

## **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PIBID**

Isadora Rute Coan de Oliveira <sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente relato objetiva discutir a aplicação do projeto de intervenção, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pelo subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em uma turma do 4º ano. A proposta realizada centrou-se nos temas: direitos, diversidade cultural e cidadania, articulando com os componentes curriculares de História e Geografia. Nesse sentido, as propostas de intervenção incluíram debates, pesquisa em grupo, visita à Câmara de Vereadores do município de Criciúma para compreender a questão dos direitos e de cidadania e uso de recursos como a música e livros, com o intuito de iniciar as discussões sobre migração, imigração e imigrantes, relacionando com a história do povo nordestino. Além disso, a sequência pedagógica propôs discussões sobre diáspora forçada e imigração voluntária, com textos sobre a diáspora africana, tendo como objetivo compreender quais os motivos que fazem uma pessoa sair de seu país. Visando ao delineamento metodológico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente Gasparin (2002) e nos fundamentos da didática histórico-crítica discutidos por Galvão, Lavoura e Martins (2019), que defendem uma organização do ensino comprometida com a formação crítica e com a transformação da realidade social. A organização das intervenções considerou os conhecimentos prévios dos estudantes e a contextualização dos conteúdos, buscando relacionar os temas trabalhados às experiências concretas do cotidiano. O projeto também dialogou com as contribuições de Ramos (2011), no campo da Educação em Direitos Humanos, e de Silva e Oliveira (2023), no debate sobre currículo, colonialidade e educação antirracista, articulando teoria e prática no contexto da formação docente inicial. Em síntese, a experiência evidenciou a importância de metodologias flexíveis, que partam do cotidiano dos alunos, e destacou os desafios de planejar atividades que equilibrem participação e aprofundamento conceitual na formação docente inicial, visto que práticas dialogadas e contextualizadas favoreceram maior engajamento e uma assimilação mais crítica da realidade.

**Palavras-chave:** Educação, Direitos Humanos, Cidadania, Migração, Diversidade Cultural

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da vivência dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, tendo como objetivo relatar as experiências ao trabalhar o projeto de intervenção Cidadania em

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Isadoracoan.coan@gmail.com;



Conta. O projeto buscou articular diferentes componentes curriculares a temas socialmente relevantes, partindo da realidade dos alunos para refletir sobre direitos, diversidade cultural e cidadania.

As intervenções propostas pelos acadêmicos ocorreram em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal localizada em Criciúma/SC, cujo contexto revela estudantes comunicativos, curiosos e interessados em temas relacionados ao cotidiano adulto, como trabalho, dinheiro, política e convivência social.

Também pode-se observar dificuldades relacionadas ao reconhecimento de limites, ao cumprimento de regras sociais e aos distintos ritmos de aprendizagem presentes no grupo, aspectos que impactam diretamente as relações em sala de aula e o processo educativo. Essas características evidenciaram a necessidade de intervenções pedagógicas que considerassem a realidade concreta dos alunos, suas potencialidades e desafios.

A escolha do projeto emergiu das observações realizadas no contexto escolar, das análises do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como das discussões promovidas nos encontros formativos do subgrupo do PIBID na universidade, dialogando com o currículo. O projeto foi organizado ao longo de um semestre letivo.

Vale destacar que os encontros do subgrupo Mosaico, na universidade, foram primordiais para este trabalho. As trocas de experiências mostraram como teoria e prática são indissociáveis, formando um processo cíclico em que uma transforma a outra. Além disso, revelaram a importância de um embasamento teórico para direcionar a organização do ensino, principalmente quando se trabalha com temáticas relevantes para a formação dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, a escola se apresenta como espaço privilegiado de formação tanto dos estudantes quanto dos futuros professores, e o PIBID configura-se como uma importante porta de entrada para a formação docente inicial e continuada, ao possibilitar experiências pedagógicas fundamentadas teoricamente e comprometidas com a realidade social.

Diante desse contexto, questiona-se: como organizar o ensino de modo a articular direitos humanos, diversidade cultural e cidadania nos anos iniciais, superando abordagens superficiais e promovendo uma formação crítica dos estudantes? A questão torna-se ainda mais relevante quando se considera que tais temáticas, embora presentes nos documentos oficiais, nem sempre se materializam em práticas pedagógicas capazes de tensionar desigualdades históricas e sociais.



## **METODOLOGIA**

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, realizado em uma escola pública municipal localizada em Criciúma/SC. A experiência foi desenvolvida com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, composta por 25 alunos, incluindo um aluno com Síndrome de Down. A turma se caracterizava como comunicativa, apresentando dificuldades relacionadas à convivência no cotidiano escolar, aos diferentes contextos sociais e aos distintos ritmos de aprendizagem.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida por meio do projeto “Cidadania em Conta”, elaborado coletivamente nas reuniões semanais do subgrupo do PIBID, a partir das observações realizadas na turma, análises do PPP da escola e das discussões teóricas promovidas nos encontros formativos na universidade.

No segundo semestre de 2025, o projeto foi aplicado ao longo de dois meses, dividido em uma aula por semana, articulando conteúdos de História e Geografia. A organização do ensino foi orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Gasparin (2002) afirma que o primeiro momento do método consiste em uma preparação do aluno, caracterizada como uma primeira leitura da realidade e um contato inicial com o tema a ser estudado. Buscou-se, por meio dos conteúdos formais, aprofundar discussões que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência crítica sobre direitos, deveres e respeito à diversidade, relacionando os temas ao cotidiano dos estudantes.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A fundamentação teórica que balizou o planejamento dialoga com os desafios colocados ao currículo escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com a diversidade cultural. Embora a Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) assegurem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, sua efetivação não garante, por si só, uma abordagem crítica e descolonizada. Conforme alerta Silva e Oliveira (2023), a inserção formal desses conteúdos pode ocorrer de maneira esvaziada, mantendo estruturas curriculares eurocêntricas que afastam processos históricos como a escravização do tempo presente.

Essa compreensão permite problematizar a ideia de que a simples inserção de conteúdos afro-brasileiros no currículo seja suficiente para promover uma educação



antirracista. Ao contrário, evidencia-se a necessidade de tensionar as bases epistemológicas que sustentam o currículo escolar, o que implica deslocar perspectivas eurocêntricas e historicizar as relações de poder que estruturam os saberes escolares.

Nesse sentido, compreender o currículo como um campo de disputas implica reconhecer seu caráter fluido, histórico e tensionado, rompendo com a ideia de um currículo fixo e universal (Silva; Oliveira, 2023). A luta antirracista não se sustenta em currículos eurocêntricos, mesmo quando estes incorporam formalmente tais temáticas, sendo necessário tensionar as bases coloniais que ainda estruturam o currículo escolar. Tal perspectiva reforça a escola como espaço de formação política e cultural, em consonância com a abordagem agonística da Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, conforme Ramos é necessário, “promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural” (2011, p. 197). A discussão sobre Educação em Direitos Humanos exige problematizar a própria noção de universalidade que historicamente sustentou esse campo. Direitos Humanos e escola podem ser compreendidos como construções discursivas que a hegemonia moderna universalizou, sendo necessário situar tal universalidade no contexto das disputas em torno do espaço da diferença no mundo contemporâneo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos conserva da tradição moderna a ideia de que determinados valores e formas de organização social constitui direito inalienável de todo ser humano, o que evidencia sua matriz histórica e cultural específica.

A crítica ao universalismo moderno dos Direitos Humanos também aponta para seu caráter historicamente situado. Ao serem formulados no contexto da modernidade ocidental, tais direitos carregam marcas culturais específicas que, muitas vezes, foram apresentadas como universais, invisibilizando outras matrizes culturais e epistemológicas. Reconhecer esse processo não implica negar a importância histórica dos Direitos Humanos, mas compreender que sua universalização foi construída a partir de uma perspectiva particular.

A perspectiva agonística compreende a democracia não como espaço de consenso absoluto, mas como campo de disputas legítimas entre sujeitos que ocupam posições distintas na sociedade. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos precisa reconhecer o conflito como elemento formativo e constitutivo da vida democrática. Como afirma Ramos (2011):

O projeto político da democracia agonística requer criar espaço para o dissenso e criar instituições através das quais este possa se manifestar. [...] A política pluralista pode ser concebida como um “jogo misto”, isto é, parte colaborativo e parte conflituoso. [...] Um sentido da escola fundado em uma concepção de Direitos Humanos pode ser enunciado pela aceção da escola como arena do dissenso e de articulação de relações contingentes



em que os sentidos precários vão sendo instituídos pela negociação da diferença. (RAMOS, 2011, p. 197).

A partir dessa compreensão, a escola deixa de ser concebida como espaço de neutralidade e passa a ser entendida como arena legítima de tensionamentos, na qual divergências podem emergir e ser problematizadas pedagogicamente. O conflito, nessa perspectiva, não representa desordem, mas possibilidade de formação crítica. Diferentemente de uma concepção liberal de cidadania, centrada na harmonia e na homogeneização das diferenças, a perspectiva agonística reconhece que a democracia se fortalece quando o dissenso é explicitado e mediado. Assim, o trabalho com Direitos Humanos na escola implica criar condições para que discursos naturalizados sejam questionados e que os estudantes aprendam a negociar sentidos, exercitando uma cidadania crítica e reflexiva.

Para que esses princípios se materializem na prática pedagógica, torna-se fundamental discutir a sistematização do ensino. Com isso, buscamos fundamentação na Didática Histórico-Crítica (Gasparin, 2009; Galvão; Lavoura; Martins, 2019), elaborada inicialmente por Demerval Saviani, é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, alinhada às demandas da classe trabalhadora, que deve se apropriar dos conteúdos historicamente sistematizados em suas máximas elaborações para compreender e transformar a sociedade vigente (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende o ensino como uma prática social intencional, orientada por um projeto histórico de formação humana, o que exige planejamento, seleção consciente de conteúdos e mediação docente sistematizada (Gasparin, 2009; Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Corroborando com isso, Saviani (2013) diz que, “para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens,”

Ainda nesse sentido, Conforme Gasparin (2002) o ensino é uma prática social intencional que visa à apropriação, pelos alunos, do conhecimento elaborado historicamente”. Tal compreensão desloca a ideia de ensino como mera aplicação de atividades, reforçando a centralidade da mediação docente como elemento estruturante do processo educativo.

Tomando a organização do ensino balizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, devemos levar em conta no trato com o conhecimento de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.169):



O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino.

Ao se tomar o trato com o conhecimento como fundamento central da didática histórico-crítica, é necessário considerar que ele não se reduz à simples escolha de conteúdos, mas envolve critérios teórico-metodológicos que orientam sua seleção, organização e sistematização à luz do materialismo histórico-dialético. Isso significa levar em conta o conhecimento a ser ensinado como produção histórica da humanidade, sua relevância social e seu potencial formativo para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Nesse contexto, se faz necessário outro elemento central na organização do ensino Histórico-Crítico, os princípios de seleção dos conteúdos que envolvem a objetividade e o enfoque científico do conteúdo, sua contemporaneidade, sua adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos e sua relevância social. Isso significa que a escolha dos conteúdos escolares não deve ser arbitrária nem baseada apenas em interesses imediatos, mas fundamentada naquilo que há de mais desenvolvido no patrimônio cultural humano, considerando sua importância formativa e sua função social (Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Além disso, os princípios que orientam esse trato com o conhecimento indicam que o ensino deve conduzir o aluno a, “ da síntese à síntese ou da aparência à essência, provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e ampliação da complexidade do conhecimento (Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Em síntese, o “Cidadania em Conta” buscou não apenas cumprir exigências curriculares, mas promover uma educação crítica, inclusiva e significativa, voltada à formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de valorizar a diversidade e atuar de forma ética e solidária na sociedade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O levantamento dos conhecimentos prévios revelou concepções marcadas por simplificações, especialmente em relação ao continente africano. Alguns estudantes



associavam a África exclusivamente à pobreza e à escravidão. A mediação buscou problematizar essas associações, apresentando reinos africanos anteriores à colonização e evidenciando a diversidade cultural e histórica do continente. Esse tensionamento das concepções iniciais não ignorou as falas dos alunos, mas as utilizou como ponto de partida para a problematização, aproximando-se da perspectiva agonística.

Apesar do interesse nas atividades manuais, como a confecção de cartazes, observou-se dificuldade na realização de pesquisas mais autônomas, com tendência à cópia de informações sem interpretação. Tal aspecto evidenciou a necessidade de dividir tarefas em etapas menores e intensificar a mediação docente.

As discussões sobre cidadania foram aprofundadas no estudo dos três poderes e culminaram na visita à Câmara de Vereadores de Criciúma. Além da visita institucional, promoveu-se um debate sobre os três setores econômicos, no qual os estudantes foram divididos em grupos e convidados a defender determinado setor (primário, secundário ou terciário). A dinâmica exigiu organização de argumentos, escolha de porta-vozes e escuta das posições apresentadas pelos colegas. Inicialmente, alguns grupos defendiam seu setor como “mais importante”, o que demandou intervenção para problematizar essa hierarquização e evidenciar a interdependência entre os setores. Nesse confronto argumentativo, o dissenso foi conduzido pedagogicamente, aproximando-se da perspectiva agonística da Educação em Direitos Humanos (RAMOS, 2011), ao tratar o conflito como parte do processo formativo.

As atividades relacionadas à migração, desenvolvidas a partir da música Asa Branca, mobilizaram experiências pessoais dos estudantes. O diálogo sobre deslocamentos permitiu compreender a migração como fenômeno histórico e social, exigindo constante mediação para manter organização e foco pedagógico.

De modo geral, atividades que envolveram diálogo e relação com a realidade apresentaram maior engajamento. Por outro lado, propostas que exigiam autonomia evidenciaram limites importantes, indicando a necessidade de maior sistematização da pesquisa escolar. Essa situação revela um desafio contemporâneo da escola: formar sujeitos capazes de interpretar e reelaborar informações em um contexto de acesso imediato às respostas, tornando a mediação docente elemento estruturante do processo formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino em cidadania na educação escolar promoveu uma experiência valiosa e enriquecedora para os estudantes, acadêmicos e professores. Durante todo o processo notou se



como a educação é um processo amplo, portanto é indispensável considerar a realidade concreta dos alunos, como ponto de partida para a organização do ensino, em consonância com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e a partir disso traçar caminhos para aproximação entre os conteúdos escolares, como condição fundamental para a aprendizagem significativa e qualitativa.

No decorrer das intervenções evidenciou-se a relevância de projetos pedagógicos que articulem teoria e prática, compreendendo-as como uma unidade, onde ambas são indissociáveis para uma prática docente consciente e profissional.

A experiência desenvolvida por meio do projeto “Cidadania em Conta” permitiu compreender que a articulação entre direitos humanos, diversidade cultural e cidadania nos anos iniciais exige mais do que a inserção pontual de conteúdos no currículo. Retomando a questão que orientou este trabalho, qual seja, como organizar o ensino de modo a superar abordagens superficiais e promover uma formação crítica, evidencia-se que tal organização demanda fundamentação teórica consistente, mediação intencional e abertura ao dissenso.

As intervenções realizadas demonstraram que os estudantes trazem concepções marcadas por simplificações e hierarquizações, especialmente no que se refere à África, ao trabalho e à organização social. Ao tensionar essas concepções por meio do diálogo e da problematização, foi possível aproximar-se da perspectiva agonística da Educação em Direitos Humanos, tratando o conflito não como desordem, mas como elemento formativo. O debate sobre os setores econômicos, por exemplo, revelou como o dissenso pode ser conduzido pedagogicamente, favorecendo a construção argumentativa e a negociação de sentidos.

Ao mesmo tempo, os limites observados nas atividades de pesquisa indicaram desafios importantes na formação para a autonomia intelectual, reafirmando a centralidade da mediação docente e da organização sistematizada do ensino. Nesse aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica mostrou-se fundamental ao orientar a seleção e a sistematização dos conteúdos em diálogo com a realidade concreta dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a Educação em Direitos Humanos, quando compreendida como prática de negociação cultural e formação crítica, contribui para a constituição de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade social e posicionar-se frente às desigualdades históricas. A experiência reforça a importância do PIBID como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática na formação docente inicial, evidenciando que a escola pode se constituir como arena legítima de produção de sentidos democráticos.



## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

**GASPARIN, João Luiz.** **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

**GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lúcia Márcia.** **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

**RAMOS, Aura Helena.** Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 189–202, 2011.

**SILVA, Albert Henrique de Jesus; OLIVEIRA, Iris Verena.** Currículo-quilombo na escola do fim do mundo. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 166–184, out./dez. 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.79085.

