorar", "expressar-se" e "conhecer-se" (Brasil, 2017).

[1] Ubuntu é uma filosofia de origem africana, sintetizada na máxima "eu sou porque nós somos", que enfatiza a interdependência entre as pessoas e o senso de comunidade como fundamento da existência humana.

Fazer 2 – Festa da Colheita Cultural: ressignificação da festa junina

O segundo fazer propõe a ressignificação da tradicional festa junina, com o objetivo de retirar o viés religioso único e trabalhar os temas da colheita, da alimentação e da gratidão. Sua fundamentação está no enfoque reflexivo-criador, no qual o grupo descobre as relações essenciais do tema (Wickert, 2006), articulando-se aos pilares aprender a fazer e aprender a ser.

Na prática, em vez de uma "festa de São João", trabalha-se uma "Festa da Colheita", orientada por uma questão-chave adequada ao contexto capixaba, o que se colhe no Espírito Santo em junho? Milho e amendoim, por exemplo, tornam-se ponto de partida. As famílias são convidadas a trazer receitas de suas tradições (canjica, acarajé, beiju), compondo um mosaico cultural que reflete a própria formação do município. Não há oração a santo padroeiro, mas um momento de agradecimento à terra, conduzido pelas próprias crianças. A proposta respeita o Projeto Político Pedagógico e a laicidade, ao mesmo tempo em que valoriza o patrimônio afro-brasileiro e indígena presente na mesa e na memória das famílias.

Ambos os fazeres exigem do docente conhecimentos de outras linguagens dentro da multiculturalidade religiosa e da pluralidade de saberes. Não são, portanto, receitas prontas. Pressupõem formação continuada docente na perspectiva multicultural e a disposição de rever práticas naturalizadas. É precisamente aí que a proposta encontra seu maior desafio e, também, seu maior potencial transformador.

Condições de possibilidade: formação docente, família e Projeto Político Pedagógico

Os quatro pilares da educação não podem ser pensados de forma fragmentada nos espaços educacionais: devem ser tomados em sua totalidade, interligados, propiciando a escola como espaço de convivências e de mediação de conflitos, sem ferir os direitos de estudantes e educadores. Reconhece-se, porém, que a maior dificuldade para trabalhar com o ER e, por extensão, com a religiosidade na Educação Infantil, está ligada à falta de formação especializada. Não existe uma estrutura padronizada capaz de assegurar o desenvolvimento adequado para todos. Há, sim, a necessidade de uma formação permanente que

não se acumule apenas em teorias e técnicas, mas que seja reflexiva e crítica sobre as próprias práticas, como ensina Freire (2008).

A família, por sua vez, apresenta-se como promotora dessas ações e como elo que merece ênfase na formação para a multiculturalidade. As experiências de educação pré-escolar mostram que sua eficácia se deve, em grande medida, ao fato de as famílias passarem a conhecer melhor as propostas do sistema escolar (Delors, 1998). No convite às famílias de Cariacica para partilhar receitas, histórias e tradições, como se propõe no Fazer 2, materializa-se essa parceria: a escola deixa de ser um espaço que silencia a diversidade para tornar-se um espaço que a acolhe e a qualifica.

Por fim, nada disso se sustenta sem intencionalidade registrada no Projeto Político Pedagógico. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte (Gadotti, 1997), e o PPP está sempre em processo inconcluso, passível de mudanças, com participação democrática da comunidade escolar. É no PPP que a abertura à pluralidade religiosa deixa de ser iniciativa isolada de um docente para tornar-se compromisso institucional, condição para que os "diferentes fazeres" se perpetuem para além de quem os idealizou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste estudo mostrou que a história do Ensino Religioso no Brasil é feita de avanços e retrocessos, o que demanda perspectivas claras para a disciplina dentre elas, uma formação adequada dos professores. Enquanto não houver qualificação na área de aderência, o profissional partirá sempre de sua pertença religiosa, de sua sensibilidade ou de sua formação geral. Para amenizar essa situação, o professor de ER e o de Educação Infantil precisam, em consonância com os projetos desenvolvidos na escola, valorizar e respeitar a multiculturalidade contemplada no PPP, como construção coletiva, a fim de transformar concepções e práticas em ações concretas.

O discurso estende-se, assim, para a ampliação do direito democrático de manifestações plurais, compreendendo o sujeito em seu potencial e nas suas diferenças. A escola como espaço de diálogo inter-religioso é possível quando há intencionalidade pedagógica. A libertação das amarras da mente, para oportunizar o direito de (re)construir ideias e ideais, como em Paulo Freire, é o

caminho para uma cultura de paz. Não se trata de tirar a religião da escola, mas de garantir que todas as religiões e não-religiões tenham voz igual.

Conclui-se que a Educação Infantil, por trabalhar com valores e com a formação do eu, é o espaço privilegiado para iniciar a educação para o pluralismo. Quando a criança de quatro anos aprende que o colega reza diferente (e que isso é legítimo), ela levará esse aprendizado para a vida adulta. Os dois fazeres aqui apresentados, propostos para o contexto da rede municipal de Cariacica/ES, não esgotam as possibilidades: são indicativos de caminhos possíveis, dentro de uma perspectiva de construção coletiva, em que a laicidade seja compreendida não como a proibição de se falar em religião nas escolas, mas como a garantia de espaços de debate sobre a pluralidade inserida no contexto escolar. Recomenda-se, como continuidade, a aplicação e a avaliação empírica dessas propostas em CMEI do município, para que a educação seja, de fato, um recurso para a construção de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. 44. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BIANCO, Gloecir. **Pluralismo religioso brasileiro e a crise de sentido**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. **Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF**. Relator: Min. Roberto Barroso; redator para o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Plenário, julgado em 27 set. 2017. Brasília, DF: STF, 2017b.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso e escola pública no Brasil: tensões e desafios**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília, DF: Unesco; Letras Livres; EdUnB, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

FERREIRA, Jussara Suzi Assis Borges Nasser; RÖRHMANN, Konstanze. As famílias pluriparentais ou mosaicos. *In*: **Família e dignidade humana**. Anais do V Congresso Brasileiro de Direito de Família. São Paulo: IOB Thomson, 2006.

FISCHMANN, Roseli. **Escola laica, liberdade e igualdade: as escolas públicas devem ter ensino religioso? Não.** Folha de São Paulo, São Paulo, Tendências/Debates, 2011.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: religiões - resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**: tema da redação do ENEM 2016. Brasília, DF: Inep, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. **Laicização e intolerância religiosa: desafios para a história ensinada**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 145-163, 2017.

SALLA, Fernanda. **O que é autonomia moral**. Nova Escola, São Paulo, 2012.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Antonia Pereira dos. **Educação infantil e religiosidade: o papel pedagógico do professor**. São Leopoldo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCURO NETO, Pedro. **Sociologia ativa e didática**. São Paulo: Saraiva, 2004.

SILVA, Clemildo Anacleto da; RIBEIRO, Mario Bueno. **Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância**. Porto Alegre: Sulina; Universitária Metodista, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Paris: Unesco, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Paris: Unesco, 1999.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. **A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola**. Unitas - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, Vitória, v. 5, n. 2, 2017.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **Referenciais educacionais do SEBRAE: enfoque por competências**. Porto Alegre: SEBRAE, 2006.

03

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Elissandra de Brito Santos
Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem – Mestranda (PPEHL/UFAC)

10.37885/260922898

RESUMO

Este trabalho apresenta uma leitura reflexiva da obra "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire, abordando as relações entre educação, conscientização e transformação social. A análise aborda a crítica do autor às estruturas de poder e às práticas educativas tradicionais, destacando os princípios da educação libertadora, da dialogicidade, da emancipação e da práxis pedagógica. O objetivo é analisar as contribuições do pensamento freiriano para a prática pedagógica, considerando a educação como possibilidade de superação das relações de dominação e opressão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise. Os resultados evidenciam a relevância dos pressupostos freirianos para repensar a prática pedagógica em uma perspectiva crítica e transformadora, voltada à conscientização, à humanização e a liberdade dos sujeitos.

Palavras-chave: educação libertadora; diálogo; desalienação; reflexão crítica.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, poucos pensadores exerceram influência tão significativa quanto Paulo Freire, reconhecido internacionalmente por suas contribuições para uma educação crítica e emancipadora, Freire (2018) defendeu uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na conscientização e na transformação social. Sua obra "Pedagogia do Oprimido", consolidou-se como um dos principais referenciais teóricos da educação contemporânea, influenciando pesquisadores, educadores e movimentos sociais em diferentes contextos históricos e culturais.

A relevância da obra permanece atual devido às reflexões que apresenta sobre as relações de opressão presentes na sociedade e seus reflexos nos processos educativos. Freire critica a denominada educação bancária, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela passividade dos educandos, propondo uma contraposição, uma educação problematizadora baseada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a obra ultrapassa a discussão pedagógica ao abordar dimensões sociais, políticas econômicas e culturais que influenciam a formação humana. Enfatiza-se a necessidade de desenvolver nos alunos a consciência crítica capaz de compreender e transformar a realidade social.

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento freiriano para a prática pedagógica, considerando a educação como possibilidade de superação das relações de dominação e opressão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Essa escolha justifica-se por se tratar de um livro clássico no campo da educação e por sua relevância, e consequentemente, por suas ideias continuarem sendo pertinentes e significativas no cenário atual, independente das mudanças sociais, culturais e históricas que ocorreram no Brasil e no mundo. A obra apresenta-se como duradoura, visto que continua impactando as pessoas e sociedade ao longo do tempo, ela nos convida a repensar o papel da educação em todos os aspectos, principalmente na formação de indivíduos conscientes e encorajados em sua condição de sujeito na sociedade. Nesse sentido, Freire propõe que os oprimidos sejam libertos por meio da pedagogia da humanização.

O livro "Pedagogia do Oprimido" tem contribuído significativamente para o campo educacional, alcançando ampla repercussão no Brasil e em diferentes contextos internacionais e sendo traduzida para mais de 20 idiomas. Entre suas principais características, destaca-se como uma obra de referência para educadores e pesquisadores, sobretudo por apresentar uma concepção de educação comprometida com a transformação da realidade e com a construção de relações mais humanizadas. Escrita em 1964 e publicada pela primeira vez em 1968, durante o exílio do autor no Chile, a obra constitui um marco do pensamento educacional crítico ao problematizar as relações entre educação, poder, opressão e emancipação.

Nesse contexto, Freire (1968) desenvolveu uma crítica à denominada "educação bancária", compreendida como uma prática pedagógica na qual o professor ocupa uma posição central como detentor do conhecimento, enquanto o discente é colocado em uma condição predominantemente passiva, concebido como aquele que recebe, memoriza e reproduz os conteúdos transmitidos. Na perspectiva freiriana, essa forma de educação limita a possibilidade de participação ativa dos sujeitos no processo educativo e contribui para a manutenção de relações de dominação, na medida em que reduz o conhecimento à mera transmissão de informações.

Além disso, Freire defende uma educação fundamentada no diálogo, na problematização e na participação dos sujeitos, reconhecendo-os como seres históricos, capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela. Desse modo, a relevância da escolha da obra como objeto de análise justifica-se não apenas por seu caráter clássico e pela importância que ocupa na história do pensamento educacional, mas também por permanecer provocando reflexões acerca do papel da educação, do professor e dos estudantes na construção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora.

Com o intuito de superar uma educação fundamentada na dominação, Freire (1967) apresenta uma concepção problematizadora, sustentada pelo diálogo como elemento constitutivo. Nessa perspectiva, a relação entre docente e discente não se estabelece pela transmissão de conhecimento, mas pela construção compartilhada dos saberes, na qual ambos participam ativamente do processo de aprendizagem. A dialogicidade, portanto, assume papel fundamental, uma

vez que possibilita aos sujeitos desenvolverem uma compreensão crítica cerca de si mesmo e da realidade na qual estão inseridos. A leitura da obra também provoca uma reflexão que ultrapassa os limites do espaço escolar, ao provocar questionamentos sobre as relações estabelecidas cotidianamente, sobre as formas pelas quais situações de opressão podem ser produzidas nas diferentes relações sociais.

Em suma, este estudo destacará a importância das ideias presente na obra "Pedagogia do Oprimido", abordaremos temas como a condição do oprimido e opressor, a concepção bancária como instrumento de opressão, a dialeticidade como essência da educação libertadora e a teoria da ação antidialógica. É importante destacar que o convite à autorreflexão é uma das características centrais da obra analisada, e pode tanto contribuir para a reprodução de relações de dominação quanto possibilidade de conscientização, emancipação e transformação.

A CONDIÇÃO DO OPRIMIDO E OPRESSOR E A CONCEPÇÃO BANCÁRIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO

Paulo Freire foi um educador e pensador brasileiro amplamente reconhecido por suas contribuições revolucionárias à educação, trazendo estudos que abordam a educação como a porta que dá acesso à liberdade do oprimido. Sua história aconteceu dentro de um contexto de adversidades do mundo, marcado por guerras, pelo período da Arte Moderna no Brasil, uma época caracterizada pela esperança e pela busca da liberdade e da prosperidade. Na obra "Pedagogia do Oprimido", ele defende e promove uma filosofia e práxis educacional orientada para os interesses das classes populares, utilizando a educação como instrumento de mudança, visando à transformação social da sociedade. Para Freire, (2018):

> A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar a sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores (Freire, 2018, p. 41).

Nesse sentido, a visão proposta por Freire apresenta uma reflexão crítica acerca das relações de opressão presentes na sociedade bem como também as implicações para a formação dos sujeitos. Ao discutir a relação entre opressores e oprimidos, o autor evidencia que a opressão está relacionada às condições históricas e sociais que interferem na possibilidade de os sujeitos reconhecerem-se como participante de sua própria realidade. Neste contexto, a libertação é compreendida como um processo construído pelos próprios sujeitos, mediante a reflexão crítica sobre as condições em que vivem, com a ação voltada à transformação dessas condições.

Além disso, permite compreender que a opressão não produz efeitos exclusivamente sobre aqueles que se encontram submetidos às relações de dominação, mas também compromete a própria humanidade daqueles que exercem o poder opressor. Ao retirar do outro a possibilidade de constituir-se como sujeito, o processo de desumanização alcança igualmente aquele que oprime, uma vez que estabelece relações marcadas pela negação do diálogo, da liberdade e do reconhecimento mútuo. Desse modo, a superação da opressão não pode ser compreendida apenas como uma mudança na posição ocupada pelos sujeitos dentro de determinada relação de poder, mas como um processo de reconstrução da própria condição humana.

Essa compreensão aproxima-se da interpretação de Gadotti (2018), quando destaca que a educação libertadora se constitui como espaço de problematização da realidade e de formação de sujeitos capazes de compreendê-la criticamente e nela intervir. A educação, portanto, assume uma dimensão ética e política, na medida em que contribui para que os sujeitos reconheçam as condições que produzem a opressão e construam a possibilidade de transformação.

Essa perspectiva também pode ser compreendida a partir do diálogo entre Antunes *et al.* (2018), na qual a libertação não é concebida como algo concedido por alguém, mas como uma construção realizada pelos próprios sujeitos envolvidos no processo histórico. Neste viés, educar implica reconhecer os sujeitos como participantes ativos do processo educativo, considerando suas experiências, seus conhecimentos e sua capacidade de interpretar criticamente o mundo. Assim, a educação pode constituir-se um espaço de reprodução

das relações existentes, mas também em possibilidade de questionamento e transformação dessas relações.

É admirável como as ideias freirianas destacaram-se por desenvolver uma abordagem crítica e libertadora, que busca transformar a realidade social por meio do conhecimento e da ação crítica. A luta contra a opressão deve ser fundamentada na solidariedade e no respeito mútuo entre todos os envolvidos. Sob o aspecto da educação, concordamos que um dos objetivos de sua função é promover um ambiente onde tanto o educador quanto o educando possam desenvolver suas humanidades plenas. É satisfatório analisar e perceber que as ideias freirianas continuam influenciando práticas educativas da contemporaneidade, destacando-se como marco fundamental na luta para a verdadeira libertação dos oprimidos e humanização dos opressores.

Além disso, critica o modelo de ensino imposto pela classe dominante, nomeada por ele como "educação bancária", um modelo de ensino que apenas transmite conhecimento, uma educação caracterizada pela passividade do aluno, como mero receptor de informações e prescrições estabelecidas, com ênfase em dados memorizáveis e repetitivos e desconectados da realidade cotidiana. É importante ressaltar que, quando a educação acontece por meio do "deposito" de informações os educandos não têm a oportunidade de desenvolver em si a consciência crítica. Ao analisar a obra podemos perceber que durante o processo de aquisição do conhecimento todos os aspectos escolares, familiar, cultural, econômico e social, necessitam ser valorizados. Por serem considerados fundamentais para a formação de um sujeito autônomo, capaz de reconhecer-se no mundo. Freire (2018) faz crítica à abordagem da educação bancária ao afirmar:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. (Freire, 2018, p. 81).

Assim, podemos perceber que, na visão da educação bancária o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância, servindo como uma manifestação instrumental da ideologia da opressão, que visa transformar

a mentalidade do oprimido, sem alterar a situação objetiva que o aprisiona. Destaca-se que, a "educação bancária" não promove a transformação, nem nos discentes nem muito menos na sociedade, simplesmente por ser um modelo opressor. Nessa concepção, os educandos são tratados como recipientes vazios, que precisam ser preenchidos com informação. Isso significa que a abordagem utilizada nesse tipo de educação é vazia de significado. Os conteúdos são impostos sem conexão com a realidade dos discentes.

Freire (2018) salienta que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Neste sentido, podemos perceber a importância do diálogo, pois ninguém dialoga sozinho, é essencial a interação entre educador e educando, para acontecer uma troca de saberes. Todos nós temos conhecimento, seja de vida, seja técnico, entre outros. Acreditamos que o educador precisa compreender o aluno como sujeito e não como objeto de aprendizagem.

Contudo, para que essa nova relação pedagógica se efetive, uma pedagogia que não se perca apenas no discurso, mas que se materialize em uma escola eficiente, se faz necessário. Como defende Dermeval (2007), uma pedagogia verdadeiramente alinhada aos interesses populares exige que não sejamos indiferentes ao que acontece dentro das salas de aula. Pelo contrário, precisamos estar comprometidos com a eficiência do ensino. Isso implica ir além da dicotomia entre métodos tradicionais e novos, buscando uma síntese que incorpore o que há de melhor em ambos.

Nesse modelo, a escola se torna um espaço de construção rigorosa, onde o professor não perde sua iniciativa e capacidade de condução, mas ao mesmo tempo, estimula a autonomia constante dos alunos. Essa busca por uma educação que não apenas instrua, mas que preserve a humanidade e a vocação histórica dos sujeitos, dialoga diretamente com as proposições de Freire (2018):

> A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou total desespero (Freire, 2018, p. 40).

Dessa forma, podemos interpretar que a violência e a exploração presentes no período colonial exemplificaram a desumanização tanto dos oprimidos quanto dos opressores, cujas humanidades foram roubadas, embora de forma diferente. A colonização predatória, visando à exploração econômica e ao lucro imediato, submeteu os povos a todo o tipo de exploração. Eram reduzidos a mercadorias (como escravos), tratados com inferioridade e privados de sua cultura e identidade, sendo considerados meros meios para os fins econômicos. Essa prática negou aos nativos a liberdade de expressão e qualquer forma de autonomia, a crença na sua superioridade e na inferioridade do outro, capaz de realizar atrocidades contra outros seres humanos, era limitada pelo sistema.

Nesse contexto, a desumanização é um problema a ser enfrentado e combatido por meio de uma educação libertária. A escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, de modo a ser capaz de trabalhar um currículo significativo, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social. Não devemos aceitar a situação atual como imutável. Ele mostra que a história de opressão não determina o futuro, pelo contrário, nos faz um convite a lutar pela transformação, ou seja, nos impulsiona a romper com ela, e construir um futuro melhor, onde a humanização e a justiça social prevaleçam.

Ademais, enfatiza a importância de uma pedagogia dialógica emancipatória, que contribui para a libertação do oprimido e a humanização do opressor, transformando-os em sujeito cognoscente por meio da práxis (ação e reflexão). Freire (2018, p. 43), defende uma "Pedagogia que faça da opressão e de suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará".

A reflexão proposta evidencia que a superação da opressão requer dos sujeitos uma compreensão crítica das condições em que estão inseridos. Nesse processo, refletir sobre a realidade não constitui uma atitude passiva, mas um movimento que pode conduzir ao reconhecimento das possibilidades de intervenção e transformação. Nos convida a refletir sobre a dialética em que a pedagogia deixa de ser para os oprimidos e passa a ser uma pedagogia em processo de libertação permanente.

Também destaca que a opressão se manifesta, em parte, quando o opressor impõe seus valores, crenças, criando no oprimido uma "consciência hospedeira,

onde os oprimidos internalizam e tornam-se alienados da visão de mundo do opressor e a reproduzem, mesmo que de forma inconsciente, pois "o medo da liberdade", é manifestado quando se recusam a assumir a responsabilidade por sua própria libertação. Nesse viés, Freire (2018), argumenta:

> Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça, ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (Freire, 2018, p.47).

Compreende-se que o medo da liberdade pode levar os sujeitos a permanecerem vinculados a situações de acomodação e adaptação, mesmo quando reconhecem a necessidade de mudança. A dificuldade de assumir a própria liberdade também pode limitar a disposição para o diálogo e para a construção de relações autênticas com os outros, nas quais não se caracteriza pela imposição de uma pessoa sobre a outra, mas pela possibilidade de ambos se reconhecerem como sujeitos, com capacidade para pensar, falar questionar, aprender e participar. Nesse sentido, a liberdade não se reduz a uma conquista individual, pois pressupõe a participação dos sujeitos na construção coletiva de novas formas de convivência, nas quais possam assumir-se como sujeitos de suas escolhas e de sua própria história.

O autor faz uma crítica, argumentando que a liberdade não é exclusivamente ausência do medo, mas também a capacidade de criar e transformar a realidade. Daí a necessidade de superar a situação opressora, mas, para isso acontecer de fato, implica no reconhecimento crítico como primeiro passo na luta, que visa não apenas libertar o indivíduo, mas toda a coletividade da opressão. Isso demonstra a complexidade da libertação, que não se resume exclusivamente a uma mudança de regime, mas também a uma transformação profunda da consciência individual e coletiva da sociedade como um todo.

Freire (2018), enfatiza que a superação reside no surgimento do "homem novo", este não é mais um opressor nem um oprimido, mas sim um homem libertando-se. É importante salientar que a mudança de lugar não é suficiente para que os oprimidos de ontem não se transforme em opressores de hoje, é

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

necessário que reconheçam sua essência humana e sua vocação ontológica e histórica de ser mais. O caminho para essa transformação não está no mero ato de "depositar" conhecimento, mas no diálogo autêntico. Esse diálogo deve promover a conscientização e estimular a autorreflexão de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, eliminando de uma vez por toda a concepção de "educação bancária.

Além disso, é crucial refletir sobre uma educação que problematize o ensino e as relações entre os indivíduos. Essa visão educacional, proposta Freire (1996), é libertadora e favorece a autonomia dos sujeitos, nela os educandos são reconhecidos como sujeitos com saberes valiosos, os quais constituem elementos relevantes para a produção e reconstrução de novas compreensões sobre a realidade. Essa relação contribui para o processo de ensino-aprendizagem se constitua como espaço de formação de sujeitos capazes de posicionar-se criticamente diante das circunstâncias em que estão inseridos. Neste sentido, a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de dialogar, questionar e participar da construção de novas possibilidades para a vida em sociedade.

A dialogicidade como prática da liberdade e a teoria da ação antidialógica

A seguir, apresentaremos a importância da pedagogia dialógica, contrapondo com a ação antidialógica. A pedagogia dialógica, baseada no diálogo e na confiança mútua entre educador e educando, problematiza o conteúdo a partir das experiências e do contexto em que os alunos estão inseridos. Nesse modelo de ensino, a dialogicidade permeia todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, pois garante um ambiente de construção coletiva, tornando o aprendizado significativo e vinculado a realidade. Além disso, a ação dialógica é pautada na colaboração, organização e união. Em contraposição, Freire apresenta a ação antidialógica que busca conquistar, dividir, manipular e invadir culturalmente a classe oprimida.

A teoria da ação dialógica encontra seus fundamentos na síntese cultural, mas como uma atitude de compromisso com o outro, com o mundo e com as condições que negam a dignidade humana. A ação dialógica, portanto, pressupõe

uma relação de compromisso e solidariedade, na qual a defesa da liberdade dos sujeitos se vincula à construção coletiva de superação das situações de opressão.

Essa compreensão torna-se ainda mais significativa quando se considera, em contraposição, às estratégias próprias da ação antidialógica, entre as quais se encontra a tentativa de intervir na maneira como os sujeitos compreendem a realidade em que estão inseridos. Quando situações de desigualdades são apresentadas como resultado da incapacidade, da falta de esforço ou de características individuais, desloca-se a atenção das estruturas que produzem e sustentam, contribuindo para a neutralização e, consequentemente, para a permanência das relações de poder.

É justamente diante dessa realidade que a conscientização assume relevância no processo de libertação, uma vez que possibilita aos sujeitos aprofundarem a compreensão acerca das circunstâncias em que vivem e das relações que interferem na experiência social. Não se trata de uma percepção superficial as dificuldades ou injustiças presentes no cotidiano, mas de um movimento de reflexão crítica capaz de relacionar as experiências mais amplas, permitindo questionar aquilo que anteriormente poderia ser percebido como natural, imutável ou inevitável

Segundo Freire (2018, p. 112), "Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de ser mais que, que não é privilégio de alguns eleitos, mais direito dos homens". A compreensão apresentada evidencia que o diálogo pressupõe o reconhecimento da capacidade humana de intervir na realidade e de participar de sua constante reconstrução. A "fé nos homens", nesse contexto, não corresponde simplesmente a uma crença abstrata no outro, mas à confiança em sua capacidade de pensar, criar, recriar e transformar as circunstâncias nas quais está inserido.

Tal compreensão encontra-se diretamente relacionada à ideia de "ser mais", entendida não como superioridade de uns sobre outros, mas como uma possibilidade inerente à condição humana de desenvolver-se e participar conscientemente da construção de sua própria história. Ao afirmar que essa vocação constitui um direito e não um privilégio, a reflexão coloca em evidência o caráter universal da humanização.

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

É fundamental destacar que essa transformação não acontece se cruzarmos os braços e esperarmos ou falarmos a nossa visão de mundo e tentarmos impô-la ao educando, mas dialogar com ele, buscando a construção de um conhecimento compartilhado, considerando a perspectiva tanto do educador quanto do educando, no viés que ambos aprendem e constroem conhecimento reciprocamente.

Além disso, é importante destacar que, a ação antidialógica se impõe tanto culturalmente quanto economicamente, no aspecto cultural, ocorre quando a cultura do opressor é imposta, desvalorizando a do oprimido. No aspecto econômico, as situações de opressões se manifestam na desigualdade social, na distribuição de recursos e oportunidades, levando à exclusão e a exploração. Para Freire (2018), não se é antidialógico primeiro e opressor depois; ambas as condições ocorrem simultaneamente, de modo que a opressão e a ação antidialógica estrão intrinsicamente conectadas.

É importante destacar que essa dinâmica não decorre da simples ausência de diálogo, mas de uma ação intencional que impede a construção de um diálogo autêntico entre os sujeitos. Assim, a ação antidialógica configura-se como uma ferramenta amplamente utilizada pelo opressor para manter o controle.

CONCLUSÃO

> Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados; só eles separam o ato de ensinar do de aprender de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (Freire, 1989, p. 17).

Ao afirmar que apenas educadores autoritários separam o ato de ensinar do ato de aprender, propõe um processo educativo autêntico e necessariamente recíproco, pois quem ensina também aprende ao ensinar, não é um sentido simbólico, mas como condição estrutural de qualquer prática pedagógica libertadora. Essa perspectiva rompe com a hierarquia tradicional entre quem sabe e quem não sabe, fundada na escuta, no respeito à experiência do outro e na problematização conjunta da realidade.

As contribuições de Freire permanecem pertinentes ao defenderem uma ação pedagógica que valoriza os conhecimentos e as experiências dos alunos, contribuindo na participação dialógica como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a atuação docente não perde sua importância; pelo contrário, assume o papel de mediação intencional, criando condições para que os alunos avancem na construção do conhecimento e desenvolvam uma postura mais crítica diante da realidade.

É justamente essa horizontalidade que torna a educação, para Freire (1996), um instrumento de conscientização e emancipação. Assim, a verdadeira prática pedagógica exige do educador a humildade de reconhecer-se também como aprendiz, e a superação de qualquer postura autoritária que separa quem ensina de quem aprende.

Os pensamentos freirianos continuam sendo pertinentes e significativos para a educação do mundo contemporâneo, sobretudo em um cenário marcado por desigualdades sociais e pela urgência de práticas pedagógicas que rompam com modelos tradicionais e excludentes. Nesse sentido, Freire, defende uma educação que reconhece as experiências do educando, consequentemente esse educando é encorajado a questionar e participar ativamente das aulas, por meio do diálogo. Esse diálogo implica no conhecimento do educando como sujeito protagonista tanto de experiências como de saberes.

Para Freire, o diálogo é a ferramenta crucial para uma educação transformadora, visto que as ideias freirianas se opõem ao ensino e métodos tradicionais, pois defende que o indivíduo deve sentir-se sujeito ativo e participativo de seu próprio pensar, deve ser livre para discutir sua visão de mundo, e ser ouvido e respeitado. Dessa forma, rompe com o que ele nomeou como "Educação Bancária", uma concepção de ensino que trata o educando como mero receptor passivo de informações, enquanto o professor, é o detentor do ensino, em outras palavras é o único que detém o saber.

Freire defende um modelo de educação onde o aluno é protagonista da sua própria aprendizagem, é sujeito ativo e participativo, enquanto o docente é o facilitador, ajudando-o a desenvolver o pensamento crítico. O conhecimento é construído em conjunto por meio do diálogo, como ferramenta essencial da educação, para repensar, refazer e aprimorar as práticas pedagógicas, com base

ISBN 978-65-6155-294-3 - Vol. 3 - Ano 2026 - www.cientificadigital.org

na realidade do educando, visando despertar a consciência crítica, permitindo que o educando se transforme em agente de transformação social.

Além disso, a análise a respeito da desumanização, compreendida como um dos efeitos mais profundos e duradouros das relações de opressão, tanto do oprimido quanto do opressor, exige uma reflexão cuidadosa, capaz de ultrapassar explicações simplistas e considerar as múltiplas dimensões históricas, sociais e existenciais envolvida nesse processo. É fundamental reconhecer a desumanização não apenas como realidade histórica, mas também como um processo que afeta a própria ontologia dos indivíduos e das sociedades comprometendo a capacidade de sentir empatia, de se reconhecer no outro e de estabelecer relações pautadas no respeito mútuo.

Portanto, é importante destacar que a obra "Pedagogia do Oprimido", pode contribuir para o desenvolvimento como ser humano, como profissional da educação e como cidadã pensante. Com as informações, e os conhecimentos adquiridos com a obra, foi possível compreender a importância de práticas pedagógicas voltadas para a liberdade dos educandos, promovendo o empoderamento e o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e participativos. Acreditamos na capacidade da educação, pautada no amor e no respeito e na empatia para construir um mundo mais justo, democrático e humanizado, como preconizava Freire.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. B.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. **Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido.** Educação em Perspectiva, Viçosa: MG, v. 9,n.3,p.526, 2018.

BORGES, V. A. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.

DEWEY. J. **Liberdade e Educação**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1953.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completa/ Paulo Freire,- SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65.ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOTTI, M. Paulo Freire: **Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Augusto Schwager de Carvalho

Graduado em matemática pela UNIGRANRIO, graduado em pedagogia pela UNIVERSO, graduado em geografia pelo UNICESUMAR, graduado em game design pelo UNINASSAU, graduado em licenciatura em educação física pelo UNIFATECIE e graduado em Psicopedagogia pela UNINTER. Possuí especialização lato sensu em matemática para o ensino superior pela FEUDUC, especialização lato sensu em matemática para o ensino fundamental e médio pela Universidade Castelo Branco , especialização em currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade Federal do Piauí - UFPI , MBA em educação corporativa e gestão do conhecimento pela Universidade Estácio de Sá e MBA em educação inovadora e tecnologias pelo UNINASSAU. Mestre em matemática pela UFF e Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário UNICARIOCA. Trabalha como professor I concursado em matemática na Prefeitura de São Gonçalo e professor I concursado em matemática na Prefeitura de Duque de Caxias
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5470458609789138

Priscilla Gomes Guilles Mattos

Pedagoga formada pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade IBRA de Tecnologia, com foco nos processos subjetivos de leitura e escrita. Mestre em Educação, também pela FFP/UERJ. Atualmente, sou professora do Ensino Fundamental I nas redes municipais de São Gonçalo e Niterói.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7204787722062600

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atenção Primária à Saúde: 10, 11, 12, 15

C

Cultura de paz: 17, 18, 20, 26, 28, 30, 35, 37

D

Desalienação: 39

Diálogo: 18, 25, 26, 28, 31, 34, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51

E

Educação Infantil: 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37

Educação Libertadora: 38, 39, 42, 43

P

Pluralismo Religioso: 17, 18, 20, 24, 25, 29, 35, 37

R

Reflexão Crítica: 39, 43, 49

S

Semiologia: 9, 10

científica digital

ISBN 978-656155294-3

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

www.cientificadigital.org | contato@cientificadigital.org