



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH

**Educação em e para os Direitos Humanos: a construção da cidadania a
partir do método controversial de Abraham Magendzo**

Daniele Silva da Silva Gonzalez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Professora Doutora Nair Heloísa
Bicalho de Sousa

BRASÍLIA – DF

2025

Educação em e para os Direitos Humanos: a construção da cidadania a partir do método controversial de Abraham Magendzo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Professora Doutora Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa
Orientadora - CEAM/PPGDH/UnB

Prof^o Dr. David Sánchez Rubio
Examinador - Universidade de Sevilha - US

Prof^o Dr. José Marcelo Freitas de Luna
Examinador - CEAM/PPGDH/UnB

BRASÍLIA – DF
2025

**Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.**

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

À minha família Eduardo, Glanair, José Carlos, José Luan, por todo o apoio recebido em meio às dificuldades.

À minha avó, Thereza (*in memoriam*), por tudo que sempre fez por mim, por tudo que me ensinou.

À minha sogra Márcia, ao meu sogro Ari e à minha cunhada Carolina pelos incentivos diários. Aos meus sobrinhos José Pedro e José Henrique que desde tão jovens me ajudaram e me trouxeram esperanças em um período difícil.

À minha orientadora Nair Heloísa Bicalho de Sousa pelo conhecimento compartilhado e pela compreensão.

RESUMO

Este estudo objetiva o aprofundamento e aplicação do método controversial de Abraham Magendzo, partindo de uma perspectiva crítica de direitos humanos (DH) e de educação em e para os direitos humanos (EDH). O objetivo geral da pesquisa é investigar a abordagem metodológica controversial de Abraham Magendzo, tendo em vista compreender os limites e possibilidades desta abordagem junto a estudantes de graduação de uma universidade pública do Distrito Federal. Além disso, possui como objetivos específicos pesquisar a relação entre a abordagem metodológica controversial de Abraham Magendzo e a teoria crítica dos direitos humanos, compreender a abordagem pedagógica controversial em educação em direitos humanos de Abraham Magendzo articulada com as propostas de outros autores da educação em direitos humanos, além de realizar discussões sobre temas controversiais propostos por Magendzo junto aos estudantes de graduação de uma universidade pública do Distrito Federal.

Trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2014; Tripp, 2005), implementada por meio de 4 (quatro) oficinas pedagógicas de direitos humanos utilizando o método controversial de Abraham Magendzo. Os resultados obtidos nas oficinas revelaram que os/as estudantes foram assimilando gradativamente o método controversial, criando um ambiente cordial e empático com uma escuta ativa de modo a configurar um perfil de educação democrática.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Educação em e para os Direitos Humanos; Teoria Crítica; Controversialidade; Método Dialógico.

ABSTRACT

This study aims to deepen and apply Abraham Magendzo controversial method, based on a critical perspective of human rights (HR) and education in and for human rights (EHR). The general objective of the research is to investigate Abraham Magendzo controversial methodological approach, with a view to understanding the limits and possibilities of this approach with undergraduate students at a public university in the Federal District. In addition, it has as specific objectives to research the relationship between Abraham Magendzo controversial methodological

approach and the critical theory of human rights, to understand Abraham Magendzo controversial pedagogical approach in human rights education articulated with the proposals of other authors in human rights education, in addition to holding discussions on controversial topics proposed by Magendzo with undergraduate students at a public university in the Federal District. This is an action research (Thiollent, 2014; Tripp, 2005), implemented through 4 (four) pedagogical workshops on human rights using Abraham Magendzo controversial method. The results obtained in the workshops revealed that the students gradually assimilated the controversial method, creating a cordial and empathetic environment with active listening in order to configure a democratic education profile.

Keywords: Human Rights; Human Rights Education; Critical Theory; Controversiality; Dialogic Method.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: a importância da controversialidade no ensino superior.....	11
2.1 Abraham Magendzo, biografia e contexto histórico.....	11
2.2 Aspectos pedagógicos do Método Controversial.....	12
2.3 A controversialidade de Abraham Magendzo.....	14
3. DIREITOS HUMANOS: Para Quem? Quando?.....	24
4. O MÉTODO MAGENDZO: a aplicação empírica do método controversial no ensino superior brasileiro.....	29
4.1 A primeira fase da pesquisa: análise bibliográfica documental.....	31
4.2 A segunda fase da pesquisa: a pesquisa-ação.....	34
4.2.1 O Método Controversial de Abraham Magendzo como pesquisa-ação.....	35
4.3 A aplicação empírica do método magendzo no ensino superior brasileiro.....	38
4.3.1 Indicadores de avaliação em temas controversiais.....	41
4.3.2 Da análise quantitativa e qualitativa do formulário dos/das estudantes.....	47
4.3.3 Oficinas metodológicas.....	48
4.4 Das percepções dos/das discentes durante a aplicação do método controversial de Abraham Magendzo.....	71
4.5 Análise crítica sobre a possibilidade de aplicação do método controversial de Abraham Magendzo no ensino superior no Brasil.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	96

1. INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, considero importante contextualizar meu percurso pessoal, profissional e acadêmico que foram os pontos de partida da presente pesquisa sobre o método controversial de Abraham Magendzo. Nasci no interior do Rio Grande do Sul, de origem humilde, filha de trabalhadores e pude estudar e me desenvolver em um projeto do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, no interior do Estado. Após muitos anos vivendo no interior de Cristal/Rio Grande do Sul, me mudei, em meio a muitas adversidades, para a cidade mais próxima em busca de cursar a tão sonhada graduação e, por meio de políticas públicas, consegui concluir minha graduação em Direito, no ano de 2017.

Após esse período, ocorreu minha mudança para Brasília/Distrito Federal, onde tive a oportunidade de realizar o curso de capacitação para conciliadoras no Núcleo Permanente de Capacitação de Conciliadores e Conciliadoras Judiciais coordenado pelo Núcleo Permanente de Conciliação e Mediação – NUPEMEC, ligado ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios – TJDF e, posteriormente, realizei também uma Especialização em Mediação pela Escola Superior de Advocacia

– ESA. A partir dessas formações e experiências, passei a integrar grupos de pesquisas coordenado pela professora dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa.

Anos mais tarde, tive a oportunidade de realizar uma pós-graduação na Universidade de Brasília, universidade criada por Darcy Ribeiro, onde foi possível reconectar dois projetos desse grande educador brasileiro que estiveram presentes na minha formação e demonstrar que, sim, a educação, alinhada a um olhar empático ao Outro, é um projeto que transforma realidades.

Durante esses períodos de pesquisas mencionados acima, tive o prazer ainda de conhecer o professor Abraham Magendzo Kolstrein no III Seminário Internacional do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), realizado junto do Congresso Internacional “30 Anos de O Direito Achado na Rua”, onde fui presenteada com o livro “Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora: Un desafío para los docentes”, livro este que deu a ideia inicial da presente pesquisa.

A presente dissertação de mestrado versa sobre a temática da educação em direitos humanos na perspectiva da construção da cidadania a partir do método

controversial de Abraham Magendzo. Portanto, é um trabalho que aborda estrategicamente a questão da educação em direitos humanos a partir da proposta de Abraham Magendzo e sua relação com a teoria crítica dos direitos humanos, tendo em vista aplicar o método dialógico de Magendzo em uma turma de estudantes de ensino superior (Direito) de uma universidade pública do Distrito Federal.

É importante mencionar que o País e sua história são caracterizados por sucessivas violações de direitos humanos, acompanhado nesse caminho, por uma justiça de transição deficitária que não puniu devidamente os governantes autoritários, assim como aqueles responsáveis por práticas de torturas, no período da ditadura civil-militar brasileira de 1964 a 1985. A ausência de implementação da justiça de transição no Brasil, resultou em uma grave ameaça à democracia brasileira, simbolizada no fatídico episódio do 08 de janeiro de 2023.

Por esse motivo, este trabalho se propõe ao estudo da temática da educação em direitos humanos, baseada na pedagogia do oprimido, freiriana, a qual tem especial contribuição de autores e autoras da América Latina.

É importante mencionar que a política pública de educação em direitos humanos é uma proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) que visa a incentivar ações que difundam uma cultura de direitos humanos, tanto no campo formal como no não formal. Além deste plano, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) normatizaram a sua implementação na educação básica e superior. Nesta dissertação, também é realizada um histórico aprofundado sobre a controversialidade de Abraham Magendzo e sua contribuição para a educação em direitos humanos.

Para Magendzo, a educação cidadã, atualmente, é uma necessidade para que os estudantes possam se formar como cidadãos ativos, participantes e críticos, capazes de dialogar e, além disso, respeitar as diferenças (e também as igualdades), que possam emergir nos momentos em que lhes seja demandado enfrentar situações problemáticas em suas vidas.

Ainda, para o autor, se faz necessário pontuar que essa educação para a cidadania é totalmente diferente da ideia de educação cívica que tínhamos no passado, a qual depende de um contexto histórico, econômico, cultural e social de cada país, tomando por conta também as posturas éticas, ideológicas e políticas de determinado tempo político (Magendzo; Pavez, 2018, p.13).

Nesse sentido, Magendzo afirma que a utilização da controvérsia como um enfoque da educação cidadã pode oferecer aos discentes a possibilidade de esclarecer seus pensamentos e suas emoções, ao mesmo tempo que os prepara para esses desafios, além de os ajudá-los a se posicionar como cidadãos críticos em uma sociedade onde a controvérsia faz parte de sua vida social.

Nesta dissertação, a educação em direitos humanos, proposta por Magendzo (2006 e 2008) será analisada em contraponto com outros/as autores/as brasileiros/as.

No segundo tópico, é abordada a teoria crítica dos direitos humanos, partindo de uma ideia de que direitos humanos não se estocam em prateleiras, e não são somente os tratados e declarações, mas são processos culturais que estão sujeitos às transformações históricas e, por isso, a estagnação desses somente em normativas simplificaria um processo social que é extremamente complexo.

Ainda nesse sentido, José Geraldo de Sousa Junior, traz a importância da teoria crítica não ser um artefato teórico produzido, mas sim uma disposição permanente, pois artefatos são datados e estariam ligados às condições de tempo e lugar, que são transitivos e a crítica, por sua vez, deve ser uma condição de autorreflexividade contínua (Sousa Junior, 2016).

O trabalho parte de uma concepção de que direitos humanos são práticas reais, lutas cotidianas construídas por todos e todas, de forma que é essencial que se tenha práticas educativas que se fundem no respeito ao próximo. Para alcançar esse objetivo será analisada uma bibliografia especializada no campo das teorias críticas dos direitos humanos, em especial, os trabalhos de Joaquín Herrera Flores, Helio Gallardo, David Sanchez Rubio, Eduardo Xavier Lemos, José Geraldo de Sousa Junior e Boaventura de Sousa Santos.

Como foi demarcado anteriormente, o contexto histórico que se vive no Brasil é caracterizado por alto índice de violação de direitos humanos, de modo que uma reflexão crítica humanista se faz premente, devido à cultura marcada por uma herança colonialista, patriarcalista e capitalista, impulsionada por golpes de Estado, com rescaldo de autoritarismos também alimentado pelas ditaduras que passaram pela história brasileira (governo Vargas 1938-1945 e ditadura civil – militar 1964-1985), agravada por um recente governo autoritário que evidenciou o avanço da extrema direita mundial, com especial repercussão na política latino-americana.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A importância da controvérsia no ensino superior

A ideia da controversialidade parte do reconhecimento do conflito em nossa sociedade e, por esse motivo, se faz necessária a existência de um ensino de direitos humanos que seja incorporado no conflito. Diante dessa necessidade, o autor chileno Abraham Magendzo propõe o **método controversial**, partindo da premissa de que é necessário incorporar o conflito na educação em direitos humanos, reconhecendo e trabalhando os conflitos entre direitos e sua aplicação a partir de uma proposta pedagógica e pacífica (Magendzo, 2015). Para apresentar o Método, primeiramente abordaremos aspectos da biografia do autor e de sua história, permitindo uma melhor contextualização da teoria controversial da Magendzo, que será aprofundada posteriormente.

2.1 Abraham Magendzo, biografia e contexto histórico

Para compreender a complexidade do método controversial, acreditamos ser importante contextualizar um pouco a vida de Abraham Magendzo, que é um autor chileno e que há muitos anos tem seu trabalho reconhecido na educação em direitos humanos (que inclusive recebeu diversos prêmios, dentre eles, o Prêmio Nacional de Educação, em 2017). Em sua obra, ele registra algumas questões sobre a sua vida e a de sua família, que ele distingue como relevantes, momentos esses que adquiriram uma força construtora da sua identidade como educador (Magendzo, 2004, p. 9-17).

Nascido no Chile na década de 30, em uma família de imigrantes judeus, seu pai foi o primeiro rabino da comunidade judia, sua infância foi marcada pela extrema pobreza, o autor afirma que a miséria da época e o sofrimento dos Outros o marcou muito nesse período. Magendzo viveu durante sua infância em um bairro extremamente pobre e em um país predominantemente católico e teve ainda sua infância marcada pela Segunda Guerra Mundial e pelo Holocausto.

Abraham Magendzo teve três irmãos e um deles, já maior de idade, ingressou no partido comunista à época, o que teve um impacto muito grande, em especial ao pai deles que era rabino. A partir disso, o discurso de justiça social

começou a surgir, pois seu irmão de maneira permanente falava sobre as injustiças, apresentava literaturas que tratava sobre lutas de classes e isso, aos poucos, ia o sensibilizando em torno dos problemas sociais.

Para o autor, a educação em direitos humanos se apresenta como uma via para expressar sua empatia, seu compromisso, sua responsabilidade. É a partir desse sentimento de empatia e compromisso, que surge a partir das dificuldades que foram apresentadas ao longo da sua vida e também de uma percepção de que a educação cidadã (assim como os direitos humanos) não é universal, neutra e nem estática, também tomando por conta que para o autor a educação em direitos humanos é imperativo ético na América Latina, é que articula e propõe um método controversial para que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, reflexão e comunicação e assim possam formar-se como cidadãos participativos e críticos e a partir dessa habilidades, possam se situar na sociedade em que vivem como cidadãos empoderados.

2.2. Aspectos pedagógicos do Método Controversial

O princípio pedagógico que orienta o ensino de temas controversiais em direitos humanos é a pedagogia crítica. Ela está alicerçada na Escola de Frankfurt, como uma prática moral e política, que influencia como e que conhecimento e identidades se produzem em cada relação de poder e contexto (Magendzo, 2015).

Como inspirador da pedagogia crítica temos Paulo Freire, que desenvolveu um projeto de alfabetização conforme sua filosofia, onde utilizava de debates grupais sobre situações existenciais significativas. Partia de uma realidade existencial imediata dos sujeitos, transcendia e ampliava a partir de um método dialógico que se desenvolvia a partir de uma discussão coletiva e que problematizava a realidade na qual cada sujeito estava imerso. Freire ensina que educar exige a disponibilidade para o diálogo e respeito às diferenças:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas(...). (Freire, 1996, p.69).

O autor ainda ensina ser necessária uma educação que respeite e valorize a autonomia do educando, pois *“o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros(...)”* (Freire, 1996, p. 31).

Ainda sobre a importância da autonomia, Luis Alberto Warat explicita a questão:

Aprende-se com as nossas experiências, com a das outras pessoas, com a dos outros sentidos como pessoas, de nosso interior (a nossa reserva de sensibilidade), nunca das palavras mortas e instaladas como convicções do intelecto (convertido culturalmente em uma razão teorizada). Aprende-se, quando ocorre o reconhecimento repentino do que se vai escutando como lição de nossa própria voz (nosso próprio outro interior que nos fala e seduz-nos para a transformação, para nos tirar de onde estamos paralisados e levar-nos aonde podemos estar como devir de autonomia. (Warat, 2004, p. 13).

Como percebemos, Warat nos explica que aprendemos com nossas experiências e, principalmente com a dos outros, não apenas com uma teorização abstrata e afastada. O aprendizado ocorre quando reconhecemos nossa própria voz interior, que nos impulsiona à transformação e à autonomia, quanto a essa, explica o autor:

A autonomia pode ser pensada como uma possibilidade de escapar do mundo das palavras e dos mitos que nos exilam do real. A vontade persistente de toda a República (entendida aqui como cultura organizada pela alienação, ciência e a filosofia) é a de manter os cidadãos felizes como dependentes incuráveis das palavras e dos mitos. O cidadão que não pensa, porém, acredita que pensa, repetindo chavões (...). (Warat, 2004, p.15).

O alerta de Luis Alberto Warat é importante para o estudo que desenvolvemos, uma vez que para o autor, a autonomia permite escapar das palavras e mitos que nos afastam da realidade, e a cultura de alienação, busca manter os cidadãos felizes como dependentes de clichês, situação que devemos combater mediante a conscientização.

2.3 A controversialidade de Abraham Magendzo

A educação em e para os direitos humanos são um modo de quebrar as experiências opressivas e potencializar o processo emancipatório, que em nosso país se faz necessária, ou seja, uma educação especificamente voltada para os direitos humanos e para estabelecê-la não se pode partir de uma construção formal, mas sim uma formação relacional, que tenha em seus pilares a pluralidade, a diferença, a participação e o reconhecimento, partindo de interações conflituosas que marcam a convivência humana (Carbonari, 2007). Paulo Freire explica como o processo educacional pode ser um instrumento de libertação do sujeito excluído:

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização (Freire, 1967, p. 57).

Para atingir uma educação humanística, portanto libertadora, se faz fundante entender que o ser humano é relacional, Helio Gallardo explica que pelo fato do ser humano ser relacional, nenhum ser humano pode valer unicamente de si, pois a tarefa humana consiste em saber associar-se com os outros, para assim se tornar plenos (Gallardo, 2004). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Magendzo (2006) aprofunda o sentido da alteridade:

El término de alteridad se aplica al descubrimiento que el “Yo” hace del “Otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del “Otro”, del “Nosotros”, así como visiones del “Yo”. Tales imágenes, más allá de múltiples diferencias, coinciden todas en ser representaciones. (Magendzo, 2006, p.7).

Nesse caminho, Magendzo afirma que a linguagem é importante para a formação da pessoa e assim, faz-se necessária uma educação que crie condições para potencializar essa interação humana:

A contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿Dónde estás tú? Que no responde con un jactoso yo soy guardián de mi hermano! cuando se le interroga ¿dónde está tu hermano?; que no contesta acerca del Otro con evasivas, con excusas, con dilaciones. (Magendzo, 2010, p. 313).

Portanto, se faz necessário criar condições para que o ser humano aprenda a olhar, escutar, sentir o outro, para recuperar o sentido ético profundo da educação. Mais que isso, é preciso um educar para a responsabilidade, atento ao próximo e introduzir o estudante no mundo da modernidade e não somente na modernização, formando cidadãos/cidadãs empoderados/as para uma cidadania ativa (Magendzo, 2006).

Ao se comparar as relações humanas percebe-se que há um espelho invisível, através do qual se reconhece e reconhece os outros, por meio de falsas realidades, onde se cria uma concepção idealizada de nós e uma concepção idealizada dos outros. Para romper com essas falsas realidades se faz necessário o reconhecimento do próximo e, para isso, acredita-se que a educação em e para os direitos humanos com foco na controversialidade pode ser um elemento transformador. Essa educação supõe mudar a visão tradicional que temos da educação, em que há um conhecimento que é controlado e entregue pelo educador, que estimula a repetição e não motivo para o questionamento e o encontro com diferentes perspectivas (Magendzo, 2018).

Uma das manifestações mais severas de negação da diversidade é a discriminação, que se constrói sobre estereótipos irracionais que vão se instalando nas culturas, nas atitudes e comportamentos dos seres humanos. Muitas razões históricas têm contribuído para isso, de diferentes naturezas, e vão conduzindo certos grupos de pessoas a sofrerem intensas ameaças, terem seus direitos violados e a serem objeto de discriminações severas, de maneira sistemática e institucionalizada (Magendzo, 2006).

É diante da diversidade que surgem diferentes controvérsias e, em breve síntese, o método controversial tem por sentido constituir um estímulo ao pensamento crítico e criativo, além da criação da consciência dos valores e benefícios que a comunicação e outros pontos de vistas podem oferecer. É possível compreender que o tema é controversial quando ele pode ser entendido por diferentes pontos de vistas e baseados em argumentos não contrários à razão

(Magendzo, 2018 *apud* Dearden, 1981).

Nesse sentido, a controversialidade oferece uma possibilidade de desenvolver como cidadãos/cidadãs participativos, que dialogam, compreendem os outros olhares e, a partir disso, aceitam as diferenças dos demais frente às situações de tensão que podem se apresentar frente ao mundo em que se vive, permeado por distintas crenças, valores e culturas. Afirma Magendzo:

La diversidad de grupos culturales y sociales distintos, con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones, es y ha sido una característica del mundo latinoamericano. La multiétnia, la multireligiosidad, la multiculturalidad, la multiclase, ha estado y aún está presente en la historia de América Latina. Sin embargo, la tendencia ha sido negar la diversidad, homogenizarla, fragmentarla, marginarla, diseminarla, invisibilizarla. En nombre del orden, de la unidad nacional, de los afanes “modernizantes” y “civilizadores”, no sólo se ha negado y rechazado la diversidad sino que se la ha combatido y censurado. (Magendzo, 2006, p.13).

Para o autor, a diversidade cultural e social na América Latina, caracterizada pela multiétnicidade e multiculturalismo, tem sido historicamente negada e marginalizada em nome da unidade nacional e modernização. Essa negação resulta em uma luta contra a visibilidade e reconhecimento da diversidade, por essa razão o método controversial pode ser útil para construir relações potencializadoras. Sobre as vantagens do método controversial, explica o autor chileno:

Las ventajas y beneficios de la educación desde la perspectiva controversial constituyen un estímulo al pensamiento crítico y creativo sobre las temáticas seleccionadas de formación ciudadana, y a la toma de conciencia de los valores de la comunicación interpersonal y de la comprensión de otros puntos de vista en un diálogo intersubjetivo” (Magendzo, 2018, p.19).

Como se pode perceber, o método controversial possibilita a comunicação entre os sujeitos e a compreensão de pontos de vista que antes de sua aplicação não seriam notados, possibilitando o reconhecimento do próximo e, conseqüentemente, a emancipação dos sujeitos e sujeitas de direitos.

Conforme Abraham Kolstrein Magendzo, o ensino de temas controversiais na educação em direitos humanos, a partir da interação dialógica se propõe a auxiliar na construção de sujeitos/as de direitos, sendo também um espaço que propicia ao conhecimento surgir a partir da aproximação dos saberes construídos cotidianamente e que estão presentes nos contextos de vida dos estudantes.

Para isso, é necessário que o poder simbólico se distribua de forma

igualitária, de forma que cada participante tenha possibilidades de se expressar, de decidir de forma livre e ser escutado sobre o tema controversial de direitos humanos.

Para o autor a controvérsia entre direitos está vinculada ao conceito de dignidade humana, conforme artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados de razão e consciência, deve comportar-se fraternamente uns com os outros” (ONU, Declaração Universal, 1948).

Porém para Magendzo, apesar de seu *status* elevado no ramo do Direito Internacional, a dignidade anteriormente mencionada, não pode ser considerada uma definição consistente, pois sendo de natureza ambígua, pode levar as pessoas a ter em conta suas próprias bandeiras morais em demandas opostas de direitos humanos em busca da dignidade em um cenário intercultural (Magendzo, 2015).

Quando se fala de controversialidade, entende-se que ela toca os temas nos quais nossa sociedade encontra-se em oposição, conflito ou divisão e, a partir disso, surgirão proposições, a partir de grupos significativos, que proporão explicações e soluções distintas baseando-se em valores alternados. Dessa forma, quase todo tema não contrário à razão poderá ser objeto de uma controvérsia.

Diante disso, em uma dinâmica controversial, se pode criar divisões entre grupos e pessoas, tanto em nível nacional como internacional, e a controvérsia não necessariamente deverá se converter em um conflito, ela não é boa, nem má, apenas está presente nas relações sociais e deve ser enfrentada por métodos adequados e de uma forma positiva, nesse sentido Abraham Magendzo:

Es en la cultura en donde los ciudadanos se reconocen como sujetos pertenecientes a un pasado común, a una identidad compartida; pero es por sobre todo un lugar de innovación, creatividad y recreación. Es en la cultura en donde se abren los canales para que la ciudadanía discuta, delibere, hable y converse de todos los temas ciudadanos instalados en la vida cotidiana de las personas: de la educación, del medio ambiente, de las desigualdades sociales y económicas, de la tolerancia, de la discriminación y de la diversidad cultural y social, del divorcio y el aborto, de la salud, de la impunidad y la corrupción, del desarrollo y la economía, y de otros tantos temas y problemas de los cuales todos y todas en calidad de ciudadanos tiene una palabra que decir y una propuesta que ofrecer (Magendzo, 2006, p. 7).

Quando da aplicação da proposta controversial, é necessário ainda que os/as docentes que proporão o método estejam capacitados a enfrentar possíveis

dificuldades e mais que tudo, que os temas controversiais estejam presentes na educação em direitos humanos, pois são nesses espaços que os discentes podem e devem fazer uso de sua liberdade de escolha, de expressão, do poder decisório, de forma a vivenciar uma verdadeira e autêntica experiência democrática de uma sociedade diversa e tensionada.

Diante de muitas ações realizadas ao longo de sua trajetória, Abraham Magendzo destaca algumas ideias-força, que atualmente orientam a educação em direitos humanos:

Es una educación contextualizada. Es una educación constructora de democracia. Tiene un carácter político-transformador. Es integral y holística. Tiene un sentido ético-político. Es constructora de paz. Se orienta a la formación de sujetos de derechos. No está exenta de tensiones, conflictos y controversias (Magendzo, 2015, p.4).

Outro aspecto importante abordado pelo autor chileno é a questão curricular, o currículo político-transformador-emancipador se justifica como um imperativo da época, e por esse sentido, afirma que é necessário que o currículo, se aproxime o máximo possível dos acontecimentos da sociedade, de seus contextos, de transformações sociais, nesse caminho Magendzo:

La propuesta que estamos haciendo se justifica como un imperativo epocal, toda vez que se están operando transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas profundas, en que la transformación circula a una velocidad y por espacios nunca antes imaginados; los escenarios de futuro son cada vez menos predecibles y el conocimiento está sometido a diversas y variadas interpretaciones (Magendzo, 2021, p.217).

Além disso, outro aspecto que o autor faz pensar é o que o currículo dos estudantes nunca foi pensado (ou poucas vezes foi) em um contexto latinoamericano e sempre foi aceito de uma forma acrítica:

Hemos admitido conscientemente — o quizás inconscientemente— la racionalidad instrumental, funcionalista, conductista, el isomorfismo curricular o currículum mundial, sin mayor reflexión y deliberación. Hay algunas excepciones, pero son escasas. Entre éstas podemos mencionar a Freire y a algunos especialistas y pedagogos críticos (Magendzo, 2021, p. 217).

Por esse motivo, Magendzo (2021) acredita que ao introduzir temas controversiais no currículo, reivindicando temas emergentes e problemáticos que

afetam nossa sociedade, estaríamos resgatando a visão latinoamericana, com um enfoque deliberativo e sociocrítico:

Nuestra propuesta consiste en incorporar al currículum temas emergentes/contingentes con una mirada controversial; temas que surgen permanentemente en nuestras sociedades; temas y problemáticas que son debatidos en diversos ámbitos y en instancias políticas, sociales y parlamentarias, en los medios de comunicación masiva; dialogados y polemizados en las familias, en reuniones formales e informales, en círculos de amigos, etcétera (Magendzo, 2021, p. 217).

Se trata, portanto, de inserir temas que transcendem a esfera privada, adentrando na esfera pública, suscitando tensões, como por exemplo, temas que inquietam, como: pobreza, violência, corrupção, terrorismo, justiça de transição etc.

Nesse caminho, o autor observa que o currículo não pode e não deve afastar-se desses temas e, ao fazer isso, está se desvirtuando de seu sentido ético-político-cidadão e observa:

[...]...por lo general, se ha distanciado de los problemas que aquejan a la sociedad; ha evitado asumir situaciones y asuntos controversiales de la contingencia socio-política-cultural, con el pretexto de no ser tildada de educación partidista o “politiquera” o de educación adoctrinadora; no ha tomado conciencia plena del compromiso de capacitar a los estudiantes para formarse una opinión, basada en argumentos tanto racionales como emocionales, respecto del acontecer y de los problemas de la contingencia, en muchos casos, aduciendo que éstos son temas propios de los adultos (Magendzo, 2021, p. 218).

Ademais, afirma que o período da pandemia trouxe questionamentos irremediáveis de muitos aspectos dos seres humanos, entre eles a educação e seu currículo, nesse sentido:

[...]...Pareciera que, en un contexto inestable, impredecible, fluctuante, un currículum escolar que se sostiene sobre conocimientos homogéneos y uniformes, estáticos e invariables, sobre verdades inapelables, distante de los intereses de los estudiantes y alejado de las problemáticas que experimentan los países, es cuestionable y requiere impostergablemente ser repensado (Magendzo, 2021, p.21).

Em outros termos, a proposta de um currículo controversial que resgata temas emergentes estaria cumprindo com a missão educativa de formação de cidadãos e cidadãs comprometidos/as com problemas contingentes que afetam as sociedades em que vivem, sujeitos/as com palavras e poder de decisão que influem e intervêm nas políticas públicas e que não são indiferentes ao que está ocorrendo em seu

entorno.

Por essa razão muitos conteúdos que estão atualmente no currículo de escolas, podem ser criados de maneira controversial, a título de exemplo cita:

En la Historia y las Ciencias Sociales, temas como las conquistas, los movimientos de independencia, las guerras, las revoluciones, los golpes de Estado, la formación cívica ciudadana y muchos otros son susceptibles de formularse en términos controversiales. Gran parte de la historiografía contemporánea reconoce la imposibilidad de reconstituir el pasado de manera objetiva. Hay acuerdo en que el conocimiento es resultado de un proceso en que el historiador y su subjetividad influyen en la elección de los acontecimientos y en la articulación del relato (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010 *in* Magendzo, 2021, p.219).

E assim, a construção de um currículo controversial resgata os temas a partir de uma concepção crítica e exige essa busca por conhecimentos disciplinares que se vinculam com as problemáticas que a sociedade atual enfrenta.

Como sugestão, os temas controversiais estariam integrados a temas que compõem o currículo comum, como:

En las Ciencias Naturales, al incorporar temas sociales y éticos se abre a la controversia. Así, por ejemplo, son temas controversiales, entre otros: la ingeniería genética, la fertilización *in vitro*, el genoma humano, la experimentación con animales, los desórdenes alimenticios, los trasplantes de órganos, la sobreexposición a los antibióticos, el aborto, el calentamiento global, la clonación, el uso de células madre en la investigación médica y terapias, la emisión de sustancias perjudiciales para la salud pública, el uso de hormonas y antibióticos en la producción animal, entre otros. A estos temas los autores los han denominado problemas socio-científico- controversiales (Reis y Galvão, *in* Magendzo, 2021, p. 219).

Como se percebe, o autor traça alguns exemplos de temas relevantes para debater no campo das ciências naturais, exemplo de temas sociais e éticos que abrirão a controvérsia, exemplo da engenharia genética, fertilização *in vitro*, genoma humano, testes em animais dentre outros mencionados), são identificados pelo autor como questões sociocientíficas, polêmicas que possibilitariam a abertura para a questão controversial. Já no campo das ciências exatas propõe Magendzo:

“En la Matemática, en la medida que se vincula con problemas de la vida real y los contextos sociales, económicos y culturales, abre espacios para una diversidad de temas controversiales. Piénsese, por ejemplo, en el empleo de la matemática para dimensionar las inequidades y desigualdades que se producen en la distribución injusta de la riqueza, las diferencias de género en los salarios que perciben las mujeres respecto de los hombres, el número de personas excluidas y marginadas de la sociedad, el empleo de las estadísticas para mostrar políticamente cómo la pobreza ha disminuido o cómo se han satisfecho necesidades esenciales de la población, entre

otros problemas sociales que se pueden analizar mediante esta ciencia. La perspectiva controversial se relaciona, por un lado, con la etnomatemática y, por el otro, con la educación matemática crítica (Reis y Galvão, *in* Magendzo, 2021, p. 219).

No campo das ciências exatas, a exemplo da matemática e da física, explica Magendzo que a relação com questões sociais, econômicas e culturais, permite explorar temas controversiais, como a medição das desigualdades na distribuição de riqueza, disparidades salariais de gênero, exclusão social e uso de estatísticas em contextos políticos. Essa abordagem controversa se conecta à etnomatemática e à educação matemática crítica.

Quanto ao campo das artes o autor apontara a controversialidade da seguinte forma:

En las Artes hay diferentes espacios para la controversia. Además de los referidos a la libertad de expresión, pueden incluirse temas como, por ejemplo, figuras de arte controversiales en la prensa, el sentido y la legitimidad de hacer arte apropiándose de la cultura popular, la posibilidad de encontrar valores universales en el arte, piezas de arte feministas que emplean medios tradicionales ligados a las mujeres, arte comunitario colaborativo, el arte que produce confusiones y alarmas en algunas ocasiones como el día de los muertos en México, el arte que ridiculiza ciertas creencias religiosas y políticas, etcétera (Reis y Galvão, *in* Magendzo, 2021, p. 219).

Portanto nas Artes, existem controvérsias relacionadas à liberdade de expressão, a apropriação da cultura popular, busca por valores universais, arte feminista, arte comunitária colaborativa, dentre outros.

Já no campo da literatura e da linguística, o autor apresenta algumas estratégias controversiais:

En el Lenguaje y la Literatura se puede promover temas controversiales al leer y comentar ciertas obras literarias. Sobre todo, obras que están cercanas a los problemas que niños, niñas y adolescentes están enfrentando y que los cuestionan racional y emocionalmente, que los confrontan con su realidad y contexto, cuyos personajes dan lugar a diversas interpretaciones, que interrogan y abordan temas valóricos. En la literatura juvenil se presentan auténticos dilemas que atraen a los estudiantes y motivan su interés por la lectura, en especial cuando comparten sus interpretaciones con sus pares. De esta manera, abordan temas que les conciernen, como las relaciones con sus compañeros, con el sexo opuesto, el abuso con las drogas, la sexualidad, la libertad, la justicia, etcétera (Reis y Galvão, *in* Magendzo, 2021, p. 219).

No campo da linguagem, temas controversiais partem da leitura de obras literárias que refletem os problemas sociais por meio de obras determinadas que

confrontam a realidade e contexto social. O autor sugere escritos que digam respeito a questões como as relações familiares, de gênero, o abuso de drogas, a sexualidade, a liberdade, a justiça etc.

No campo da educação cidadã¹ o autor chileno designará uma gama extensa de propostas controversiais, vejamos:

La Educación Cívica es un espacio privilegiado para instalar temas controversiales, dado que estos le resultan connaturales. Ejemplos sobre temas que inducen a la controversia son: la democracia, la política, el poder, la gobernabilidad, el bien común, las normas jurídicas, los derechos humanos, el autoritarismo, la universalidad, los poderes del Estado, la sociedad civil, la libertad, la participación política, el rol del Estado, la igualdad, la justicia, el vínculo del individuo y la comunidad, la diversidad social y cultural, la cohesión social, la tolerancia, la discriminación, los prejuicios y estereotipos, etcétera. La controversia surge en torno a estos temas, conceptos y contenidos, ya que hay concepciones ideológicas, intereses valores y modelos distintos de ciudadanía y ciudadano (ciudadanía liberal, republicana, comunitarista, diferenciada y multiculturalista) (Reis y Galvão, *in* Magendzo, 2021, p. 220).

Percebemos que para o autor, as disciplinas que tratam da cidadania (exemplo dos direitos humanos, direitos sociais, direito constitucional, ou, no caso, educación cívica), são espaços de muita riqueza para tratar de temas controversos, pois são intrínsecos a elas.

O autor refere-se à importância de assuntos que potencializam as controversias exemplo da democracia, política, poder, governabilidade, bem comum, normas jurídicas, direitos humanos, autoritarismo, relação entre os poderes do Estado, sociedade civil, liberdade, participação política, papel do Estado, igualdade, justiça, a relação entre o indivíduo e a comunidade, diversidade social e cultural, tolerância, discriminação, preconceitos e estereótipos, entre outros.

Como explica Magendzo, a controvérsia emergirá em torno desses temas, conceitos e conteúdos, uma vez que existem diferentes concepções ideológicas, interesses, valores na sociedade o que, como já demonstramos anteriormente, é potencializado pelo momento tão polarizado que vivemos no contexto do século XXI. Por esse motivo, Magendzo afirma que é necessário sensibilizar as escolas e

¹ A disciplina de Educación Cívica é uma disciplina que ensina os direitos e deveres dos cidadãos, no site do Currículo Nacional Educacional do Chile, conceitua-se a alfabetização cívica como “Lo cívico refiere a la dimensión actitudinal de la ciudadanía. Considera el comportamiento de un ciudadano, el cual deriva, entre otros aspectos, de sus conocimientos y habilidades para desenvolverse en sociedad como ciudadano.” (CURRÍCULUMNACIONAL, 2025), disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Recursos-digitales/ELIMINAR-Formacion-Ciudadana/ELIMINAR-Educacion-civica/220109:Educacion-Civica>

capacitar os docentes e, diante disso, afirma que incorporar a controversialidade a partir de eixos que inventam o currículo comum e em todas as matérias é um desafio que implica assumir o desejo de contextualizar e de se ter um olhar para um futuro educacional.

Em especial quanto à questão da democracia, Abraham Magendzo propôs um currículo para a vida em democracia a partir do método problematizador-controversial afirmando que devemos olhar diretamente para a formação de cidadãos dialogantes “...*capaces de deliberar con otros y otras en y desde una perspectiva pluralista, en la búsqueda de un proyecto de vida compartido*” (Magendzo, 2018, p. 257).

Nesse sentido explica o autor chileno:

El diálogo en torno a tema controversiales es un espacio predilecto para el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades interpersonales (Harwood & Hanh, 1990), habilidades para la toma de decisión crítica y para expresar opiniones sobre acontecimientos socio-históricos de manera argumentativa (Byford, Lennon & Russel, 2009 in Magendzo 2018, p. 257).

Em apertada síntese, ao longo desse tópico foi revisada a Educação em Direitos Humanos especialmente focada no ensino de Abraham Magendzo, que é o foco da presente dissertação, e passamos pelos seguintes pontos: a definição da controversialidade e a sua importância como um método de educar em direitos humanos, um método a ser utilizado previamente ao conflito, como forma de construir uma cidadania a partir do olhar do Outro, levando em conta suas experiências, opiniões (desde que não contrárias à razão) e sentimentos.

Diante do exposto, acredita-se que o método controversial, por tratar de temas sensíveis e importantes para a sociedade, deva estar conectado com uma teoria crítica dos direitos humanos, isto é uma teoria que percebe os direitos humanos a partir da leitura sócio-histórica e dialética, projetando uma humanidade concreta que constrói direitos humanos a partir de sua prática cotidiana e é por essa razão que se dedica um tópico para o aprofundamento sobre essa matéria.

3. DIREITOS HUMANOS: Para quem? Quando?

Abordar a temática direitos humanos na atualidade, supõe enfrentar diversos desafios, pois se vive em um período de exclusões generalizadas e diversas percepções antagônicas que consideram o ser humano, muitas vezes, como um mero objeto de seus discursos.

Por esse motivo, é necessário nos afastar de visões simplistas e reducionistas de direitos humanos, a chamada teoria tradicional/convencional de direitos humanos, e adotar uma perspectiva crítica em direitos humanos.

Para entender a teoria crítica, Joaquín Herrera Flores explica que os direitos humanos são mais do que os direitos propriamente ditos, eles são processos, resultados de lutas provisórias que os seres humanos colocam em prática para terem acesso à bens e direitos e não devem confundir-se com os direitos positivados previstos em âmbito internacional. Nesse sentido afirma:

Admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai de seu próprio círculo vicioso. Daí que, para nós, o problema não é como um direito se transforma em direito humano, mas sim como um “direito humano” consegue se transformar em direito, ou seja, como consegue obter a garantia jurídica para sua melhor implantação e efetividade (Herrera Flores, 2009, p.28).

O autor espanhol critica uma visão positivista retrógrada, e propõe a questão de como um "direito humano" se transforma em um direito com garantias jurídicas, assegurando sua implantação e efetividade, e segue:

Assim, quando falamos de direitos humanos, falamos de dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais de imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito (os quais, se temos a suficiente correlação de forças parlamentares, veremos garantidos em normas jurídicas) (Herrera Flores, 2009, p.29).

Para Herrera, os direitos humanos são convenções culturais que introduzem uma tensão entre direitos positivados e as práticas sociais que buscam reconhecimento (Herrea Flores, 2009). O autor propõe uma leitura intercultural, por essa razão criticará duas visões limitadas de direitos humanos, uma abstrata e generalista, outra particularizada e limitadora.

A primeira, é uma visão abstrata, sem conteúdo, centrada na concepção

ocidental do direito, “universalizando” a prioristicamente os diferentes e, de outro lado, ainda no campo da perspectiva convencional, existe é também uma visão particularista, localista, onde irá predominar o “próprio”, centrada na percepção particular da cultura e exclusivamente nas diferenças (Herrera Flores, 2002).

Ambas as ideias possuem razões passíveis de serem defendidas. O problema ocorre quando essas visões são defendidas apenas por um lado, ou seja, considerando-se superior em relação à outra, desdenhando outras propostas. Nesse sentido, o autor explica:

torna-se a mesma coisa analisar uma forma de vida concreta ou uma ideologia jurídica e social. Ambas funcionam como um padrão de medidas e de exclusão. Dessas visões deriva um mundo desintegrado. Toda centralização implica automatização. Sempre haverá algo que não esteja submetido à lei da gravidade dominante e que deve ficar marginalizado da análise e da prática (Herrera Flores, 2002, p.14).

Como percebemos, para o autor o olhar distanciado e abstrato, centraliza, automatiza, gerando exclusões e hierarquizações. Em outro momento, o autor irá explicar o problema comum dessas visões:

As visões abstrata e localista enfrentam um problema comum: o do contexto. Para a primeira, há uma falta absoluta de contexto, uma vez que se desenvolve no vazio de um existencialismo perigoso por não se considerar como tal, mas fala de fatos e de dados “da” realidade. Para a segunda, há um excesso de contexto que, ao final, se esfumaça no vazio, provocando a exclusão de outras perspectivas: outro existencialismo que somente aceita o que inclui, o que incorpora e o que valora, excluindo e desdenhando o que não coincide com ele (Herrera Flores, 2002, p. 14).

Para o autor ambas as visões, localistas e abstratas de mundo, tendem a conduzir à aceitação de discursos especializados, sem nenhum questionamento. Assim, irá propor a visão complexa, que é situada na periferia, no entorno, pois segundo o autor “somos o entorno” (Herrera Flores, 2002, p. 15).

Essa visão complexa exige que os direitos humanos sejam pensados de uma maneira intercultural, ou seja, um universalismo de contraste, a posteriori ou de confluência, que se faz presente após encontros, contrastes, cruzamentos e mesclas, onde as culturas são respeitadas e se chega a denominadores comuns (Herrera Flores, 2002).

Ainda como explica Joaquín Herrera Flores, devemos compreender a força emancipadora dos direitos humanos, o que só percebemos quando desligamos seu

vínculo de uma visão formalista, ligada apenas as normas jurídicas nacionais ou internacionais, mas sim que se vincule aos processos de luta pautados por sujeitos coletivos de direito:

Não poderemos entender a força emancipadora dos direitos – e muito menos explicá-los a quem não compartilha a visão ocidental do mundo – se não somos capazes de introduzir em seu conceito e em sua prática a pluralidade e a diversidade de formas de abordar as lutas pela dignidade. É o único caminho para construir uma aproximação intercultural que possibilite que todas e cada uma das percepções da dignidade que habitam nosso mundo possam “fazer valer” em condições de igualdade suas concepções acerca do que deve ser uma vida digna de ser vivida (Herrera Flores. 2009, p. 22)

Por esa razón, el último y gran desafío que citamos en estas páginas y que deberá constituir el foco que ilumine nuestras prácticas, es el afirmar que lo que convencionalmente denominamos derechos humanos, no son meramente normas jurídicas nacionales o internacionales, ni meras declaraciones idealistas o abstractas, sino procesos de lucha que se dirijan abiertamente contra el orden genocida y antidemocrático del neoliberalismo globalizado (Herrera Flores. 2009, p. 266-267)

Não podemos entender os direitos sem vê-los como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana, apesar das correntes que amarram a humanidade na maior parte de nosso planeta. Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas (Herrera Flores. 2009, p. 71).

A crítica dos direitos humanos também passa pelo pensamento de David Sánchez Rubio, que pondera que essa maneira tradicional de ver os direitos humanos, os reduz e simplifica-os por meio de inclusões abstratas, que reconhece apenas alguns grupos, excluindo maiorias oprimidas. Assim ele afirma que é necessário entender e reconhecer os direitos humanos a partir de uma outra perspectiva.

Nesse sentido expõe Rubio:

E, para além disso, a partir de um modo concreto de entender os direitos humanos, e através de sua praticamente exclusiva dimensão institucional, ensinam-nos uma noção tão restrita e tão reduzida deles que, ao final, acaba por desempoderar todos os seres humanos, retirando nossa dimensão instituinte, individual e coletiva, nossa qualidade soberana de significar e ressignificar a realidade (Sánchez Rubio, 2017, p. 4).

Dessa forma, Sánchez Rubio explica que essa visão tradicional, dos direitos

humanos instituídos, burocráticos e pós-violatórios, tem uma ótica instituída e que acaba delegando a responsabilidade da efetivação, categorização e proteção dos direitos humanos à determinados especialistas.

A distância entre teoria e prática é uma das graves questões que aflige o campo dos direitos humanos, explica:

Quase todos têm em mente a ideia de que é grande a diferença entre a teoria e a prática. Esse abismo é considerado indiscutível e de difícil superação. Muito se escreveu e se disse sobre as possíveis causas desse distanciamento: desde razões próprias da perversa ou bondosa condição humana, passando por motivos de maturidade cultural e originalidade civilizadora, e até por causas socioeconômicas e/ ou relacionadas com o grau de desenvolvimento que é preciso ter para enfim torná-los efetivos (Sánchez Rubio, 2017, p. 3).

Em outra passagem, o autor espanhol reflete sobre o sentido dos direitos humanos em uma perspectiva crítica:

Direitos humanos tem mais a ver com processos de lutas por abrir e consolidar espaços de liberdade e dignidade humanas. Em concreto podem ser concebidos como o conjunto de práticas, ações e atuações sociopolíticas, simbólicas, culturais e institucionais tanto jurídicas como não jurídicas, realizadas por seres humanos quando reagem contra os excessos de qualquer tipo de poder que lhes impede que possam auto constituírem-se como sujeitos plurais e diferenciados (Sánchez Rubio. 2018, p. 145).

Para David Sánchez Rubio, uma das questões centrais é compreender distância entre teoria e prática, que é naturalizada pelos operadores de direitos humanos e que justifica a passividade na construção dos direitos humanos. Essa perspectiva fortalece uma convivência que beneficia interesses pessoais e relações de poder, perpetuando hierarquias onde alguns são vistos como superiores e merecedores de melhores condições de vida:

Essa distância entre teoria e prática, que julgamos natural e indiscutível, é uma das razões que justifica a indolência e a passividade na hora de construir (ou destruir) cotidianamente e em todos os lugares sociais os próprios direitos humanos. É que aí que está a armadilha: ao se considerar como natural, normal e indiscutível a distância entre o praticado e o falado, consolida-se e se fortalece uma forma de entender e praticar uma convivência humana sem maiores pretensões além de alcançar uma maior coerência no universo sócio- historicamente produzido, que serve ao jogo dos interesses particulares de quem mais se beneficia que isso seja assim – por interesses pessoais, por intenções e relações de poder, ou porque estão convencidos de que a vida só pode se organizar por meio de hierarquias e classificações, onde alguns são superiores e merecem melhor condição de existência que outros (Sánchez Rubio, 2017, p. 4).

Para propor uma teoria que nos aproxime entre o que se diz e o que se faz no campo dos direitos humanos, Helio Gallardo fará referência a cinco elementos, são eles: a) à luta social; b) à reflexão filosófica ou a uma dimensão teórica e doutrinal; c) ao reconhecimento jurídico-positivo e institucional; d) à eficácia e à efetividade jurídica que tem uma especial relação com o sistema de garantias; e) à sensibilidade sociocultural e popular.

A partir desses elementos de definição, observa como o recorte imaginário e que é mais difundido, nesse sentido:

A partir desses elementos, observaremos como nosso imaginário oficial e mais difundido só se fixa em alguns deles, fortalecendo essa cultura generalizada passiva, conformista e inativa. São os seguintes: a dimensão normativa e institucional; a dimensão teórico-filosófica e a eficácia jurídico-estatal, com seu sistema de garantias judiciais (Gallardo; Sánchez Rubio, 2021, pág 21).

Esses elementos, evidenciam a necessidade de perceber uma visão de direitos humanos sensível, ativa e transformadora. Assim, a compreensão de Herrera Flores sobre por que se luta pelos direitos humanos? Explica:

O acesso aos bens, sempre e em todo momento, insere-se num processamento amplo que faz com que uns tenham mais facilidade para obtê-los e quea outros seja mais difícil ou, até mesmo, impossível de obter (Herrera Flores, 2005, p.30).

Conforme explica o autor, lutamos por direitos humanos não por questões abstratas e teóricas, mas sim por mudanças materiais, isto é, *“primeiro, porque necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre”* (Herrera Flores, 2009, p.30), e segue:

Começamos a lutar pelos direitos, porque consideramos injustos e desiguais tais processos de divisão do fazer humanos. Para tanto, todas e todos precisamos dispor de condições materiais – e imateriais – concretas que permitam o acesso aos bens necessários para a existência (Herrera Flores, 2005, p.30).

O autor questiona o motivo da luta: seria pela obtenção dos bens única e exclusivamente para sobreviver, independente das condições ou pela criação de condições materiais que possam permitir uma satisfação dignas de nós mesmos?

Portanto, direitos humanos em uma perspectiva crítica exige, uma leitura

complexa, intercultural, dialética, plural e biocêntrica de direitos humanos, tal como explica Eduardo Xavier Lemos, em diálogo com Sánchez Rubio e Boaventura de Sousa Santos, o autor reflete sobre o distanciamento entre teoria e práxis, como uma das maiores mazelas do campo dos direitos humanos e propõe um maior engajamento da intelectualidade:

Para iniciar o que chamamos de “reconstrução de mundos”, propusemos o compromisso com a práxis, direitos humanos em saída, cobramos o envolvimento constante e orgânico com os movimentos sociais e o engajamento em projetos coletivos de vida, como estratégias de romper com as mônadas individuais pós-modernas, que isolam os seres humanos do convívio fraterno e solidário. Nesse sentido, propusemos que todas e todos tenham compromisso com os direitos humanos e, mais do que demonstrar boa-fé, que se engajem em lutas e projetos transformativos; por isso direitos humanos em saída, pois só experienciando a luta por direitos humanos é possível compreendê-los plenamente e entender sua relevância (Xavier Lemos, 2023, p. 418).

Ainda, em sua proposta de ressignificação da teoria crítica humanista, o autor apresenta uma perspectiva de direitos humanos, a partir do contexto latino-americano, o que exige rupturas anticolonialistas, antipatriarcalistas, anticapitalistas, de maneira a admitir e potencializar as vozes dos movimentos sociais, especialmente as lutas feministas, as lutas do movimento negro, do movimento LGBTQIA+, anticapacitistas, bem como os conhecimentos e lutas dos povos originários e tradicionais (Xavier Lemos, 2023, p. 414-415).

4. O MÉTODO MAGENDZO: a aplicação empírica do método controversial no ensino superior brasileiro

Como adiantamos anteriormente, o presente trabalho visa aplicar o método Magendzo em um contexto brasileiro, isto é, uma história ainda marcada pelas mazelas do colonialismo (e sua herança racializadora), pelo patriarcalismo e capitalismo e que, apesar da redemocratização e das subseqüentes tentativas de construir uma sociedade igualitária e inclusiva, sempre houve uma resistência muito grande a esse processo democrático (Santos, 2017).

Nesse diapasão, consideramos que não existem estudos que evidenciam a aplicação do método controversial de Magendzo no ensino superior, especialmente no contexto brasileiro, esse especial desafio de abordar temas sensíveis que visem

a aproximação das diferentes perspectivas de nossa realidade também foi tomado por conta.

Foi por essa razão que, como demonstramos anteriormente, propusemos uma abordagem teórica crítica, definimos alguns conceitos delimitadores de direitos humanos no campo da educação em direitos humanos, para tanto, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica utilizando o método analítico crítico², de forma a abordar, demarcar e permear o campo das teorias críticas dos direitos humanos. Conforme explica Minayo sobre a metodologia de pesquisa:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2009, p. 14).

A motivação para tanto, também é explicada por Vera Candau e Susana Sacavino, que evidenciam a importância de refletir sobre o tipo de cidadania vigente na atualidade, não bastando uma definição constitucional formal para garantir e aplicar uma educação cidadã em uma sociedade que sofre constantes mudanças e profundamente demarcada por crises políticas, econômicas, sociais e culturais. Como explicam Candau e Sacavino (1995):

O exercício da cidadania implica no reconhecimento e na denúncia das formas pelas quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados na sociedade. Não pode ser reduzido à consciência e ao exercício individual dos direitos e deveres civis e políticos (Candau; Sacavino, 1995, p. 112).

No mesmo sentido explica a Oxfam (2005):

As exigências cívicas e sociais que caracterizam o mundo atual fazem com que o conceito tradicional de “cidadania”, ligado basicamente ao de “nacionalidade”, resulte claramente restritivo e insuficiente. O fenômeno da globalização, da progressiva multiculturalidade e das desigualdades entre Norte e Sul, entre outros fatores, nos obrigam a avançar na direção de um conceito de cidadania mais amplo e global (...) (Oxfam, 2005 *apud* Magendzo, 2018, p. 16).

² O método analítico crítico visa demarcar os conceitos de direitos humanos que serão utilizados nas oficinas de educação em direitos humanos, a partir de autores da teoria crítica como David Sánchez Rubio, Herrera Flores, Gallardo, entre outros.

Dessa forma, ao trabalhar com o conceito de cidadania em educação em e para os direitos humanos e a partir da perspectiva crítica de direitos humanos, é necessário um conceito mais amplo que o formal nos apresenta, ou seja, é imperativo um conceito que favoreça a integração das pessoas e a inclusão dessas na sociedade atual e que, além disso, favoreça a participação cidadã desde os princípios de democracia e corresponsabilidade (Oxfam, 2005 *apud* Magendzo, 2018, p. 16).

4.1 A primeira fase da pesquisa: análise bibliográfica documental

A primeira fase da pesquisa trata de uma **pesquisa qualitativa**, realizada por meio da pesquisa bibliográfica documental, com objetivo de trabalhar com temáticas de direitos humanos a partir do método controversial de Magendzo, o que contribuiu para uma melhor abordagem de temas sensíveis na educação em e para os direitos humanos.

A abordagem permitiu definir os marcos conceituais que foram utilizados na segunda fase da pesquisa (pesquisa-ação), tanto na condução da pesquisa, como no material disponibilizado aos estudantes.

Nesse sentido, explica Minayo: *“a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado”* (Minayo, 2009, p. 6). Além disso, a autora avança em sua reflexão sobre a pesquisa qualitativa:

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Para a autora, a pesquisa qualitativa parte da interpretação da realidade comum, e esse processo de conhecimento se divide em três etapas, quais sejam: em um primeiro momento, a fase exploratória, que dará início ao projeto; posteriormente, o trabalho de campo e, por fim, a análise e tratamento do material

empírico e documental.

Nesse sentido, ela afirma que esse ciclo não se fecha em uma etapa estanque, pois os planos se complementam à medida que a pesquisa produz novos conhecimentos, gerando novas indagações. Assim:

Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas (Minayo, 2009, p. 27).

Ao pensar em uma pesquisa com começo, meio e fim Uwe Flick (2009) nos explica sobre aspectos essenciais que devem estar presentes em uma pesquisa de natureza qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Sobre a importância da pesquisa qualitativa, explica o autor:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida (Flick, 2009, p. 20).

Quanto à análise de documentos, ou seja, o que é conhecido como documento, mas de uma forma mais dinâmica e relacionada à prática, Prior (2003) afirma:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos, estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (Flick, 2009, p.21 *apud* Prior, 2003).

Scott (1990) para avaliar a qualidade dos documentos sugere quatro critérios

que são úteis ao observar o emprego ou não de determinado documento, são eles:

Autenticidade – O documento é genuíno e de origem inquestionável?;
Credibilidade – O documento não contém erros ou distorções?;
Representatividade – O documento é típico de seu tipo, e, se não for, é conhecida a extensão dessa não-tipicidade?; Significação – O documento é claro e compreensível? (Flick, 2009, p. 6 *apud* Scott, 1990).

O autor ainda explica que os documentos devem ser vistos em seu conjunto, de forma contextualizada, como dispositivos comunicativos desenvolvendo uma versão interconectada. Nas palavras de Flick:

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos, metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos (Flick, 2009, p. 234).

Na presente pesquisa, a análise de documentos representa um caminho para a compreensão das realidades sociais em um contexto institucional, e representam sim um acréscimo a outras formas de dados.

Além disso, é importante definir esse processo formal e sistemático da pesquisa social como sendo de extrema importância para a obtenção de novos conhecimentos sobre a realidade social, a qual deve ser compreendida a partir de um sentido mais amplo. Como Antônio Carlos Gil afirma:

Realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais (Gil, 2008 p. 26).

Como evidenciamos, a demarcação do campo bibliográfico, documental, teórico, nos permitiu conduzir a segunda fase da pesquisa de uma forma contextualizada e pontual, com um cabedal norteado que serviu de referência para os diálogos com os estudantes.

4.2 A segunda fase da pesquisa: a pesquisa-ação

Posteriormente, a pesquisa partiu para campo, onde realizamos uma pesquisa-ação por meio de oficinas, buscando abordar temas controversiais analisando e discutindo questões atuais de nossa sociedade.

Para aplicar o método controversial de Abraham Magendzo, definimos como objeto de pesquisa uma turma de ensino superior do curso de Direito de uma universidade pública brasileira, uma disciplina formativa e oferecida pela Faculdade de Direito como módulo aberto para outros cursos da universidade, onde costumam matricular-se na disciplina estudantes de diferentes períodos e graduações (Faculdade de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Engenharias, Serviço Social, dentre outros).

O objetivo da aplicação do método foi estimular a solidariedade nos interlocutores, os/as estudantes se constroem como sujeitos democráticos conscientes de seus direitos e responsabilidades, e com capacidade analítica, aprofundaremos adiante como se deu este processo.

Sobre a pesquisa-ação explica Michel Thiollent:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". (Thiollent, 2022, p. 14).

Para desenvolver a técnica de pesquisa-ação, é importante que se adote alguns passos e o método adotado na presente pesquisa-ação é o método dialógico de Magendzo.

Essa proposta esteve voltada para estimular diferentes opiniões, explorar sentimentos sem julgamentos com o propósito de entender, validar os sentimentos dos outros, tendo em vista construir relações de respeito à opinião do outro e também ao seu silêncio. Sobre o método dialógico, explica Magendzo que *El diálogo es una de las estrategias más atingentes para acometer temas controversiales y para capacitar ciudadanos activos, participantes, empoderados y protagónicos*" (Magendzo, 2015).

Importante mencionar que o método dialógico não trata de um debate, pois

este pressupõe uma escuta com o objetivo de superar o outro e a ideia dialógica é de estimular diferentes opiniões e experiências, descobrindo espaços em comum.

4.2.1 O Método Controversial de Abraham Magendzo como pesquisa- ação

O autor chileno defende uma educação cidadã desde uma perspectiva controversial e afirma que se faz necessário ter espaços nos quais o/a estudante adquira protagonismo, abandonando a posição passiva em que sempre esteve, ao escutar e repetir o que lhe oferecem academicamente.

Na perspectiva dialógica, o processo de ensino e aprendizagem se produz na interação entre iguais, na negociação, no intercâmbio de significados, pondo mais ênfase no processo do que nos resultados da aprendizagem, baseando-se, assim, na criação de uma comunidade comunicativa de aprendizagem, que não se dá em uma relação de poder entre docentes e discentes, mas sim em um diálogo igualitário (Magendzo, 2018).

Para o autor, analisar essas diferentes controvérsias que emergem, muitas vezes, dos campos dos direitos humanos permite ao/a estudante desenvolver suas competências cognitivas, afetivas e sociais, que são de extrema importância para uma formação cidadã crítica e defensora de direitos humanos, ou seja, um sujeito capaz de participar ativamente de uma verdadeira sociedade democrática (Magendzo, 2018).

No método dialógico utiliza o método de discussão de respostas circulares, também proposto pelo autor. A combinação do método dialógico com o método de respostas circulares é uma forma de democratizar a participação, pois o método dialógico estimula o diálogo e as respostas circulares democratizam as participações dos discentes, pois, neste último, os/as estudantes sentam-se em círculos para que possam se observar, o que auxilia na percepção do Outro durante o diálogo.

O objetivo é promover uma sequência de intervenções com a experiência de uma escuta respeitosa e empática, onde os discentes poderão se colocar no lugar das outras pessoas em suas narrativas e em seu contexto.

Nesse contexto, o grupo possui um tempo determinado para falar de um tema controversial que tenha estudado a partir do material disponibilizado previamente

para todas as oficinas pedagógicas, de maneira a permitir que a argumentação seja fluída e bem argumentada e, logo em seguida, os demais intervêm incorporando em seus comentários alguma referência à mensagem anterior, e usam isso como um trampolim para suas próprias observações. Para Abraham Magendzo, o comentário não deve necessariamente concordar com a opinião de quem participou anteriormente, pois o mais importante aqui é que o comentário do/da estudante seja apropriado ao que se diz na resposta circular, ou seja, não contrários à razão.

Caso o novo participante não identifique nenhum ponto de conexão com o comentário do participante anterior, poderá, então, falar da origem da sua confusão, como por exemplo, a falta de conhecimento sobre as ideias que foram apresentadas ou sobre a linguagem utilizada.

Para a aplicação das oficinas, em um primeiro momento, foram identificadas a partir da obra de Magendzo áreas e categorias temáticas que podem ser objetos de controvérsia e que podem ser abordados, de acordo com o nível escolar, a idade e os interesses dos/as estudantes. Nesse ponto, é importante o processo de escuta dos/das estudantes sobre o que pensam a respeito do tema a fim de que possam colaborar com a decisão.

Desse modo, foram listados abaixo, os temas controversiais que serão abordados no período das oficinas, disponibilizando materiais para que os/as estudantes tenham conhecimento dos diferentes temas controversiais que são fomentados durante as oficinas e que possam preparar suas argumentações.

As áreas e categorias temáticas em que se propõe controvérsias, conforme Abraham Magendzo, são:

Quadro 1 – Áreas e categorias temáticas em que se propõem controvérsias

ÁREAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS
1. Instituições democráticas	• Estado e tipos de Estado democrático • Organismos controladores do Estado • Estado e sociedade civil • Estado nacional e Estado plurinacional
2. Direitos Humanos	• A liberdade e suas expressões na sociedade • A igualdade e a não discriminação • A justiça e a igualdade • O desenvolvimento pessoal da criança • Os direitos sociais, econômicos e culturais • Os direitos ambientais • Os direitos à solidariedade dos povos
3. Participação	• Promoção da participação cidadã • Consenso e conflito • Governo central e governo local • Governabilidade, participação cidadã e movimentos sociais
4. Ética e formação cidadã	• Responsabilidade ética da educação • Ética global e uma ética específica baseada na cultura • Responsabilidade na educação: Estado e sociedade civil • Ética pública e ética privada

5. Coesão social, pluralidade e convivência	• Condições para a coesão social e a convivência
6. Diversidade cultural	• Identidade, pertencimento e integração
7. Desenvolvimento sustentável	• Crescimento econômico e meio ambiente
8. Meios de comunicação e redes sociais	• Limites dos direitos dos meios de comunicação
9. Globalização	• Soberania e universalismo

4.3 A Aplicação empírica do Método Magendzo no ensino superior brasileiro

No presente trabalho, as oficinas da presente dissertação foram adaptadas à disciplina de Legislação Social da Faculdade de Direito de uma universidade pública. Tratam-se de **04 (quatro) oficinas**, cujo temas controversiais de direitos humanos terão como conteúdo, assuntos envolvendo os direitos sociais e também relacionados com o percurso acadêmico da orientadora da presente dissertação, Dr^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Para tanto, durante a prática, foram sugeridos dois grupos por oficina, onde os grupos fazem a apresentação de um determinado tema que é defendido a partir de diversas percepções na sociedade.

O método foi aplicado em um contexto colaborativo com a disciplina **de Legislação Social** ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Xavier Lemos do curso de Direito de uma universidade pública, e o plano de ensino foi montado em conjunto e versou sobre os direitos sociais.

Ao longo dos dois primeiros meses de aula expositiva, o docente ministrou classes sobre o conteúdo programático de acordo com o plano de ensino, abordando a Teoria Crítica dos Direitos Humanos e, como combinado, o último terço da disciplina, referente ao processo avaliativo, foi dedicado ao método controversial de Abraham Magendzo.

O/as os estudantes dividiram-se previamente em grupos temáticos com datas determinadas, com o escopo de realizar oficinas pedagógicas específicas, todas elas referentes ao método controversial, ao longo do mês avaliativo. Foram quatro noites de oficinas, com oito exposições temáticas preparadas pelos estudantes.

Ao todo foram realizadas as seguintes oficinas sobre os seguintes temas controversos:

Quadro 2 –Temas das oficinas e dos grupos dos/das estudantes

Oficina 1: A formação do proletariado brasileiro	Grupo I. O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília. Grupo II. <i>Urbs e Civitas</i> em Brasília: um diálogo impossível?
Oficina 2: Ditadura civil - militar e o proletariado no Distrito Federal – Movimentos Sociais	Grupo I. Documentário “Barra 68” e “Conterrâneos Velhos de Guerra”, do diretor Wladimir Carvalho (UnB). Grupo II. Criação da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI).

Oficina 3: Trabalhadores de aplicativos	Grupo I. Condições de trabalho, direitos e diálogo social para trabalhadores/as do setor de entrega por APP em Brasília e Recife; Posição do STF e do TST. Grupo II: Confronto entre TST e STF – Uma análise psicológica do Direito elaborada por Ives Gandra.
Oficina 4: Cidadania e Direito do Trabalho	Grupo I: Direito, lei e justiça: a construção da cidadania dos trabalhadores. Grupo II: Confronto entre TST e STF – Uma análise psicológica do Direito e outros textos que tratarão sobre o empreendedorismo e fazem contraponto com a tomada de consciência sobre a cidadania.

Como observado no Quadro 2, as oficinas foram separadas em eixos temáticos centrais, e os grupos em oficinas expositivas com propostas controversas, todas elas com finalidade de promover perspectivas antagônicas sobre os mesmos fatos, fomentando o diálogo posterior.

Assim, após as apresentações das temáticas e das referências bibliográficas a serem utilizadas, os estudantes, partiram para a dinâmica dialógica. A atividade teve por escopo promover pequenas dissonâncias no discurso, para que, por meio da dinâmica controversial, fosse possível superar as divergências.

É importante relatar que a proposta foi mediada pelos coordenadores, que auxiliaram na interação entre os estudantes, porém, em geral, a atividade teve ótimos resultados e os pontos divergentes e convergentes foram explorados ao longo das quatro noites de atividades. Ao final de cada noite de aplicação do método, os estudantes autoavaliavam sua participação por meio de indicadores formulados por Abraham Magendzo que foram traduzidos e adaptados para o presente trabalho.

4.3.1 Indicadores de avaliação em temas controversiais

Em sua produção docente, Abraham Magendzo criou um método de autoavaliação das oficinas por ele aplicadas, tarefa que vem realizando por décadas a partir de sua experiência no Chile. A partir da experiência do autor e dos indicadores

por ele criados, traduzimos e adaptamos os indicadores para a pesquisa-ação desenvolvida na presente dissertação, de modo que expresassem as expectativas e pudessem avaliar uma turma do ensino superior em Direito de uma universidade pública no Brasil.

Mais que isso, compreendemos que a dinâmica de estudantes de graduação é complexa, pois a turma com sua pluralidade de experiências, idades e expectativas, exige também adaptação da forma de aplicação do método, e por esse motivo, utilizamos a estratégia das ferramentas virtuais.

E, assim, utilizando das ferramentas do Google Forms, foi traduzido o documento em fichário virtual, disponibilizando links avaliativos a cada dia de atividade e, após a finalização dos diálogos em sala o *link* de acesso era divulgado aos estudantes via e-mail, redes sociais (plataforma WhatsApp) e plataforma oficial da universidade, o preenchimento do formulário tornou-se uma atividade avaliativa da disciplina incluída no Plano de Ensino. Segue o formulário de Magendzo:

Comportamento em geral: entendido como a disposição da conduta do estudante na atividade em grupo. Qual a média de atenção e respeito do/da estudante diante às intervenções do outro?		
- Pouca	-Regular	-Boa

Participação em geral: No diálogo em grupo sobre Educação Cidadã em temas controversiais. Qual o nível de interesse e participação do/da estudante?		
- Pouca	- Regular	-Boa

Responsabilidade: Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Qual é a disposição para assumir tarefas que lhe são designadas ou para as que se compromete o estudante no grupo dialógico?		
- Não demonstra	- Demonstra somente para as pequenas tarefas que se sente motivado	- Demonstra sempre, assumindo-as espontaneamente ou aceitando as que se propõe

Atuação frente às situações problemáticas: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos em grupos				
- Conflitivo ou agressivo	-Descontrolado	-Conciliador	-Mediador	- Respeitoso às opiniões contrárias

Trabalho em grupo: Referente às atitudes assumidas pelo estudante em grupo		
- Distante/sem interesse	- Comprometido com o trabalho em grupo	- Assume o papel de líder democrático

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes		
- Não escuta os outros	- Escuta, mas com frequência interrompe	- Escuta e reflete sobre o que os outros dizem, mesmo que não esteja de acordo com eles

Preparação e argumentação em atividades: referentes às áreas temáticas de educação cidadã que requerem preparação e argumentação fundamentada		
-Se mostra desinformado e sem preparação	- Destina tempo à sua preparação e apresenta argumentos	- Oferece informação e dados confiáveis

Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com temas Controversiais		
- Evita a discussão ou espera que os outros se pronunciem	- Mostra interesse seletivo sobre os temas do diálogo	- Se interessa no diálogo controversial e pondera, contribuindo com o grupo

Relações interpessoais durante o diálogo sobre um tema controversial			
- Se mostra desrespeitoso ou irônico	- Acredita ser o possuidor da verdade	- Mostra empatia ao tratar de compreender o ponto de vista dos outros	- Se relaciona usando uma linguagem cordial e valorosa com os outros em suas posições e argumentos

Relação com a diversidade quando se aborda tema controversial			
- Se mostra intolerante e tem uma atitude discriminadora	- Não questiona atitude ou linguagem discriminatórias dos outros	- Em sua Linguagem ou argumentos, há preconceito contra os outros e seus argumentos, embora não discrimine ou seja intolerante	- Aceita as Diferenças de opiniões e usa uma linguagem inclusiva, reconhecendo o direito dos outros a divergir e a contribuir com outras ideias que enriquecem o diálogo

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente a outros/as e a comunicação com eles/as		
- Atua de forma egocêntrica, tendendo a mostrando-se autoritário ou a exigir que se aceite seus argumentos	- Reconhece o direito do outro a opinar, mas insiste que sua opinião é a melhor	- Opina, mas se interessa nos argumentos dos outros e defende o direito do outro de se expressar, mesmo que não esteja de acordo com eles

Para a autoavaliação dos/das discentes o formulário de Magendzo foi reformulado e segue abaixo:

Comportamento em geral: Qual foi a sua atenção e respeito diante das intervenções dos colegas durante a atividade?		
- Pouca	- Regular	- Boa

Participação em geral: Qual seu nível de interesse e participação durante a atividade?		
- Pouca	- Regular	-Boa

Responsabilidade (apenas para estudantes que apresentaram): Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Sobre a sua disposição para assumir tarefas que foram designadas ou para as que se comprometeu em grupo		
- Demonstrou	- Demonstrou somente para as pequenas tarefas que se sentiu motivado	- Demonstrou sempre, assumindo-as espontaneamente ou aceitando as que foram propostas

Atuação ao longo do debate: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos no debate				
- Conflitivo ou agressivo	- Descontrolado	- Conciliador	- Mediador	- Respeitoso às opiniões contrárias
Trabalho em grupo (apenas para estudantes que apresentaram): Referente às atitudes assumidas por você no trabalho em grupo				
- Distante/ sem interesse	- Comprometido com o trabalho em grupo		- Assume o papel de organização e coordenação	

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes. Nesse sentido, você:		
- Não escuta os outros	- Escuta, mas com frequência interrompe	- Escuta e reflete sobre o que os outros dizem, mesmo que não esteja de acordo com eles

Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com o diálogo proposto na atividade. Nesse sentido, você:		
- Evita a discussão ou espera que os outros se pronunciem	- Mostra interesse seletivo sobre os temas do diálogo	- Se interessa no diálogo e pondera, contribuindo com a turma

Relações interpessoais durante o debate. Nesse sentido, você:			
Procura vencer o debate por qualquer meio, inclusive utilizando a ironia com os colegas	- Acredita que sua visão e opinião sobre o tema devem preponderar sobre os demais	- Procura mostrar empatia ao compreender o ponto de vista dos outros	- Procura utilizar uma linguagem cordial e valorizar os outros, bem como suas posições e argumentos

Relação com a diversidade quando um tema controverso é proposto na atividade.			
- Se sente ofendido, se fecha ao debate e não está disposto ao diálogo com as diferenças (intolerância)	- Participa do debate, porém Não questiona nem se incomoda com atitude intolerante e discriminatória dos outros	- Na sua linguagem ou em seus argumentos, há preconceito contra os outros e os seus argumentos, embora não discrimine ou seja intolerante	- Aceita as diferenças de opiniões e usa uma linguagem inclusiva, reconhecendo os direitos dos outros a divergir e a contribuir com outras ideias que enriquecem o diálogo

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente as/aos colegas e a comunicação com eles/as		
Atua de forma autocentrada e exige que os demais aceitem seus argumentos	- Reconhece o direito do outro a opinar, mas insiste que a sua opinião é melhor	- Opina, mas se interessa nos argumentos dos outros e defende o direito do outro de se expressar, mesmo que não esteja de acordo com os demais

A aceitação dos estudantes acerca da Plataforma Forms foi muito positiva, vez que estão integrados a rede social Google e seus aplicativos, de modo que a utilização do *link* e do formulário digital, acessível por seus celulares, facilitou o processo avaliativo, e foi um dos processos cujo retorno foi muito bem avaliado pelos estudantes.

4.3.2 Análise quantitativa e qualitativa dos formulários dos/das estudantes

Primeiramente, é importante mencionar que, ao todo, foram realizadas quatro oficinas com discentes de um curso superior em uma universidade pública, cujo objetivo era a análise da aplicação do método de Abraham Magendzo como uma práxis de ensino de temas controversos em nossa sociedade.

Com a finalidade de avaliar o desempenho dos discentes durante as oficinas, foi utilizada uma planilha de indicadores relevantes proposta pelo autor. A planilha utilizada corresponde aos conhecimentos, habilidades e atitudes cidadãos que se espera que os/as discentes desenvolvam, a medida em que se aborda temas controversos que afetam a sociedade coletivamente. Em outras palavras, Magendzo afirma que se avalia com o objetivo de reforçar o processo e isso permite observar se os métodos didáticos são adequados.

Cabe aqui observar, que a proposta de emprego de indicadores objetivos para a análise, não implica em renunciar a uma postura crítica durante a avaliação, pelo contrário (Magendzo, 2018, p. 85) motivo pelo qual, também realizamos uma avaliação que reconhece de forma crítica a dimensão subjetiva dos discentes e também considera a diversidade cultural e social, além de seus interesses.

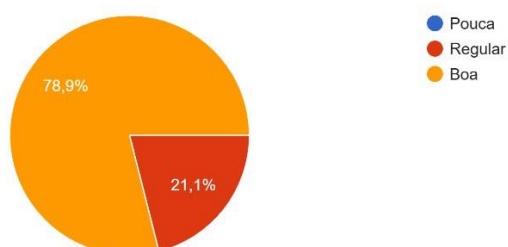
4.3.3 Oficinas Metodológicas

a) Oficina I (16 de agosto de 2024)

Gráfico 1:

Comportamento em geral: Qual foi a sua atenção e respeito diante das intervenções dos colegas durante a atividade?

38 respostas

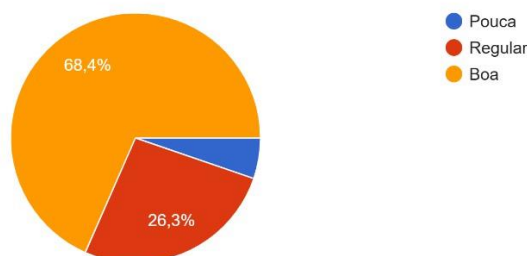


Esta pergunta visa observar a conduta dos/das estudantes sobre a atividade realizada em grupo. Pelo Gráfico 1 formado a partir das 38 (trinta e oito) respostas obtidas na autoavaliação do primeiro dia de oficina, podemos concluir que para 78,8% houve uma boa atitude de respeito entre os discentes e a máxima disposição na participação da atividade. Apenas 21,7% consideraram ter havido regular atenção e respeito nas intervenções dos/das colegas.

Gráfico 2:

Participação em geral: Qual seu nível de interesse e participação durante a atividade?

38 respostas



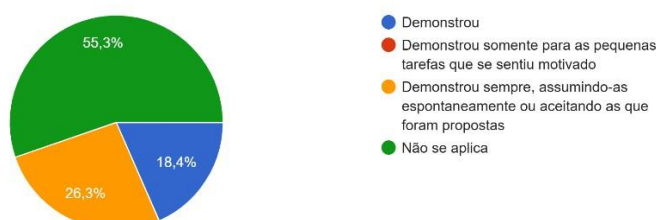
O gráfico 2 se propõe a disposição ao diálogo por parte dos discentes durante as oficinas de temas controversos, observando seu nível de interesse e participação durante os seminários. Fazemos a ressalva que se trata da primeira oficina, em uma turma de discentes de diversos cursos acadêmicos da universidade e, a maioria, sem relações sociais anteriores entre si, o que pode ter impactado na redução da participação nesse primeiro momento.

No entanto, em geral, o índice de interesse na atividade foi positivo: 68,4% declararam ser boa, 26,3% regular e apenas 5,3% consideraram ter havido pouca participação e interesse dos/das estudantes.

Gráfico 3:

Responsabilidade (apenas para estudantes que apresentaram): Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Qual foi sua disposição para assumir tare...esignadas ou as em que se comprometeu no grupo?

38 respostas

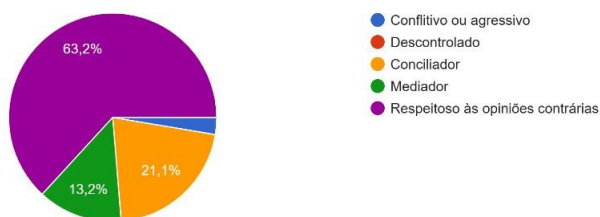


Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto,

motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 4:

Atuação ao longo do debate: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos no debate
38 respostas



A questão tinha o objetivo de analisar a atuação, a atitude dos discentes durante os diálogos coletivos após a apresentação dos grupos do dia, tendo em vista a forma como se davam suas interações. Podemos perceber no gráfico 4 que a grande maioria dos estudantes, 63,2%, compreendeu ter havido uma maneira respeitosa de participação, 34,3% consideraram ter assumido o papel de conciliadores e mediadores e apenas 2,5% autoavaliaram-se como agressivos, embora a equipe docente não tenha percebido essa agressividade nas interações.

Gráfico 5:

Trabalho em grupo (apenas para estudantes que apresentaram): Referente às atitudes assumidas por você no trabalho em grupo
38 respostas

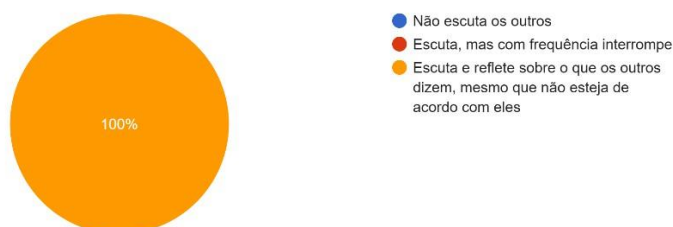


Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 6:

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes. Nesse sentido, você:

38 respostas



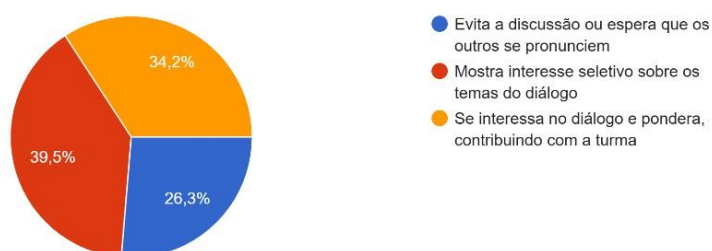
A questão visa analisar a forma de comunicação entre os estudantes durante a atividade. O gráfico 6 nos demonstra um ambiente de respeito à opinião do outro durante o diálogo após a apresentação das oficinas, de forma que, mesmo que houvesse alguma discordância sobre a opinião anterior, não ocorriam intervenções desrespeitosas e a divergência era utilizada como impulso de reflexão.

Neste caso, 100% dos/das estudantes confirmaram a escuta do Outro.

Gráfico 7:

Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com o diálogo proposto na atividade

38 respostas

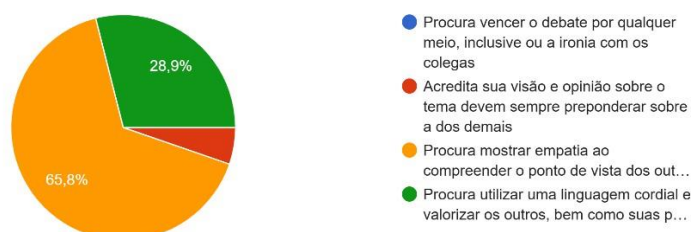


O gráfico 7 visa analisar o comportamento e interesse dos discentes diante da proposta da metodologia controversial de Abraham Magendzo. Neste gráfico observa-se que o conjunto das respostas foi muito positivo: 39,5% mostraram interesse sobre os temas, 34,2% se interessaram pelos diálogos e 26,3% evitaram discussão ou aguardaram o posicionamento dos outros.

Gráfico 8:

Relações interpessoais durante o debate. Nesse sentido, você:

38 respostas



O gráfico demonstra o relacionamento entre os discentes durante a dinâmica, após as apresentações dos grupos. A grande maioria dos estudantes, 65,8%, entendeu que o ambiente (e sua própria postura) era empático e cordial. Além disso, 28,9% utilizaram uma linguagem cordial e de valorização aos colegas e apenas 5,3% tentaram vencer o debate por qualquer meio.

Gráfico 9:

Relação com a diversidade quando um tema controverso é proposto na atividade

38 respostas

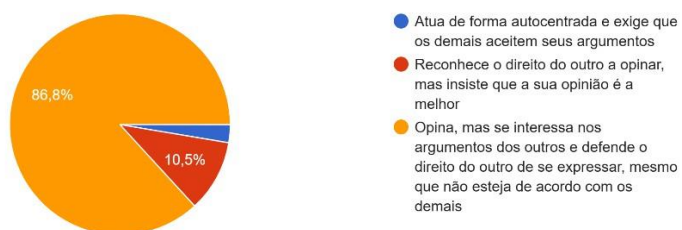


Esta questão foi construída com o objetivo de observar como cada discente se relacionava com as questões que envolviam a diversidade, se possuíam atitudes discriminadoras ou intolerantes e como se comportavam caso presenciassem tais atitudes. O gráfico 9 demonstra que os estudantes compreenderam na sua maioria (78,9%) que o ambiente era inclusivo e democrático, possibilitando a interação entre os participantes. Apenas 15,8% dos participantes dos diálogos informaram

que não se importavam com a atitude intolerante e discriminatória dos/das colegas e 5,3% demonstraram ter preconceito com os/as colegas.

Gráfico 10:

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente as/aos colegas e a comunicação com eles/as
38 respostas



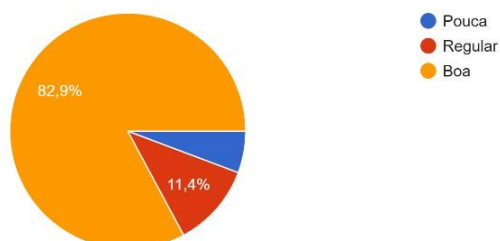
A pergunta visa questionar como se dava a relação de alteridade entre os discentes, como eram suas atitudes e a sua comunicação com seus pares. Observa-se no gráfico 10 que a grande maioria participante (86,8%) opinava e possuía escuta ativa com os demais argumentos dos participantes, mesmo que não tivesse de acordo, defendendo o direito de se expressarem. No conjunto das respostas cabe destaque também que 10,5% dos/das estudantes, apesar de reconhecer o direito do/da outro/a opinar, consideravam sua opinião a melhor. Uma pequena minoria de 2,7% informaram atuar de forma autocentrada e exigir aceitação de seus argumentos por parte dos/das colegas.

b) Oficina II (23 de agosto de 2024)

Gráfico 1:

Comportamento em geral: Qual foi a sua atenção e respeito diante das intervenções dos colegas durante a atividade?

35 respostas

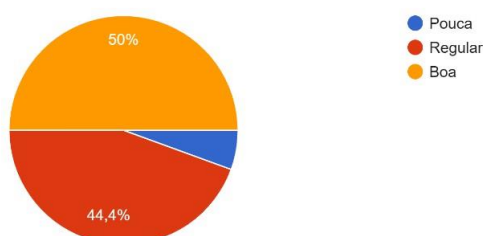


A pergunta visa observar a disposição da conduta dos/das estudantes na atividade grupal proposta. Podemos observar pelo gráfico 1 uma maior porcentagem (82,9) em relação a resposta “boa” à primeira noite oficina, pois os estudantes já estavam ambientados com a proposta controversial. Apenas 11,4% consideraram “regular” e 5,7% declararam ter havido “pouca” atenção e respeito às intervenções dos/das colegas.

Gráfico 2:

Participação em geral: Qual seu nível de interesse e participação durante a atividade?

36 respostas

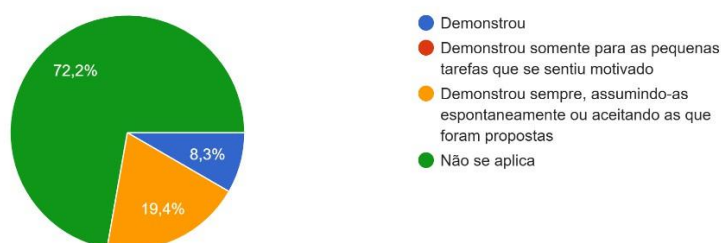


Com relação a pergunta que visa conhecer o nível de interesse e participação na atividade grupal proposta, podemos observar uma diminuição na porcentagem (50%) ao compararmos com a primeira noite de oficina (68,4%). Acreditamos que essa

oscilação possa ocorrer em relação à temática escolhida para a oficina, motivo pelo qual é de extrema importância a participação ativa dos discentes na escolha do tema a ser proposto. 44,4% dos/das estudantes consideraram a participação na oficina “regular” e 5,6% opinaram ter havido “pouca” participação.

Gráfico 3:

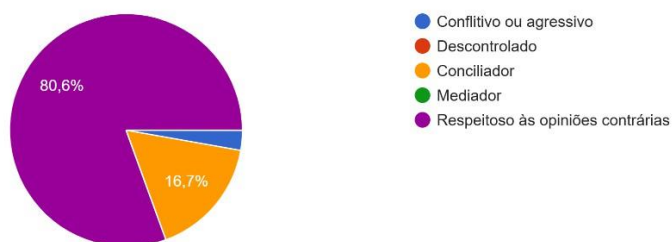
Responsabilidade (apenas para estudantes que apresentaram): Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Qual foi sua disposição para assumir tare...esignadas ou as em que se comprometeu no grupo?
36 respostas



Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 4:

Atuação ao longo do debate: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos no debate
36 respostas



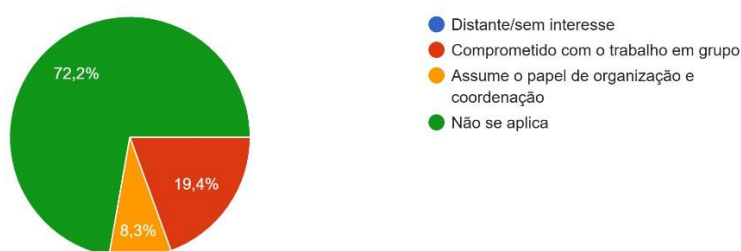
A questão tinha como objetivo analisar a atuação dos discentes durante os diálogos. Se comparados à primeira noite de oficinas (63,2%), observamos um

aumento no percentual de discentes (80,6%) que se demonstrara respeitosos às opiniões contrárias. Somente 16,7% se colocaram no papel de conciliador e 2,7% afirmaram ter sido agressivo na interlocução com os colegas.

Gráfico 5:

Trabalho em grupo (apenas para estudantes que apresentaram): Referente às atitudes assumidas por você no trabalho em grupo

36 respostas



Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 6:

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes. Nesse sentido, você:

36 respostas

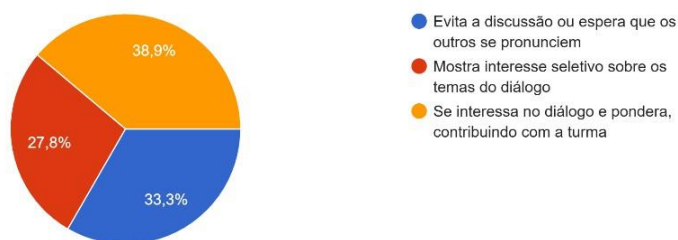


Esta questão visa analisar a forma de comunicação entre os estudantes durante a atividade. Pouco diferente da primeira oficina (100%), aqui percebemos que (97,2%) escutaram e refletiram sobre a fala do/da colega, mesmo que não

estivessem de acordo e alguns estudantes (2,8%) perceberam a interrupção das falas, embora a maioria tenham compreendido que o ambiente foi de cordialidade.

Gráfico 7:

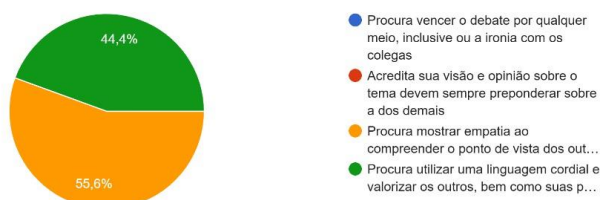
Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com o diálogo proposto na atividade.
36 respostas



A pergunta feita visava analisar o comportamento e interesse dos discentes diante da proposta da metodologia controversial, e tal como na Oficina I, as respostas são ficaram divididas entre 3 tipos de comportamento: o primeiro (38,9%) afirmaram ter se interessado pelo diálogo e de ter dado alguma contribuição, o segundo (33,3%) disseram ter evitado discussão para que outros colegas se pronunciassem e o terceiro (27,8%) mostraram interesse pelos temas do diálogo.

Gráfico 8:

Relações interpessoais durante o debate. Nesse sentido, você:
36 respostas



Esta questão tinha como objetivo observar o relacionamento entre os discentes durante a dinâmica após as apresentações dos grupos da noite. Ao

compararmos com a primeira oficina realizada (28,9%) podemos observar um aumento no percentual (44,4%) daqueles que buscam valorizar uma linguagem cordial e valorizar os outros e a diminuição (55,6%) daqueles/las que demonstravam empatia e compreensão do ponto de vista dos outros.

Gráfico 9:

Relação com a diversidade quando um tema controverso é proposto na atividade

36 respostas

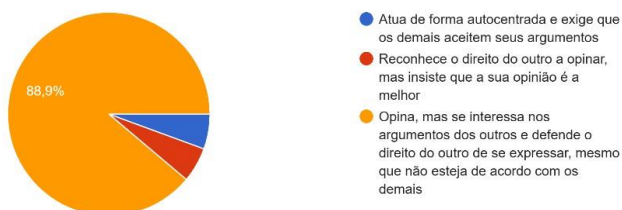


Como dito anteriormente, esta pergunta foi elaborada com o objetivo de observar como cada discente se relacionava com as questões que envolviam a diversidade. Ao analisarmos o gráfico e compararmos com a primeira oficina realizada (78,9%), podemos observar um aumento do percentual dos discentes (86,1%) que aceitam diferenças e opiniões e usam uma linguagem inclusiva, com a pequena diminuição daqueles/las que não questionam e nem se incomodam com atitudes intolerantes e discriminatórios dos demais (11,1%), além da queda do percentual de quem participa da dinâmica utilizando, muitas vezes, em seus argumentos ou em sua linguagem argumentos elementos preconceituosos (2,8%).

Gráfico 10:

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente as/aos colegas e a comunicação com eles/as

36 respostas



A pergunta do gráfico 10 visa questionar como se dava a relação de alteridade entre os discentes. Ao compararmos com o primeiro dia de oficina (86,8%), podemos observar que há um pequeno aumento dos que opinam e também se interessam pelos demais argumentos dos outros, mesmo que não estejam de acordo (88,9%), o direito do outro se expressar, além da diminuição de mininuir pela metade (5,5%) aqueles discentes que insistiam ser a sua opinião era melhor diante dos demais, mesmo reconhecendo o direito do outro se expressar.

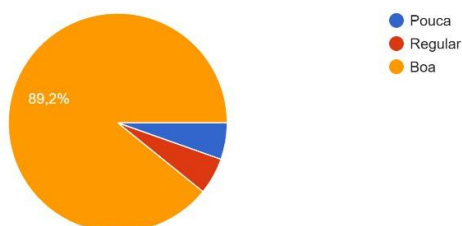
Nesta segunda oficina, foi registrado também que 5,6% dos/das estudantes agiram de forma autocentrada e exigiram a aceitação dos seus argumentos por parte dos/das colegas.

c) Oficina III (30 de agosto de 2024)

Gráfico 1:

Comportamento em geral: Qual foi a sua atenção e respeito diante das intervenções dos colegas durante a atividade?

37 respostas

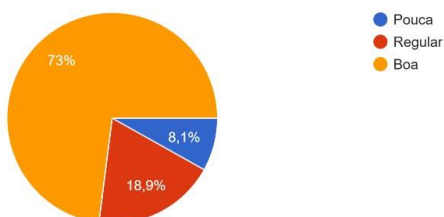


O gráfico 1 visa observar a disposição da conduta na atividade grupal oficiais ocorrem, aumenta o percentual de bom comportamento, pois os estudantes vão assimilando cada vez mais a dinâmica controversial.

Gráfico 2:

Participação em geral: Qual seu nível de interesse e participação durante a atividade?

37 respostas

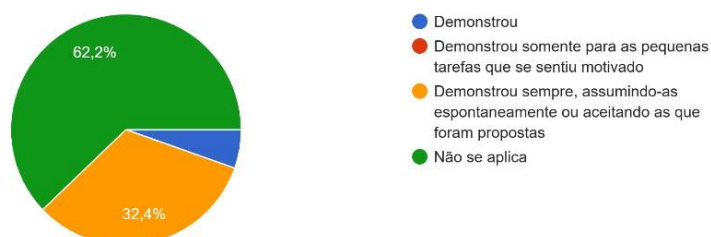


Como dito anteriormente também, a questão objetiva a análise do nível de interesse e participação dos discentes e podemos afirmar que há um aumento gradual na porcentagem se compararmos com a primeira e a segunda oficina realizada, o que se deve a um duplo fator, a temática proposta que agradou a turma e a assimilação da turma ao método controversial.

Gráfico 3:

Responsabilidade (apenas para estudantes que apresentaram): Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Qual foi sua disposição para assumir tare...esignadas ou as em que se comprometeu no grupo?

37 respostas

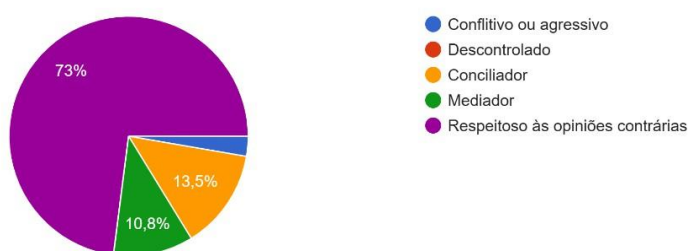


Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 4:

Atuação ao longo do debate: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos no debate

37 respostas

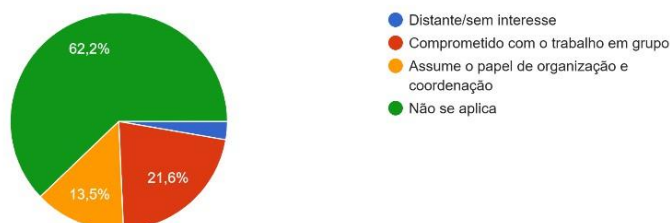


A questão tinha como objetivo analisar a atuação, a atitude dos discentes durante o diálogo. Pela característica da pergunta, é natural que alguma oscilação aconteça dados os papéis assumidos pelos estudantes nas atividades (ora respeitoso, ora conciliador, ora mediador), no entanto, em termos gerais as respostas da primeira, e terceira oficina foram muito similares (na segunda o papel de mediação não apareceu).

Gráfico 5:

Trabalho em grupo (apenas para estudantes que apresentaram): Referente às atitudes assumidas por você no trabalho em grupo

37 respostas



Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 6:

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes. Nesse sentido, você:

37 respostas

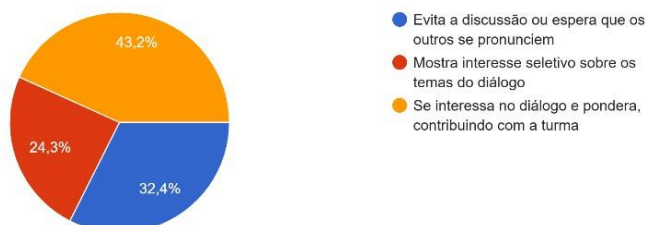


O gráfico 6 registra a forma de comunicação entre os estudantes durante a atividade. Se compararmos com as duas oficinas iniciais, podemos afirmar que houve um aumento no percentual de discentes que, mesmo em momentos que não esteja de acordo com a fala dos demais, escutam e refletem sobre o que os outros dizem.

Gráfico 7:

Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com o diálogo proposto na atividade.

37 respostas

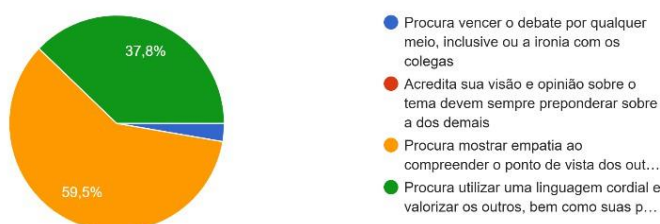


O questionamento visa analisar o comportamento e interesse dos discentes na aplicação do método controversial proposto por Abraham Magendzo. Ao compararmos esta com a primeira e segunda oficina, podemos observar um aumento no percentual de discentes que se interessam pelo diálogo e ponderam, que contribuem com a turma e uma diminuição gradual daqueles e daquelas que se mostram seletivos sobre os temas para diálogo.

Gráfico 8:

Relações interpessoais durante o debate. Nesse sentido, você:

37 respostas



Objetiva analisar a relação interpessoal dos discentes presentes na dinâmica. Em termos gerais as respostas foram similares nas três atividades, no entanto, na presente oficina um percentual menor de respostas percebeu um clima conflituoso na turma. Deve ser mencionado que para a equipe de coordenação da atividade, a atividade transcorreu normalmente não havendo relevante animosidade a ser

apontada.

Gráfico 9:

Relação com a diversidade quando um tema controverso é proposto na atividade

37 respostas

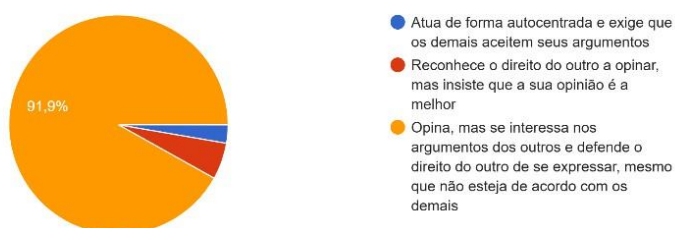


Objetiva analisar a relação dos discentes com a diversidade presente nas dinâmicas. Se comparado aos anteriores, há um aumento no percentual de discentes que aceitam diferenças de opiniões e usa uma linguagem inclusiva, reconhecendo o direito dos outros a divergir e a contribuir com outras ideias que enriquecem o diálogo. Há uma redução do percentual de discentes que não questionam e nem se incomodam com a atitude intolerante e discriminatória dos demais.

Gráfico 10:

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente as/aos colegas e a comunicação com eles/as

37 respostas



Visa analisar como se dá a alteridade na dinâmica. Ao compararmos com as duas oficinas anteriores, podemos afirmar que há um aumento no percentual de discentes que opinam, mas além disso, se interessam nos argumentos dos outros

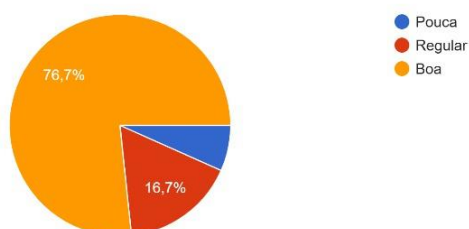
e defendem o direito de expressão, mesmo que não esteja de acordo com os demais.

d) Oficina IV (13 de setembro de 2024)

A primeira observação que deve ser feita é que, enquanto as três primeiras oficinas tiveram baixíssimo índice de evasão escolar, a última oficina sofreu pequena queda da participação em geral, por ser a última aula de um semestre que estava sendo extremamente cansativo para os/as alunos/as por conta da organização de calendário proposta pela universidade. No total foram preenchidos 30 questionários avaliativos (enquanto nas demais 37/38).

Gráfico 1:

Comportamento em geral: Qual foi a sua atenção e respeito diante das intervenções dos colegas durante a atividade?
30 respostas

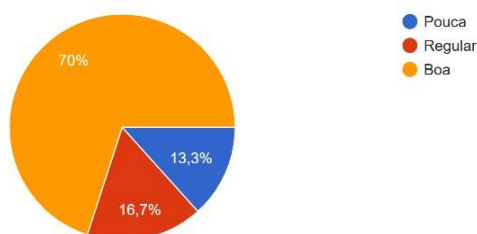


O gráfico 1 registra a disposição da conduta dos/das discentes na atividade do grupo, em que pese o menor número de estudantes em sala. Como percebemos, o resultado mantém certa constância, ou seja, um padrão alto no percentual (76,7%) de percepção positiva da atenção e respeito às intervenções. Somente 16,7% consideram “regular” e 6,6% afirmaram ter ocorrido “pouca” atenção e respeito.

Gráfico 2:

Participação em geral: Qual seu nível de interesse e participação durante a atividade?

30 respostas

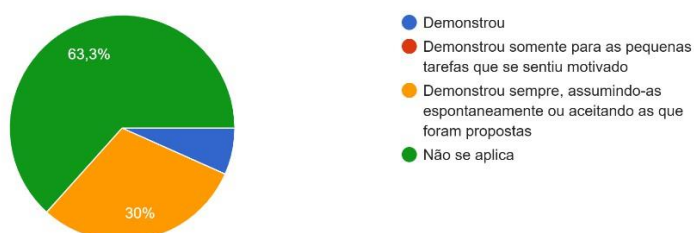


Se por um lado percebemos que houve menor número de estudantes presentes na atividade, no entanto, o grau de compromisso daqueles que participaram da oficina se manteve alto (70%). Portanto, verificamos pelos dados que o interesse e participação dos discentes manteve alto índice como nas oficinas anteriores. Apenas, 16,7% consideraram “regular” e 13,3% declararam ter havido “pouca” participação e interesse dos colegas.

Gráfico 3:

Responsabilidade (apenas para estudantes que apresentaram): Sobre as tarefas no trabalho em grupo. Qual foi sua disposição para assumir tare...esignadas ou as em que se comprometeu no grupo?

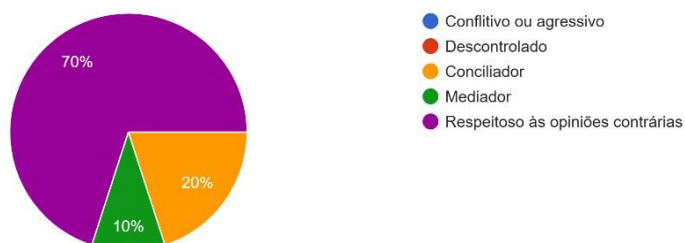
30 respostas



Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 4:

Atuação ao longo do debate: referindo-se às suas intervenções e aos papéis assumidos no debate
30 respostas



A questão tinha por objetivo conhecer a atuação e a atitude dos discentes durante os diálogos coletivos após a apresentação dos grupos do dia. É possível verificar no gráfico que os índices apontam certa constância dos estudantes nas quatro oficinas, ou seja, a avaliação da quarta oficina foi muito similar a da terceira: 70% dos/das estudantes afirmaram ter havido respeito em relação às opiniões contrárias; e apenas 20% assumiram o papel de conciliador e 10% de mediador.

Gráfico 5:

Trabalho em grupo (apenas para estudantes que apresentaram): Referente às atitudes assumidas por você no trabalho em grupo
30 respostas



Esta pergunta foi dirigida apenas para os coordenadores/as das oficinas, contudo todos/as os/as discentes responderam a questão. Nesse sentido, as informações obtidas no formulário não correspondem ao objetivo proposto, motivo pelo qual ficaram prejudicadas as respostas obtidas.

Gráfico 6:

Diálogo e deliberação: refere-se à forma de comunicar-se entre os/as estudantes. Nesse sentido, você:

30 respostas

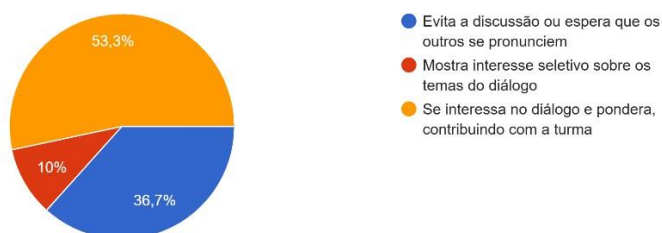


A questão tinha como objetivo conhecer as atitudes de escuta assumidas pelos discentes diante do grupo. Aqui temos uma breve oscilação positiva, os percentuais anteriores, das Oficinas II e III, eram de quase integralidade de escuta ativa (97,3%) e na Oficina I e nesta quarta oficina atingiu-se a integralidade do total de participantes (100%), ou seja, eles admitiram ter desenvolvido uma escuta e reflexão sobre o que os colegas disseram mesmo não estando de acordo com eles.

Gráfico 7:

Motivação, interesse e atitude dos estudantes ao deparar-se com o diálogo proposto na atividade.

30 respostas

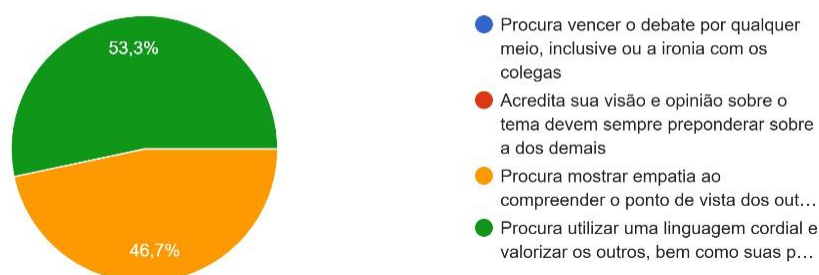


Esta pergunta demonstrada no gráfico 7 registra o comportamento e interesse dos discentes na aplicação do método controversial proposto por Abraham Magendzo. É possível afirmar que nesta quarta oficina houve um aumento gradual (53,3%) com relação às demais. Pode ser percebido que a medida que os/as

estudantes aderem ao método controversial a atividade vai alcançando dinâmicas cada vez mais satisfatórias. Aproximadamente, um terço dos/das discentes (36,7%) evita discutir ou espera a manifestação dos/das colegas e 10% demonstrou interesse e diálogo com a turma.

Gráfico 8:

Relações interpessoais durante o debate. Nesse sentido, você:
30 respostas

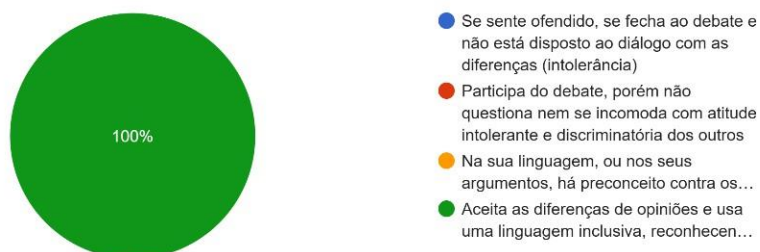


Este gráfico verifica o relacionamento dos/das discentes durante a dinâmica. Ao comparar com as demais oficinas, observamos que o percentual de discentes que acredita que sua visão e opinião sobre o tema deve sempre preponderar sobre a dos demais desaparece nesta última oficina. Assim como os/as estudantes que acreditam na possibilidade de vencer o diálogo por qualquer meio, inclusive utilizando a ironia com os seus pares. Há uma preponderância dos/das discentes que procuram utilizar uma linguagem cordial e valorizar os demais (53,3%) e dos que buscam ter empatia ao compreender o ponto de vista dos outros (46,7%).

Gráfico 9:

Relação com a diversidade quando um tema controverso é proposto na atividade

30 respostas

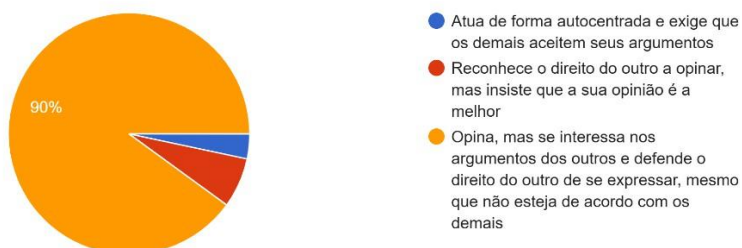


O gráfico 9 registra como se dá a relação dos/das discentes presentes na dinâmica com a diversidade presente. Pode ser observado um expressivo aumento no percentual da aceitação de diferenças e opiniões entre os/as discentes. Na integralidade das respostas dos/das discentes (100%) houve a aceitação das diferenças e opiniões contrárias, o que se pode compreender como um aprendizado resultante do próprio método controversial.

Gráfico 10:

Reconhecimento do/a outro/a: relacionado à atitude frente as/aos colegas e a comunicação com eles/as

30 respostas



O gráfico 10 registra como se dá a alteridade na dinâmica. O percentual de estudantes que se mantém empáticos ao próximo é alto (90%), o que demonstra as potencialidades de se aplicar o método controversial no ensino superior brasileiro. Apenas 7% de discentes reconhece o direito do Outro a opinar, mas

admite que a sua opinião é a melhor, e 3% são autocentrados e exigem aceitação dos seus argumentos.

4.4 Das percepções dos/das discentes durante a aplicação do método controversial de Abraham Magendzo

Importante mencionar que em todos dos formulários disponibilizados aos/as discentes, optamos por deixar um espaço livre para que pudessem expressar suas percepções, sentimentos e sugestões.

Dessa forma, selecionamos algumas mensagens dos/das discentes que auxiliam na compreensão da dinâmica.

a) Oficina I (16 de agosto de 2024)

“Muito importante essa dinâmica/ metodologia, pois possibilita a todos o conhecimento dos fatos, que até o momento, não se tinha notícias/informações concretas a respeito dos temas proposto para as apresentações”.

“Excelente didática dos professores, debate bastante respeitoso, houve respeito em todo momento e as provocativas do debate me fizeram questionar e buscar mais conhecimento sobre o assunto”.

“Foram informativos, mesmo vivendo minha vida inteira em Brasília, vi pontos de vista que nunca tinha observado sobre nossa historia”.

b) Oficina II (23 de agosto de 2024)

“O debate da aula foi controlado, todos souberam respeitar a vez dos outros falarem, os grupos trouxeram pontos que muitos não conheciam o que contribuiu para a roda de conversa. As apresentações e o debate me fez levar pra mim pontos a estudar e entender mais”.

“Aula super interessante, os grupos trouxeram informações valiosas para a turma. Aprendi coisas que anteriormente não havia conhecido. O debate foi enriquecedor e o diálogo com a turma após a apresentação dos grupos também!”.

“Gostei muito de aprender sobre coisas que não pensei antes, a história de Brasília, principalmente de Ceilândia, cidade que me criei. Houve pontos de ruptura com minha realidade, pois vivi muito do que foi apresentado, e meu choque ao observar que mesmo sendo novo em idade, a minha história ainda é similar a vivida pelos meus avós”.

“As apresentações, novamente, foram excelentes. Na minha opinião o debate foi mais intenso nessa semana, tendo em vista que o professor incentivou muito a participação de todos, por meio de suas colocações acerca dos temas.”

c) Oficina III (30 de agosto de 2024)

“Muito bom! Gostei da interação que os seminários promovem”.

“A escolha do tema é bem pertinente, tendo em vista que são temas que dialogam entre si e são contemporâneos. Além de que, foram temas com uma certa facilidade para todos participarem (...)”

d) Oficina IV (13 de setembro de 2024)

“Muito interessante, uma forma mais prática de aprender”.

“O encerramento dos debates foram cordiais e leves, essa matéria e debates me fez enxergar além do que é mostrado, e isso é tão importante, pois as vezes a gente se pega normalizando coisas que não são para normalizar, então esses debates são fundamentais para despertar nosso senso crítico e virar a chavinha que a gente não deve se entregar ao comodismo e precisa lutar pelas nossas causas (...)”

Os formulários sobre a autoavaliação das quatro (4) oficinas possuíam um espaço livre para os/as estudantes poderem expressar com liberdade seus sentimentos e percepções dessas atividades, assim como apresentar sugestões para futuras experiências.

Considerando as mensagens selecionadas para análise, observamos que na Oficina I realizada em 16 de agosto de 2024, a ênfase recaiu sobre o elogio da “excelente didática dos professores” e da metodologia que proporcionou “conhecimento dos fatos” que não tinham informações. Além disso, os debates/diálogos foram considerados “bastante respeitosos”, incluindo “pontos de vista que nunca tinham observado sobre nossa história”.

Essas considerações dos/das estudantes demonstra uma grande aprovação da didática e metodologia utilizadas na oficina, além da identificação das relações interpessoais durante os debates, pautadas no respeito, e da descoberta de fatos antes desconhecidos sobre a história de Brasília.

A Oficina II realizada no dia 23 de agosto de 2024, reforça a opinião positiva dos/das discentes em relação aos/as apresentadores/ras da oficina e aos debates realizados. Quanto aos últimos, novamente foram considerados “respeitosos” e “enriquecedores”. O aprendizado de fatos históricos sobre Brasília, e em especial sobre Ceilândia, foi destacado, conforme o depoimento de um discente, “onde me criei”, e que causou um “choque” ao descobrir que sua história “é similar à vivida pelos meus avós”. As apresentações dos dois grupos também foram avaliadas como “excelentes”.

Os depoimentos reforçam a ideia que os debates foram “respeitosos” e “enriquecedores” e aponta a importância de tratar temas de direitos humanos relacionados à história de Brasília, com destaque para a cidade de Ceilândia, onde o depoimento discente reconhece suas condições de vida similar àquela vivida pelos avós, ou seja, despertou uma consciência crítica sobre sua experiência de vida hoje.

A Oficina III realizada em 30 de agosto de 2024, deu um destaque sobre os seminários realizados, apontando a presença de temas pertinentes e com possibilidade de diálogo entre eles, além de serem “contemporâneos” e apresentarem “certa facilidade para todos participarem”, fato que garantiu uma interação entre os/as estudantes.

No dia 13 de setembro de 2024 foi realizada a Oficina IV que motivou uma

participante a elogiar os seminários como “interessantes” e “uma forma prática de aprender”. Outro depoimento menciona os debates como espaços para “despertar o nosso senso crítico”, além de terem sido “cordiais e leves”. Esta referência ao caráter crítico dos diálogos entre os/as estudantes, fica expressa no depoimento de um participante: “a gente não deve se entregar ao comodismo e precisa lutar pelas nossas causas”.

O conjunto dos depoimentos das quatro (4) oficinas são reveladores da aprovação dos/das estudantes em relação à didática e metodologia utilizadas, com destaque para os seminários considerados “respeitosos”, “enriquecedores”, “cordiais” e “leves”, com temas “contemporâneos” e de fácil compreensão. O destaque maior fica com a referência à consciência crítica despertada nos/as discentes em relação à história de Brasília e seu desdobramento para a ação: “a gente não deve se entregar ao comodismo e precisa lutar pelas nossas causas”.

4.5 Análise crítica sobre a possibilidade de aplicação do Método Controversial de Abraham Magendzo no ensino superior no Brasil

Como vimos, Abraham Magendzo ao abordar o paradigma da pedagogia problematizadora em direitos humanos nos relembra da importância de apresentar aos estudantes os direitos humanos a partir de suas tensões e conflitos, estimulando, a partir disso, a percepção das contradições de valores, interesses e também da importância de analisar com cuidado as questões que digam respeito a liberdade e a igualdade em uma sociedade que se afirma democrática e defensora dos direitos humanos.

Assim, para o autor, é indispensável que a partir de uma pedagogia problematizadora, se façam visíveis contextos atuais da sociedade que em estamos inseridos, trazendo visibilidade a questões de contexto político, econômico, social e cultural a partir da realidade e criticidade (Magendzo, 2007, p.73)

A partir desse pensamento de se fazer visível diversos contextos atuais da sociedade em que vivemos é que surge o método controversial de ensino. Para o autor, utilizar o método controversial como método educativo no ensino pressupõe mudar uma visão tradicional que a educação carrega.

A pedagogia controversial se propõe a desenvolver habilidades de cognição, como as habilidades de processamento de informações, auxiliando e capacitando

os estudantes reunir, classificar, separar e analisar estabelecendo nexos entre os tipos de informações; assim como as habilidades de raciocínio de forma a ter capacidades de justificar suas opiniões utilizando de linguagens apropriadas para expor pontos de vistas diferentes ao mesmo tempo que baseia suas percepções em evidências.

Além dessas habilidades, a pedagogia controversial também auxilia no desenvolvimento de habilidades para a investigações, bem como ao pensamento criativo que capacita os estudantes a ampliar a partir de sua imaginação suas ideias e, assim, consequentemente ampliar suas percepções críticas dos contextos em que estão inseridos.

Especialmente, em países latinoamericanos, onde os estudantes vivem imersos em contextos controversiais, seja pela diversidade cultural que os países latino-americanos possuem, seja por realidades cada vez mais polarizadas, a educação cidadã se faz necessária.

Essa complexidade exige que se desenvolva capacidade para deliberar sobre temas diversos e complexos, de modo pacífico, temas esses que tem diferentes pontos de vistas e, por consequências distintas soluções, considerando nosso contexto de sociedade diverso.

Em outras palavras, Magendzo afirma que o desenvolvimento de habilidades prepara os estudantes situando-os como cidadãos empoderados no mundo, pois a educação cidadã pautada e abordada desde a controversialidade auxilia a capacidade de diálogo dos estudantes com temas sensíveis, fazendo com que compreendam e também com que aceitem as diferenças que surgem no momento que confrontam situações problemáticas que podem comprometer suas vidas ao mesmo tempo que criam a possibilidade de se construírem como sujeitos de direitos reflexivos, críticos e capazes de contribuir tanto para a gestão como para a resolução do conflitos que tencionam e são inerentes às sociedades.

Foi com essa proposta que partimos para aplicar o método controversial de Abraham Magendzo, na tentativa de adaptá-lo ao contexto social, histórico, político e cultural brasileiro e na situação *sui generis* de uma turma do ensino superior de uma universidade pública brasileira.

Refletimos antes sobre as repercussões do colonialismo, do patriarcalismo e do capitalismo no Brasil, e, ainda acerca da significativa resistência das classes dominantes ao processo democrático brasileiro (Santos, 2017). Apontamos antes

que não encontramos estudos acerca da aplicação do método controversial de Magendzo no ensino superior, particularmente do Brasil, que tem um contexto próprio.

Nossa proposta foi dividir a metodologia em duas etapas, primeiramente propomos uma abordagem teórica crítica, delineando conceitos fundamentais sobre educação em direitos humanos e acerca da teoria crítica dos direitos humanos.

Foi realizada uma extensa pesquisa documental e bibliográfica empregando o método analítico crítico, visando explorar e delimitar o âmbito das teorias críticas dos direitos humanos.

A abordagem também foi qualitativa, aprendemos com Minayo que *“a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado”* (Minayo, 2009, p. 6).

Para a autora, a pesquisa qualitativa parte da interpretação da realidade comum, e esse processo de conhecimento se divide em três etapas: *em um primeiro momento, a fase exploratória, que dará início ao projeto; posteriormente, o trabalho de campo e, por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental.* Nesse sentido, ela afirma que esse ciclo não se fecha em uma etapa estanque, pois os planos se complementam à medida que a pesquisa produz novos conhecimentos, gerando novas indagações. Explica Minayo:

Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas (Minayo, 2009, p. 27).

Sobre a importância da pesquisa qualitativa, explica Uwe Flick (2009):

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida (Flick, 2009, p. 20).

Quanto à análise de documentos, ou seja, o que é conhecido como documento, mas de uma forma mais dinâmica e relacionada à prática, explica Flick:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos, estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (Flick, 2009, p.21 apud prior, 2003).

Nesse sentido em consideração, a fase inicial da pesquisa empregou a pesquisa qualitativa para conduzir uma revisão abrangente de livros e documentos, com foco na educação em direitos humanos e na teoria crítica dos direitos humanos. Todos esses tópicos têm um potencial maior para a implementação bem-sucedida do método controversial de Abraham Magendzo no ensino superior brasileiro.

A pesquisa serviu como uma base sólida para as discussões com os alunos e foram cruciais para a segunda fase do estudo. É possível concluir que os diálogos com os/as alunos/as foram facilitados pelo campo teórico e documental bem delimitado, e que o processo foi providencial para a aplicação do método no ensino superior.

A revisão textual concentrada em questões de direitos humanos facilitou a discussão de tópicos sensíveis e estabeleceu estruturas e ideias que foram utilizadas na fase subsequente, tanto durante a aplicação do método quanto no material fornecido aos/as alunos/as para elaboração de suas oficinas.

Quanto à segunda fase da pesquisa qualitativa, foi o trabalho de campo caracterizado pela pesquisa-ação, a aplicação do método controversial de Magendzo em um curso superior de uma instituição pública brasileira.

No método dialógico utiliza-se o método de discussão de respostas circulares, também proposto pelo autor. A combinação do método dialógico com o método de respostas circulares é uma forma de democratizar a participação, o método dialógico estimula o diálogo e as respostas circulares democratizando as participações dos discentes, pois, neste último, os/as estudantes sentam-se em círculos para que possam se observar, o que auxilia na percepção do Outro durante o diálogo.

Explica Abraham Magendzo, que o comentário não deveria necessariamente concordar com a opinião de quem participou anteriormente, pois, o mais importante aqui é que o comentário do estudante seja apropriado ao que se diz na resposta circular, ou seja, não contrários à razão.

Caso o novo participante não identificasse nenhum ponto de conexão com o comentário do participante anterior, poderia, então, falar da origem da sua confusão, como por exemplo, a falta de conhecimento sobre as ideias que foram apresentadas ou sobre a linguagem utilizada.

Na abordagem dialógica, o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio da interação entre iguais, com ênfase no diálogo na participação dos/das discentes, criando uma comunidade de aprendizagem comunicativa baseada em um diálogo igualitário sem dinâmicas de poder entre professores e estudantes, onde a aprendizagem ocorre por meio da horizontalidade (MAGENDZO, 2018).

O objetivo consistiu em variadas intervenções com a experiência de uma escuta respeitosa e empática, onde os discentes poderão se colocar um no lugar dos outros, percebendo outras narrativas e contextos de vida. Nesse caso, o estudante possuiu um tempo determinado para falar de um tema controversial que tenham estudado a partir do material disponibilizado previamente para todas as oficinas pedagógicas, de maneira a permitir que a argumentação fosse fluída e bem feita, em seguida, os demais realizaram intervenções, incorporando em seus comentários alguma referência à mensagem anterior, e logo usaram isso como um trampolim para suas próprias observações. Ao final, aconteceu o debate coletivo.

Para a aplicação das oficinas, foram identificadas a partir da obra de Magendzo áreas e categorias temáticas que podem ser objetos de controvérsia, conforme expusemos no ponto 4.2.1, as dinâmicas gerais propostas pelo autor são: *a) instituições democráticas; b) direitos humanos; c) participação cidadã; d) ética e formação cidadã; e) Coesão social, pluralidade e convivência; f) diversidade cultural; g) desenvolvimento sustentável; h) meios de comunicação e redes sociais; i) globalização.*

No presente estudo, as oficinas temáticas propostas por Magendzo foram adaptadas à disciplina ministrada, dessa forma a dinâmica transcorreu da seguinte forma: Foram realizadas **04 (quatro) oficinas** cujos temas controversiais de direitos humanos envolveram os direitos sociais e também relacionados com o percurso acadêmico da orientadora da presente dissertação, Dr^a Nair Heloísa Bicalho de

Sousa. Para tanto, durante a prática, foram sugeridos dois grupos por oficina, onde os grupos fizeram a apresentação de um determinado tema apresentando a partir de diversas perspectivas.

O método foi aplicado em um contexto colaborativo na disciplina de Legislação Social ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Xavier Lemos do curso de Direito de uma universidade pública. O plano de ensino foi montado com o professor da disciplina e versou sobre os direitos sociais.

Ao longo dos dois primeiros meses de aula expositiva, foram ministradas aulas do conteúdo programático, de acordo com o plano de ensino, tomando como referência a Teoria Crítica dos Direitos Humanos. No último terço da disciplina, na parte referente ao processo avaliativo, este foi dedicado ao método controversial de Abraham Magendzo.

Os estudantes foram divididos previamente em grupos temáticos com datas determinadas, com a proposta de realizar oficinas pedagógicas específicas, todas elas referentes ao método controversial. Ao longo do mês avaliativo, foram quatro noites de oficinas, com oito exposições temáticas preparadas pelos estudantes.

Ao todo foram realizadas as seguintes oficinas que utilizaram trabalhar os seguintes temas controversos:

Oficina I - A formação do proletariado brasiliense:

Grupo I. O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília
Grupo II. Urbs e Civitas em Brasília: um diálogo impossível?

Oficina II –Ditadura civil - militar e o proletariado no Distrito Federal – Movimentos Sociais:

Grupo I. Documentário “Barra 68” e “Conterrâneos Velhos de Guerra”, do diretor Wladimir Carvalho (UnB)
Grupo II. Criação da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI)

Oficina III - Oficina 3: Trabalhadores de aplicativos

Grupo I. Condições de Trabalho, direitos e diálogo social para trabalhadoras/as do setor de entrega por APP em Brasília e Recife; Posição do STF e do TST
Grupo II: Confronto entre TST e STF – Uma análise psicológica do Direito de Ives Gandra.

Oficina IV – Oficina 4: Cidadania e Direito do Trabalho

Grupo I: Direito, lei e justiça: a construção da cidadania dos trabalhadores

Grupo II: Confronto entre TST e STF – Uma análise psicológica do Direito e outros textos que tratarão sobre o empreendedorismo e fazem contraponto com a tomada de consciência sobre a cidadania.

Os dias foram separados em eixos temáticos centrais, os grupos separaram suas oficinas expositivas em propostas controversas, fomentando o debate posterior. Após as apresentações das oficinas, que foram municiadas com as referências bibliográficas revisadas na primeira fase da pesquisa, os estudantes partiram para a dinâmica dialógica e a atividade teve por escopo promover pequenas dissonâncias no discurso, para que, por meio da dinâmica controversial fosse possível superar as divergências.

A proposta foi mediada pelos coordenadores, que auxiliaram na interação entre os/as estudantes, porém, em geral a atividade teve ótimos resultados e os pontos divergentes e convergentes foram explorados ao longo das quatro noites de atividades. Ao final de cada noite de aplicação do método, os estudantes autoavaliavam sua participação.

Quanto aos indicadores formulados, Magendzo criou um método de autoavaliação das oficinais por ele aplicadas, a partir da experiência do autor e dos indicadores por ele criados, foram adaptadas para a pesquisa-ação desenvolvida na presente dissertação, de modo que traduzissem as expectativas e pudessem avaliar uma turma do ensino superior em Direito de uma universidade pública do DF.

Conforme apontamos anteriormente, compreendemos que a dinâmica de estudantes do ensino superior é complexa, especialmente, de estudantes escolhida, a turma aplicada tem uma pluralidade de experiências, idades e expectativas, exigindo também a adaptação do método, motivo pelo qual utilizamos a estratégia das ferramentas virtuais.

As ferramentas do Google Forms, foram utilizadas, tomando por conta tratar-se de uma turma de ensino noturno, onde a maioria dos estudantes compartilhavam jornada de estudo e trabalho, a dinâmica do fichário virtual, disponibilizado via *links*

avaliativos foi bem recebida pelos estudantes.

A cada dia de atividade, e, após a finalização dos debates em sala, o *link* de acesso era divulgado aos estudantes via e-mail, redes sociais (plataforma WhatsApp) e plataforma oficial da universidade. O preenchimento do formulário tornou-se uma atividade avaliativa da disciplina e foi colocado no Plano de Ensino. O formulário foi disponibilizado no item 4.3.1 da presente dissertação.

Por fim, devemos analisar quantitativamente e qualitativamente a aplicação do método controversial de Abraham Magendzo no ensino superior brasileiro. Desde já podemos apontar que, em que pese o incipiente processo metodológico aplicado, em uma turma e quatro oficinas, é possível consagrar que o método é eficaz e pode ser replicado em outras experiências, mas tracemos algumas análises.

Em nossa análise quantitativa devemos apontar que a turma era composta por 38 assíduos estudantes e ao longo das quatro oficinas foram preenchidos 141 formulários de pesquisa, respectivamente 38 formulários na Oficina I, 36 formulários na Oficina II, 37 formulários na Oficina III e 30 formulários na Oficina IV.

Da análise quantitativa compreendemos que houve grande receptividade da turma à proposta controversial, que é confirmada pela observação de campo (qualitativa). De fato, os estudantes engajaram-se nas oficinas e nos debates, valendo especial referência ao último dia de oficinas, aplicado praticamente na última data letiva de um atípico semestre (interrompido por um longo período de greve docente). Reforcemos a observação apontada no item 4.3.2 d) *“enquanto as três primeiras oficinas tiveram baixíssimo índice de evasão escolar, a última oficina sofreu pequena queda da participação em geral, que pode ocorrer por ser a última oficina de um semestre que estava sendo extremamente cansativo para os alunos por conta da organização de calendário proposta pela universidade. No total foram preenchidos 30 questionários avaliativos (enquanto nas demais quase a integralidade de estudantes compareceu a tarefa).”*

Passando a análise qualitativa, agrupemos as questões que analisam a participação e o engajamento docente (1 e 2), as respostas dos formulários autoavaliativos apontam que desde a primeira oficina os estudantes demonstraram alto grau de interesse no método controversial, tanto no que tange à elaboração das oficinas quanto nos debates posteriores.

Ainda, é relevante apontar que a medida que as oficinas passaram, o método

passou a ser assimilado pelos estudantes e os índices de engajamento foram cada vez mais altos, o que também foi observado pela equipe docente.

Um outro grupo de questões tratava dos papéis e posturas dos estudantes nos debates (4,7) e, em geral, o relacionamento entre os discentes nos debates foi cordial e amistoso. Ao compararmos com a primeira oficina realizada podemos observar um aumento no percentual daqueles que buscam valorizar uma linguagem cordial e valorizar os outros, com a consequente diminuição daqueles e daquelas que acreditavam que sua visão e opinião sobre o tema devem sempre preponderar sobre os demais participantes da atividade.

Registremos ainda que quanto às suas posições nos debates, podemos perceber que a grande maioria dos estudantes compreendeu de uma maneira respeitosa e um percentual relevante se percebeu como conciliadores e mediadores. Mais que tudo, a medida que as oficinas foram avançando, aqueles que se autoavaliaram com uma postura agressiva foram diminuindo, o que interpretamos como assimilação do método controversial.

O outro grupo de questões versou sobre a interatividade e comunicação entre os discentes (6,8, 9,10).

Os gráficos demonstraram um ambiente de respeito à opinião do outro durante o diálogo, após a apresentação das oficinas, de forma que, mesmo que houvesse alguma discordância sobre a opinião anterior, não ocorriam intervenções desrespeitosas e a divergência era utilizada como impulso de reflexão.

Progressivamente os estudantes foram assimilando a atividade e compreenderam, em números gerais, que o ambiente foi inclusivo, democrático, que promoveu a interação entre os participantes.

Observa-se, também, que a grande maioria participante opinou ter uma escuta ativa com os demais argumentos dos participantes, mesmo que não tivesse de acordo, defendendo o direito dos demais se expressarem.

Ao compararmos com a primeira oficina realizada podemos observar um aumento no percentual daqueles que buscam valorizar uma linguagem cordial e valorizar os outros com a consequente diminuição daqueles e daquelas que acreditavam que sua visão e opinião sobre o tema devem sempre preponderar sobre os demais participantes da atividade.

A medida que as oficinais foram sendo realizadas, pudemos observar um aumento do percentual dos discentes que aceitam diferenças e opiniões e usam

uma linguagem inclusiva, com a consequente diminuição daqueles e daquelas que não questionam e nem se incomodam com atitudes intolerantes e discriminatórios dos demais, além da diminuição do percentual de quem participa da dinâmica utilizando, muitas vezes, em seus argumentos ou em sua linguagem argumentos elementos preconceituosos.

Observamos, também, o aumento de estudantes que se interessam nos argumentos dos demais, defendendo, mesmo que não esteja de acordo, o direito do outro se expressar, além da diminuição do percentual daqueles discentes que insistiam que a sua opinião era melhor diante dos demais, mesmo após reconhecer o direito do outro se expressar.

Outro ponto relevante das respostas, é a de observar que o percentual de discentes que acredita que sua visão e opinião sobre o tema devem sempre preponderar aos demais se estanca ao final do processo.

Restando um reduzido percentual de discentes que procuram vencer o debate utilizando ironia com os seus pares. Há a preponderância dos percentuais de discentes que procuram utilizar uma linguagem cordial e valorizar os demais e dos que buscam ter empatia ao compreender o ponto de vista dos outros.

Em nossa conclusão, a hipótese de Magendzo, que afirma em sua obra que o método controversial, ao simular a confrontação de ideias em um ambiente democrático, que possibilita o desenvolvimento de habilidades preparando os estudantes situando-os como cidadãos empoderados no mundo em que vivemos se confirma.

Como afirma o autor, o método controversial cria capacidades de questionamento em múltiplos temas que afetam nossa sociedade, como no caso concreto, os desafios dos direitos sociais no contexto brasileiro e do Distrito Federal.

Conforme o autor chileno apontou a educação cidadã pautada e abordada desde a controversialidade auxilia a capacidade de diálogo dos estudantes com temas sensíveis, fazendo com que compreendam e também com que aceitem as diferenças que surgem no momento que confrontam situações problemáticas que podem comprometer suas vidas ao mesmo tempo que cria a possibilidade de se construírem como sujeitos de direitos reflexivos, críticos e capazes de contribuir tanto para a gestão como para a resolução do conflitos que tencionam e são inerentes às sociedades.

No caso concreto, por meio da construção de um método de duas fases, revisão bibliográfica e documental, foi possível construir um cabedal crítico que delineou o campo temático das oficinas.

Posteriormente, a aplicação do método controversial como pesquisa-ação, adaptando a proposta de Abraham Magendzo para o ensino superior brasileiro, foi possível perceber, tanto no método de observação da equipe docente, mas principalmente pela análise qualitativa das respostas dos questionários dos estudantes, que as potencialidades de aplicação do método controversial no Brasil são vastas.

É válido ressaltar que o projeto foi incipiente e, que, assim como toda pesquisa, exige aprimoramento, novos desafios, novos cenários, outras dinâmicas, diferentes perspectivas e contextos educacionais, no entanto, em termos gerais é possível consolidar que, com o progresso das oficinas e à medida que os estudantes assimilaram o método, as respostas demonstraram um ambiente cordial, empático, onde a escuta ativa permeou a sala de aula e a troca de ideias foi o fio condutor, prevalecendo a educação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de controversialidade é parte do reconhecimento do conflito em nossa sociedade e requer a existência de uma educação que o incorpore. O autor chileno Abraham Magendzo propôs um método controversial, enfatizando a necessidade de incorporar o conflito na educação, reconhecendo e trabalhando os conflitos entre direitos e sua aplicação por meio de abordagens pedagógicas e pacíficas.

A proposta dialoga com a pedagogia crítica, o projeto de alfabetização de Paulo Freire e na filosofia de Paulo Freire que enfatiza a importância do diálogo e do respeito às diferenças na educação, enfatizando que respeitar e valorizar a autonomia do educador é um imperativo ético.

Estudamos também no primeiro capítulo a obra de Luis Alberto Warat que enfatiza a importância de aprender com experiências e ouvir as vozes dos outros, em vez de confiar somente na teoria abstrata. Warat argumenta que o aprendizado ocorre quando reconhecemos nossa própria voz e nos transformamos, enquanto a cultura da alienação busca manter cidadãos felizes como dependentes de clichês.

Percebemos que a educação para os direitos humanos é essencial para quebrar experiências opressivas e potencializar o processo emancipatório no Brasil. Essa educação deve ser específica, com foco na pluralidade, na diferença, na participação e no reconhecimento, participando das interações conflituosas que marcam a convivência humana. Paulo Freire explica como o processo educativo pode ser um instrumento de libertação para indivíduos excluídos, enfatizando a necessidade de encontros críticos e pensamento crítico no processo educativo.

Em específico, a educação em direitos humanos com foco na controversialidade pode ser um elemento transformador, mudando a visão tradicional e criando a consciência dos valores e benefícios que a comunicação e outros pontos de vista pode oferecer.

A ideia de controvérsia é crucial para entender a complexa relação entre direitos humanos e a necessidade de um sistema educacional mais inclusivo e respeitoso.

Quanto à compreensão da controversialidade, estudamos que se refere aos tópicos em que nossa sociedade se encontra em oposição, conflito ou divisão, que se não trabalhados pedagogicamente levam a divisões, cindindo o processo democrático. É por essa razão que a proposta do método controversial

proporá um diálogo a partir de temas tensos, com debates intensos, para que se chegue a eventuais consensos ou certa maturidade no debate sobre questões antes tratadas como antagônicas.

O método controversial tem por sentido constituir um estímulo ao pensamento crítico e criativo, e a criação da consciência dos valores e benefícios que a comunicação e outros pontos de vista podem oferecer.

Entendemos com Magendzo que o método pode ser útil para construir relações potencializadoras, possibilitando a comunicação entre os sujeitos e a compreensão de pontos de vista que antes não seriam notados, pois a América Latina, caracterizada pela multietnia e multiculturalismo, tem sido historicamente negada e marginalizada em nome da unidade nacional e modernização.

As vantagens do método controversial possibilitam a comunicação entre os sujeitos e o entendimento de pontos de vista que antes não seriam observados, possibilitando o reconhecimento do próximo e a emancipação dos sujeitos e sujeitas de direitos.

O autor ressalta a importância da educação contextualizada, construtora da democracia com caráter político-transformador, integral e holístico, e orientada para a formação de sujeitos de direitos, que permite discutir um currículo político-transformador-emancipatório, que é visto como um imperativo do tempo e deve ser abordado como a forma possível de abordar os acontecimentos sociais no seu contexto.

Magendzo reconhece que o currículo dos estudantes latino-americanos nunca foi pensado neste contexto e foi adotado de forma agressiva. Para abordar essas questões, ele propõe a introdução de tópicos controversos no currículo escolar de forma a restaurar a visão crítica latino-americana e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em um contexto incerto, imprevisível e flutuante, um currículo escolar que se concentra em conhecimento homogêneo e uniforme é questionável e requer reflexão imediata. Um currículo controversial deve abordar tópicos emergentes, como história, ciências sociais e o papel do historiógrafo na formação do passado.

Ao final do primeiro capítulo, apresentamos a partir de Magendzo, alguns tópicos controversos podem ser integrados a tópicos curriculares comuns. Vimos que nos diferentes campos científicos, tópicos controversos podem ser explorados para despertar uma consciência crítica nos estudantes.

Uma base curricular controversial, que aborde tópicos emergentes é essencial para abordar os problemas enfrentados pela sociedade e promover o pensamento crítico.

O autor enfatiza a importância de abordar esses tópicos controversos para consolidar uma educação cidadã e argumenta que incorporar tópicos controversos em currículos comuns é um desafio que requer contextualização e mente aberta para um futuro educacional.

Vimos ainda, que Abraham Magendzo propõe um currículo para a democracia baseado em um método problematizado-controverso, visando formar cidadãos dialógicos capazes de deliberar com os outros a partir de uma perspectiva pluralista. O diálogo é um espaço para pensamento crítico, habilidades interpessoais, tomada de decisão crítica e opiniões argumentativas sobre eventos sócio-históricos.

No segundo capítulo passamos ao estudo do campo das teorias dos direitos humanos, a partir de uma abordagem crítica, denominada “teoria crítica dos direitos humanos”. Esta proposta enfrenta múltiplos desafios, uma vez que habitamos uma era de exclusões generalizadas e antagônicas que reduzem o ser humano a um mero objeto de seus discursos.

Ao analisarmos a obra de Joaquín Herrera Flores, percebemos que autor critica uma visão positivista retrógrada e propõe que os direitos humanos são processos resultados de lutas provisórias que os seres humanos colocam em prática para ter acesso à bens e direitos e não devem ser confundidos com os direitos positivados previstos em âmbito internacional.

O autor também aponta os direitos humanos como convenções culturais que criam tensões entre os direitos formalmente reconhecidos e as práticas sociais que buscam reconhecimento. Ele critica visões abstratas e particularistas, que podem levar a exclusões e hierarquizações. Ambas as perspectivas enfrentam problemas relacionados ao contexto, resultando em discursos especializados que jamais são questionados.

No mesmo caminho, David Sánchez Rubio complementa essa crítica, afirmando que a visão tradicional dos direitos humanos é restritiva e exclui grupos oprimidos. Ele destaca a distância existente entre teoria e prática como um obstáculo significativo, que perpetua hierarquias sociais.

Para Sánchez Rubio, uma das questões centrais é compreender distância

entre teoria e prática, que é naturalizada pelos operadores de direitos humanos e que justifica a passividade na construção dos direitos humanos. Esse distanciamento fortalece uma convivência que beneficia interesses pessoais e relações de poder, perpetuando hierarquias onde alguns são vistos como superiores e merecedores de melhores condições de vida. A distância entre a teoria e a prática, representa uma das razões que fundamentam a indolência e a passividade ao se construir (ou destruir) os direitos humanos de forma cotidiana e em diversos contextos sociais.

A armadilha reside precisamente nesse ponto: ao se considerar como natural, normal e inquestionável a discrepância entre o que é praticado e o que é verbalizado, estabelece-se e fortalece-se uma perspectiva de entendimento e de convivência humana que não apresenta maiores ambições, além de promover uma maior coerência no contexto sociocultural e histórico, o que favorece os interesses particulares daqueles que mais se beneficiam dessa situação – seja por interesses individuais, por intenções e relações de poder, ou pela crença de que a vida deve ser organizada em hierarquias e classificações, onde alguns são vistos como superiores e, portanto, merecedores de melhores condições de existência do que outros” (Sánchez Rubio, 2018).

Para uma teoria que estabeleça uma conexão entre aquilo que é verbalizado e as ações no âmbito dos direitos humanos, o autor chileno Helio Gallardo menciona cinco elementos, a saber: *a) a luta social; b) a reflexão filosófica ou uma dimensão teórica e doutrinária; c) o reconhecimento jurídico-positivo e institucional; d) a eficácia e a efetividade jurídica, que guardam especial relação com o sistema de garantias; e) a sensibilidade sociocultural e popular.*

Esses elementos ressaltam a urgência de compreender uma perspectiva de direitos humanos que seja sensível, proativa e capaz de promover transformações, o que corresponde com a visão de Herrera Flores acerca dos motivos pelos quais se batalha pelos direitos humanos que são lutas concretas pelo acesso aos bens, inseridas em um processo mais abrangente, que resulta na maior facilidade de alguns para obtê-los, enquanto a outros a aquisição se torna mais difícil ou, até mesmo, inviável.

Para Herrera, a luta por direitos humanos não se fundamenta em questões abstratas e teóricas, mas sim na busca por transformações concretas; em outras palavras, *“primeiro, porque precisamos ter acesso aos bens que são essenciais*

para a vida e, segundo, porque estes não surgem do nada, nem fluem por rios de mel em algum paraíso na Terra" (Herrera Flores, 2005, p.30), segue o autor, iniciamos a defesa dos direitos, pois acreditamos que tais processos de distribuição das atividades humanas são injustos e desiguais. *"Para isso, é necessário que todas as pessoas tenham acesso a condições materiais – e imateriais – específicas que viabilizem o acesso aos recursos essenciais para a vida"* (Herrera Flores, 2005).

Fechamos o capítulo segundo com a ressignificação da teoria crítica dos direitos humanos proposta por Eduardo Xavier Lemos, para o autor uma análise crítica dos direitos humanos requer uma interpretação complexa, intercultural, dialética, plural e biocêntrica, (Xavier Lemos, 2023).

O autor, em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, aponta que os direitos humanos, no cenário da América Latina e no contexto do século XXI, demandam transformações anticoloniais, antipatriarcais e anticapitalistas, com o objetivo de reconhecer e fortalecer as vozes dos movimentos sociais, em particular as lutas feministas, as do movimento negro, do movimento LGBTQIA+, anticapacitistas, além de agregar os saberes e reivindicações dos povos originários e tradicionais (Xavier Lemos, 2023).

Por fim nos encaminhamos ao terceiro capítulo, tendo por objeto a aplicação do método Magendzo em um contexto brasileiro, especialmente em uma turma de ensino superior de uma universidade pública brasileira.

Como apontamos nesse capítulo, nosso país tem contextos peculiares, pois sofre as repercussões do colonialismo, do patriarcalismo e do capitalismo, que apesar da redemocratização e das iniciativas para estabelecer uma sociedade mais equitativa e inclusiva, sempre existiu uma significativa resistência das classes dominantes ao processo democrático (Santos, 2017).

Outro desafio para implementação do método foi que notamos a ausência de estudos que evidenciem uma aplicação do método controversial de Magendzo no ensino superior, particularmente do Brasil, onde o desafio de abordar temas delicados e integrar diversas perspectivas da realidade é substancial.

Nosso campo metodológico foi dividido em duas etapas, primeiramente, foi feita uma abordagem teórica crítica, delineando conceitos fundamentais sobre direitos humanos no contexto da educação.

Para tal, conduzimos uma pesquisa documental e bibliográfica empregando

o método analítico crítico, visando explorar e delimitar o âmbito das teorias críticas dos direitos humanos

A motivação para essa abordagem foi baseada em Vera Candau e Susana Sacavino, que sublinham a relevância de refletir sobre a cidadania contemporânea, destacando que uma definição constitucional formal não é suficiente para assegurar uma educação cidadã em uma sociedade em contínua transformação e caracterizada por crises políticas, econômicas, sociais e culturais. As autoras sustentam que o exercício da cidadania implica reconhecer e denunciar as transgressões dos direitos individuais e sociais, não se restringindo à conscientização e à prática individual dos direitos civis e políticos (Candau; Sacavino, 1995, p. 112).

Quanto a pesquisa qualitativa, aprendemos com Minayo que essa examina questões específicas nas ciências sociais, abordando elementos não quantificáveis, como significados, crenças e valores que compõem a realidade social, é dinâmico e interconectado e consiste em três fases: exploração, trabalho de campo e análise de material (Minayo, 2009).

Uwe Flick, nos explica que a pesquisa qualitativa é essencial para entender as relações sociais em um mundo que está se tornando mais diverso e onde novas disparidades e estilos de vida estão surgindo. O autor também discute a análise de documento, sugerindo que estes sejam considerados como elementos de campos de ação e não meramente artefatos estáticos (Flick, 2009, p.21 *apud* Prior, 2003).

Portanto, o aprofundamento da pesquisa bibliográfica e documental foi uma ferramenta útil para a compreensão de realidades sociais dentro do um quadro institucional apresentado, o ensino superior brasileiro, com suas peculiaridades e complexidades.

A revisão bibliográfica com foco em questões de direitos humanos facilitou o debate de temas sensíveis na educação em direitos humanos, estabelecendo marcos e ideias que foram utilizadas na fase seguinte, tanto ao longo da aplicação do método, quanto no material que foi disponibilizado para os estudantes realizarem as oficinas.

A segunda fase da pesquisa qualitativa, constitui a pesquisa-ação, isto é, da aplicação em campo do método controversial de Magendzo em uma turma do ensino superior de uma Universidade pública brasileira.

O autor chileno defende uma educação cidadã desde uma perspectiva

controversial e afirma que se faz necessário ter espaços nos quais o estudante adquira protagonismo, abandonando a posição passiva em que sempre esteve, ao escutar e repetir o que lhe oferecem academicamente.

Como observamos, na perspectiva dialógica, o processo de ensino e aprendizagem se produz na interação entre iguais, na negociação, no intercâmbio de significados, pondo mais ênfase no processo do que nos resultados da aprendizagem, baseando-se, assim, na criação de uma comunidade comunicativa de aprendizagem, que não se dá em uma relação de poder entre docentes e discentes, mas sim em um diálogo igualitário (Magendzo, 2018).

Por isso, analisar essas diferentes controvérsias que emergem, permite ao estudante desenvolver suas competências cognitivas, afetivas e sociais, que são de extrema importância para uma formação cidadã crítica e defensora de direitos humanos, ou seja, um sujeito capaz de participar ativamente de uma verdadeira sociedade democrática (Magendzo, 2018). Para ele, no processo dialógico, o comentário não deve necessariamente concordar com a opinião de quem participou anteriormente, pois, o mais importante aqui é que o comentário do estudante seja apropriado ao debate. O método procurava pontos de conexão entre os participantes de forma que o ambiente democrático vai progressivamente se formando por meio da empatia e da escuta ativa.

Para a aplicação das oficinas, em um primeiro momento, foram identificadas a partir da obra de Magendzo, áreas e categorias temáticas relacionadas com a disciplina ministrada, conforme expusemos, o método foi aplicado em um contexto colaborativo em disciplina de Legislação Social ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Xavier Lemos do curso de Direito de uma universidade pública, e o plano de ensino foi montado em conjunto e versou sobre os direitos sociais.

No total foram realizadas 04 (quatro) oficinas cujo temas controversiais de direitos humanos envolveram os direitos sociais. Ao longo dos dois primeiros meses de aula expositiva, o Prof. Eduardo ministrou classes do conteúdo programático de acordo com o plano de ensino, tomando como referência a Teoria Crítica dos Direitos Humanos.

O último terço da disciplina, referente ao processo avaliativo, foi dedicado ao método controversial de Abraham Magendzo. Os estudantes foram divididos previamente em grupos temáticos com datas determinadas, com escopo de realizar oficinas pedagógicas específicas, todas elas referentes ao método controversial.

Ao longo do mês avaliativo, foram quatro noites de oficinas, com oito exposições temáticas preparadas pelos estudantes.

Ao todo foram realizadas as seguintes oficinas que trabalham com os seguintes temas controversos:

*Oficina I - A formação do proletariado brasiliense;
Oficina II – Ditadura civil - militar e o proletariado no Distrito Federal – Movimentos Sociais;
Oficina III - Oficina 3: Trabalhadores de aplicativos;
Oficina IV - Oficina 4: Cidadania e Direito do Trabalho.*

No item 4.2.1 descrevemos pormenorizadamente a dinâmica das oficinas onde os dias foram separados em eixos temáticos centrais e os grupos foram separados em propostas controversas, fomentando o debate posterior. Após as apresentações das oficinas, que foram municiadas com as referências bibliográficas revisadas na primeira fase da pesquisa, os estudantes partiram para a dinâmica dialógica e a atividade teve por escopo promover pequenas dissonâncias no discurso, para que, por meio da dinâmica controversial fosse possível superar as divergências. Quanto aos indicadores formulados por Abraham Magendzo estes foram traduzidos e adaptados para o presente trabalho, uma vez que em sua produção docente, o autor criou um método de autoavaliação das oficinas por ele aplicada. A partir da experiência do autor e dos indicadores por ele criados, foram adaptadas para a pesquisa-ação desenvolvida na presente dissertação, de modo que traduzissem as expectativas e pudessem avaliar uma turma do ensino superior em Direito de uma universidade pública no DF, e no item 4.3.1 da dissertação o formulário avaliativo está transcrito.

Conforme apontamos anteriormente, em razão da complexidade da turma, sua pluralidade de experiências, idades e expectativas, criamos estratégias pedagógicas, e por esse motivo, utilizamos as ferramentas virtuais do Google Forms para aplicar os formulários.

Isto facilitou a aplicação, em face de uma turma de ensino noturno, onde a maioria dos estudantes compartilhavam jornada de estudo e trabalho.

Quanto à avaliação em si acerca da aplicação do método controversial de Abraham Magendzo no ensino superior brasileiro, apontamos que, em que pese o

incipiente processo metodológico aplicado, é possível registrar a eficácia do método.

Compreendemos ao nível quantitativo que houve grande receptividade da turma à proposta controversial, pois, de fato os estudantes engajaram-se nas oficinas e nos diálogos, valendo especial referência ao último dia de oficinas, aplicado praticamente na última data letiva de um atípico semestre (interrompido por um longo período de greve docente).

Passando à análise qualitativa, no que tange à participação e ao engajamento discente (1,2, 3 e 5), os resultados dos formulários de autoavaliação indicam que, desde a primeira oficina, os estudantes apresentaram elevado interesse pelo método controversial, tanto na elaboração das oficinas quanto nos debates subsequentes. Foi apontado também que esses índices se elevaram à medida que os estudantes assimilaram o método controversial.

Outro campo de questões tratou dos papéis e posturas dos estudantes nos debates (4,7) e em regra, a interação entre os alunos durante os debates foi cordial e amistosa. Ao compararmos com as primeiras oficinas observamos um aumento percentual entre os estudantes que buscam valorizar uma comunicação cordial e o respeito ao próximo, concomitantemente à diminuição daqueles que acreditavam que sua visão e opinião deveria prevalecer.

O outro grupo de questões versou sobre a interatividade e comunicação entre os discentes (6,8, 9,10) e as respostas evidenciam um ambiente de respeito às opiniões alheias durante o diálogo subsequente à apresentação das oficinas. Mesmo diante de discordâncias, não foram observadas intervenções desrespeitosas.

Percebemos também que os estudantes gradualmente assimilaram as atividades e proporcionaram um ambiente inclusivo e democrático, de debates onde demonstraram escuta ativa em relação aos argumentos dos outros, mesmo quando houve discordância, defendendo o direito de expressão dos demais. Outra observação relevante, foi que à medida que as oficinais foram sendo realizadas, percebemos um aumento da tolerância entre os discentes, especialmente no que tange à aceitação das diferenças e opiniões e acerca do uso da linguagem inclusiva.

Houve também consequente diminuição daqueles e daquelas que não questionam e nem se incomodam com atitudes intolerantes e discriminatórios dos demais, além da diminuição do percentual de quem participou da dinâmica

utilizando, muitas vezes, em seus argumentos ou em sua linguagem, elementos preconceituosos.

Também foi observado o aumento de estudantes que se interessaram pelos argumentos dos demais, defendendo, mesmo que não estivessem de acordo, o direito do outro se expressar, além da diminuição do percentual daqueles discentes que insistiam que a sua opinião deveria persistir a dos demais.

Em nossa conclusão, a hipótese de Magendzo, de que o método controversial, possibilita o desenvolvimento de habilidades e capacidades de questionamento em múltiplos temas de direitos humanos que afetam nossa sociedade, desenvolvendo um processo plural e democrático, se confirmou. De fato, confirma-se que a educação cidadã pautada e abordada desde a controversialidade auxilia a capacidade de diálogo dos estudantes com temas sensíveis, fazendo com que compreendam e também com que aceitem as diferenças dos demais.

O método possibilita que se confrontem com situações problemáticas que podem comprometer suas vidas, ao mesmo tempo que cria a possibilidade de se constituírem como sujeitos de direitos reflexivos, críticos e capazes de contribuir tanto para a gestão como para a resolução dos conflitos que tencionam e são inerentes à sociedade em que vivem.

Nesta pesquisa, o método de revisão bibliográfica e documental, permitiu construir um cabedal crítico que delineou o campo temático das oficinas, o que potencializou a posterior a aplicação do método controversial como pesquisa-ação, e permitiu adaptar com sucesso a proposta de Abraham Magendzo para o ensino superior brasileiro.

Percebemos, tanto na observação da equipe docente, mas principalmente pela análise qualitativa das respostas dos questionários dos estudantes, que as potencialidades de aplicação do método controversial no Brasil são vastas.

É válido ressaltar que se trata de um projeto incipiente, uma vez que não encontramos outra pesquisa desenvolvida no ensino superior brasileiro, e assim, como qualquer outro processo incipiente, exige aprimoramento, novos cenários, outras dinâmicas, diferentes perspectivas e contextos educacionais, no entanto, em termos gerais, é possível a conclusão preliminar que, com o progresso das oficinas e, a medida que os estudantes assimilaram o método, as respostas demonstraram um ambiente cordial, empático, onde a escuta ativa permeou a sala de aula e a

troca de ideias foi o fio condutor, de modo a configurar um perfil de educação democrática.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de Fátima M.; MACIEL, Andréa Gasparini. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos/** coordenação editorial Avelino Grassi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** Atlas: São Paulo, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/** tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica:** matriz e possibilidade de direitos humanos/ Helio Gallardo;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** / Joaquín Herrera Flores; tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9–30, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 14 abril de 2025.

MAGENDZO, Abraham Kolstrein; BERMÚDEZ Ángela V. **Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial** In Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Volumen 28 (2), II Semestre, 2017.

_____. **Educadores en derechos humanos:** sujetos de su propia

historia. Si Somos Americanos, 6(5), 9–17, 2004. Disponível em: <https://sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/502>.

Acesso em: 14 de abril de 2025.

_____. JOFRÉ, María Isabel Toledo-. **Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia**. Revista Electrónica Educare. Vol. 19(3). 2015. Disponível em: <https://epce.udp.cl/publicaciones/educacion-en-derechos-humanos%E2%80%A8estrategia-pedagogica-didactica-centrada-en-la-controversia/>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

_____. ZAMBRANA, Nellie Ortiz; LOZADA Hiram; CEPEDA José Raúl. **Conversaciones y Tensiones en Torno a la Educación en Derechos Humanos: Sobre qué conversamos y qué nos problematiza** in Conferencia Magistral (2002 - 2003) de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Puerto Rico, 2006.

_____. “**Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina**”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 34, pp. 215-220, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34.988>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

_____. **De miradas a mensajes de la educación em derechos humanos**. Santiago: LOM Ediciones, 2004.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago de Chile: Lom, 2006.

_____. **El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación**. Polis [En línea], 15 | 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/4897>. Acesso em: 14/05/2024.

_____. **Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos in Iberoamérica** in UNESCO EDH/UAHC Fundación IDEAS. Chile, 2008.

_____. GAZMURI, Renato S. **La Educación del ciudadano: Pensar un currículum para la vida democrática** In: Políticas para El Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Ministerio de Educación, República de Chile, 2018.

_____. PAVEZ Jorge. **Educando en la Declaración Universal de Los Derechos Humanos desde una mirada controversial** In: Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a Setenta Años de su Promulgación (1948 – 2018). Disponível em: <https://villagrimald.cl/wp->

content/uploads/2018/11/Libro_CATEDRA-.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

_____. PAVEZ, Jorge. **Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora**: un desafío para los docentes. Editora Santillana. Santiago – Chile, 2018.

_____. TOLEDO María Isabel. **Golpe de Estado y Dictadura Militar**: Estudio de un Caso único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana – Santiago, Chile In: Miradas al Pasado Reciente en Chile: Memorias, Políticas de Verdad y Reparación, Perdón y Reconciliación. Sección Especial, Vol. 22, Núm. 2 (2013).

SÁNCHEZ RUBIO, David. **Derechos humanos instituyentes, luchas sociales y acciones cotidianas**. Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo, 2014.

_____. **Crítica a uma cultura estática e anestesiada de direitos humanos**: por uma recuperação das dimensões constituintes da Luta pelos direitos. Revista Culturas Jurídicas, Vol. 4, Núm. 7, jan./abr. 2017.

_____. **Derechos Humanos Instituyentes, Pensamiento Crítico y Praxis de la Liberación**. Akal, 2018

_____. **Direitos humanos instituintes/** David Sanchez Rubio. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. **Construtores de Brasília**. Petrópolis, Vozes, 1983.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. ESCRIVÃO FILHO, Antonio; **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos** – Belo Horizonte: Editora D` Plácido, 2016.

_____; XAVIER LEMOS, Eduardo; BRITTO, Anne; TRENTINI, Tiago; GONDIM, Carlos; MARQUES, Sabrina; BOAVENTURA, Luis;. (Org.). **O Direito Achado na Rua**: Questões Emergentes, Revisitações e Travessias- Coleção Direito Vivo. 5ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, v. 5, p. 1-28.

_____. **Crítica ao Direito como Liberdade**. 10. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. v.

1. 728p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 13º ed, 2010.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais n. 48, junho de 1997.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Epistemologias do Sul.** Editora Gráfica de Coimbra: Coimbra, 2009

_____. MENESES, Maria Paula. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. MENESES, Maria Paula. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Esencial. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed.

- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. **O pluriverso dos direitos humanos.** Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2019

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

XAVIER LEMOS, Eduardo. Revisitando Herrera Flores: **compreensões acerca da Teoria Crítica de Direitos humanos.** Crítica do Direito, v. 58, p. 1-24, 2014.

_____. GERALDES, Elen Cristina; *et al.* **Ouvindo as Ouvidorias do sistema prisional:** À l'écoute des médiateurs du système pénitentiaire. 1. ed. Paris: Librinova, 2020. v. 1.

_____. SILVA GONZALEZ, D. **Problematizando Teorias Críticas dos Direitos humanos a partir de um conceito periférico e marginal.** In: Sidelmar Alves Kunz. (Org.). Direitos humanos e Emancipação. 1ed. Uberlândia: Culturatrix, 2019, v. 1, p. 1- 417.

_____. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos desde América Latina.** Ed. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2023.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca:** ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.