ISSN: 2675-4630
Vol.02 | Nº. 01 | Ano 2020

O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE O DEBATE CRÍTICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Students 'views on critical debate as pedagogical practice in higher education

La mirada de los estudiantes sobre el debate crítico como práctica pedagógica en la educación superior

Phagner Ramos
Mestrando do PPG em Psicologia / UFPE
phagnerramos@hotmail.com

Selma Leitão
Professora do PPG em Psicologia Cognitiva / UFPE
selma_leitao2001@yahoo.com

RESUMO

Este estudo avalia percepções de 98 estudantes do ensino superior sobre o uso do Modelo do Debate Crítico (MDC), como prática pedagógica. Utilizou-se um questionário (17 perguntas) focalizando três blocos de questões: 1. Perguntas gerais, 2. Estrutura/organização da DIP e 3. Conteúdos argumentativos. Registram-se a avaliação positiva da disciplina e sua percepção como prática pedagógica diferenciada, modelo ativo de aprendizagem. A atividade avaliativa é vista como trabalhosa e as oficinas necessitam de maior atenção quanto à dinâmica dos monitores. A argumentação da mesma forma apresenta-se como um fator significativo na trajetória dos estudantes. Entretanto, os estudantes se veem com dificuldade em responder aos contra-argumentos. Recomenta-se, portanto, construir maior suporte para a atividade avaliativa, investir na formação dos monitores e atentar-se para atividades que incentivem a construção de respostas aos contra-argumentos.

Palavras-chave: argumentação, pensamento crítico-reflexivo, metodologias ativas.

ABSTRACT

This study assesses the perceptions of 98 higher education students about the use of Critical Debate Model (MDC), as a pedagogical practice. A questionnaire (17 questions) was used focusing on three blocks of questions: 1. General questions, 2. DIP structure/organization and 3. Argumentative content. The positive evaluation of the discipline and its perception are registered as a differentiated pedagogical practice an active learning model. The evaluative activity is seen as laborious and the workshops need more attention regarding the dynamics of the monitors. Argumentation likewise presents itself as a significant factor in the trajectory of students. However, students find it difficult to respond to counter arguments. It is recommended, therefore, to build greater support for the evaluative activity, invest in the training of monitors and pay attention to activities that encourage the construction of responses to counter-arguments.

Keywords: argumentation, critical-reflective thinking, active methodologies.

RESUMEN

Este estudio evalúa las percepciones de 98 estudiantes de educación superior sobre el uso del Modelo de Debate Crítico (MDC), como práctica pedagógica. Se utilizó un cuestionario (17 preguntas) centrado en tres bloques de preguntas: 1. Preguntas generales, 2. Estructura/organización DIP y 3. Contenido argumentativo. La evaluación positiva de la disciplina y su percepción se registran como una práctica pedagógica diferenciada, un modelo de aprendizaje activo. La actividad evaluativa se considera laboriosa y los talleres necesitan más atención con respecto a la dinámica de los monitores. La argumentación también se presenta como un factor significativo en la trayectoria de los estudiantes. Sin embargo, a los estudiantes les resulta difícil responder a los argumentos en contra. Por lo tanto, se recomienda generar un mayor apoyo para la actividad de evaluación, invertir en la capacitación de monitores y prestar atención a las actividades que fomentan la construcción de respuestas a los contraargumentos.

Palabras clave: argumentación, pensamiento crítico-reflexivo, metodologías activas

1. INTRODUÇÃO

Construir uma educação que, indo além do ensino de conteúdo, supere o mero acúmulo de informações e contribua para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, tem sido posto como verdadeiro desafio da educação atual. Essa meta ambiciosa é explicitamente declarada na própria Base Nacional Comum da Educação Básica: “No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (Brasil, 2017, p. 14).

A questão, entretanto, gira em torno de algumas perguntas: Como incluir a criticidade em sala de aula? Como tornar possível o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no contexto do ensino-aprendizagem de componentes curriculares? No esforço de responder a essas questões, o uso da argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem tem emergido como prática propiciadora desse desenvolvimento. Em obra recente, Azevedo (2016) analisa o lugar da argumentação nas políticas educacionais, percebendo uma tendência de avanço consistente do campo, especialmente após sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A autora destaca que, também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2013), o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, nos diversos níveis da Educação Básica, é proposto como forma de incentivar e promover ~~a~~ autonomia e pluralidade de perspectivas, nos estudantes, tudo isso atrelado à noção de educação integral. Atualmente, a argumentação se insere igualmente como competência básica (no. 10) na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Entre as competências da BNCC, a argumentação aparece de forma especifica propondo-se “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns . . .” (p. 09). Esse aparente avanço, no âmbito das políticas educacionais, mostra-se consonante com propostas teóricas de Leitão (2011) sobre a estreita relação entre argumentação, processos de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Segundo a autora, a argumentação tem um lugar a ocupar na sala de aula em todos os níveis educacionais e em qualquer área do conhecimento. Segundo a autora, a argumentação é entendida como uma

> Atividade cognitivo-discursiva que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião, através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias (Leitão, 2012, p. 26)

Em contexto argumentativo, ao ser questionado ou exposto a uma opinião contrária, os envolvidos são instados a explicitar, (re)avaliar ou, mesmo, reformular seus pontos de vista e justificativas inicialmente apresentados. Nesse incitamento está embutida a necessidade de refletir sobre suas

próprias ideias e opiniões, estabelecendo-se, então, um 'clima propício' ao exercício do pensamento crítico-reflexivo (Leitão, 2012).

No âmbito educativo diversos são os modelos que têm sido propostos para implementar a argumentação na escola, possibilitando-se, assim, o desenvolvimento da criticidade dos alunos. O Ensino por Investigação (Sasseron, 2015), o uso de Tarefas Investigativas (Bona & Souza, 2015, Bertini, 2015) ou Debates (Silva, Velasco & Zanotello, 2016) são alguns dessas propostas. O presente trabalho se soma a esses esforços. Focaliza-se aqui o uso do Modelo de Debate Crítico/MDC (Fuentes, 2011) na forma como foi adaptado para a aula no ensino superior (Leitão, 2012). A versão adaptada do MDC (doravante referida como MDC/DIP) tem sido usada, desde então, como *design* pedagógico em uma Disciplina Introdutória em Psicologia (DIP) de uma universidade pública brasileira. No presente artigo, nos debruçaremos sobre a percepção de estudantes egressos da DIP sobre o uso do MDC como prática pedagógica no ensino superior, considerando os pontos positivos e negativos da sua implementação.

2. O MODELO DE DEBATE CRÍTICO ADAPTADO PARA A SALA DE AULA (MDC/DIP)

O MDC foi originalmente desenvolvido no Chile (Fuentes, 2011) onde tem sido regularmente aplicado à realização do Torneo Nacional de Debate Interescolar (TNDI), atividade extraclasse que ocorre entre escolas de todo o país. Os temas postos em debate no TNDI são temas de interesse social amplo e em relação aos quais pontos de vista divergentes circulam.

O MDC distancia-se do modelo de debate tradicional ('parlamentar'), tipicamente usado durante eleições, discussões parlamentares etc. e de caráter primordialmente competitivo. Considera-se campeão o grupo/indivíduo que convencer a plateia e/ou seu oponente sobre seu ponto de vista. Durante o debate parlamentar o diálogo concentra-se fortemente em apontar erros do oponente (incluindo, muitas vezes, ataques pessoais e não apenas a ideias) e maximizar os 'méritos' das próprias propostas, frequentemente ignorando aspectos que lhes são contrários. Quando levado para ambientes educativos (o que ocorre, com frequência), o modelo de debate tradicional, ou 'parlamentar', recebe críticas por sua dimensão primordialmente competitiva, com busca de persuasão (adesão do oponente à tese defendida pelo proponente) e ênfase retórica (Fuentes, 2011).

Em contraste, o MDC é desenhado de forma a incentivar os participantes à busca de resolução para o impasse estabelecido a partir de um conflito de opinião, tendo como método, para isso, a análise sistemática dos argumentos da bancada contrária. Em suma, o MDC se diferencia de tipos de debate tipicamente usados em ambientes educativos por: (1) enfatizar a discussão racional de ideias (não apenas o uso de recursos persuasivos), (2) propor critérios de avaliação e identificação dos 'melhores' argumentos num debate, e (3) valorar a disponibilidade do participante para

mudança de ponto de vista, uma vez que haja reconhecimento da força dos argumentos contrários (Fuentes, 2011).

A dinâmica discursiva criada no MDC – marcada pela contínua busca de fundamento para os próprios pontos de vista e reflexão sobre contra-argumentos e pontos de vista contrários – foi identificada por Leitão (2007) como um *design* com grande potencial para trazer para a sala de aula mecanismos de reflexão e revisão de perspectivas, definidos, pela autora, como processos essenciais à construção de conhecimento em sala de aula. Partindo dessa percepção, o MDC foi trazido ao Brasil pela autora numa forma adaptada para uso em sala de aula, no contexto do ensino regular de disciplinas curriculares. A transposição do MDC do seu contexto original (TNDI) para o contexto de ensino-aprendizagem, em sala de aula, demandou um conjunto de adaptações, realizadas e descritas pela autora e descritas em Leitão (2012). Essa adaptação foi implementada (2011) de modo pioneiro numa Disciplina Introdutória em Psicologia (doravante referida como DIP), de um curso de graduação em psicologia, de uma universidade pública brasileira, onde vem sendo executada, desde então, como componente curricular obrigatório para os alunos do primeiro semestre acadêmico do curso. O trabalho na DIP visa ao duplo objetivo de: (1) favorecer a construção de conhecimento em disciplina curricular, via argumentação (‘argumentar para aprender) e (2) contribuir para o desenvolvimento de habilidades crítico-argumentativas dos estudantes (‘aprender a argumentar’).

Característica central da DIP é que todos os conteúdos e atividades da disciplina são trabalhados na sala de aula a partir de práticas intensivas e sistemáticas de argumentação. A disciplina se estrutura em ciclos temáticos (cinco a seis) no curso dos quais tópicos de interesse central para a ciência psicológica, e/ou para a prática profissional do psicólogo, são apresentados aos estudantes. Em cada ciclo, uma questão controversa, relativa ao tema-alvo do ciclo, é identificada tornando-se, a partir de então, foco central das discussões em sala de aula e tema-alvo de um debate regrado que se realiza ao fim de cada ciclo. Temas-alvo de debate na DIP abarcam temas ditos científicos e sociocientíficos. Os temas ditos científicos são temas mais específicos da área de conhecimento em questão, considerados mais ‘técnicos’, ou ‘teóricos’, sendo, portanto, incomum sua discussão no âmbito do senso comum (exemplo: A psicologia é uma ciência unificada?). Temas sociocientíficos, por outro lado, tocam diretamente temas sensíveis a sociedade, sendo alvo de discussões amplas, como, por exemplo, nas mídias, e que mobilizam, tipicamente, uma gama de valores e concepções no senso comum (exemplo: a identidade de gênero é passível de mudança?).

Os ciclos temáticos da DIP são estruturados em quatro fases (recorrentes) que se distinguem entre si a partir da organização e dos objetivos específicos de cada uma: 1. Introdução ao tema (aulas expositivas, vídeos etc.). Aqui, cabe ao professor/a da disciplina (ou docente convidado/a) apresentar o tema do ciclo de forma polemizada, buscando: (a) explicitar o ‘estado da arte’ em relação ao mesmo; (b) destacar diversas facetas e pontos de vista divergentes que marcam a

reflexão sobre esse tema no campo de conhecimento em que se situa e (c) identificar a controvérsia que será alvo de debate na fase final do ciclo. Nessa, como em todas as fases do ciclo, a reflexão sobre o tema-alvo é continuamente incentivada a partir do exame sistemático de argumentos e contra-argumentos para os diferentes lados da questão.

2. 'Oficina(s)' de argumentação – nas quais os alunos, assessoradas por monitores, aprofundam a temática do ciclo, exercitam habilidades argumentativas e preparam uma linha de raciocínio a ser seguida no debate do ciclo. Ao mesmo tempo em que aprofundam a compreensão do tema-alvo do ciclo, os alunos são expostos a conteúdos básicos da argumentação, tais como tipos de informação que permeiam uma argumentação crítica e critérios que permitem avaliar a qualidade dos argumentos apresentados. O trabalho nas oficinas se realiza com os alunos distribuídos em três subgrupos, definidos de acordo com funções específicas que cada subgrupo terá no debate: *proponente* (a quem cabe defender um dos lados da controvérsia-alvo, iniciando o debate), *oponente* (contrapõe-se ao proponente ao mesmo tempo que defende posição contrária) ou *investigador/juiz* (contextualiza a controvérsia, no início do debate, e julga sua qualidade, ao final). Cabe ao monitor de cada subgrupo incentivar a reflexão sobre a controvérsia em suas diversas facetas e, se necessário, assumindo o contraditório, o papel de contra-argumentador (Macêdo & Ramirez, 2018).

3. Debate regrado – realizado com a participação direta de três representantes de cada um dos subgrupos, anteriormente referidos. No debate – e respeitadas regras da argumentação crítica, previstas pelo MDC e apresentadas aos alunos nas oficinas –, cabe aos representantes das bancadas proponente e oponente apresentarem suas respectivas argumentações de um modo que os conduza a uma conclusão (mesmo que provisória) coerente com a argumentação apresentada ao longo do debate. Aos investigadores/ juízes, por sua vez, cabe explicitar (*a priori*) os critérios de avaliação com que a qualidade da argumentação, no debate, será avaliada, bem como emitir parecer ao seu final.

O debate, propriamente dito, se estrutura em torno de quatro fases que incluem: a) *abertura*, em que se apresenta a controvérsia; b) *argumentação*, na qual as bancadas proponente e oponente apresentam argumentos relativos aos pontos de vista que defendem, respondem a contra-argumentos da bancada contrária e, por fim, explicitam uma conclusão que, necessariamente, considere a argumentação trazida por todos, no debate; c) *perguntas*, fase em que as bancadas se questionam mutuamente em relação a pontos da argumentação que eventualmente requeiram esclarecimento, bem como respondem a questões levantadas pela 'plateia'; d) *avaliação* pelos juízes: momento em que os juízes expõem sua avaliação da qualidade do debate explicitando os raciocínios que fundamental sua decisão.

4. Na fase final, de fechamento de cada ciclo, o/a professor/a da disciplina conduz o grupo total de alunos na avaliação da qualidade da argumentação produzida no debate, bem como retoma eventuais dúvidas sobre o tema do ciclo e questões práticas da disciplina.

Para efeito da avaliação formal do aproveitamento dos alunos na disciplina, duas notas são atribuídas a cada um (final dos ciclos 3 e 5) tomando-se como base para isso (a) o conjunto de atividades argumentativas que os alunos realizam no curso de cada ciclo – avaliação continuada – e (b) a produção de (dois) ensaios crítico-reflexivos em preparação para os debates 3 e para o último (na maioria das turmas é o debate 5, para algumas houve o debate 6), respectivamente. Diferentes lados da controvérsia-alvo de cada ciclo devem necessariamente ser examinados na produção dos ensaios.

Os possíveis impactos do *design* argumentativo utilizado na DIP tem sido alvo de investigação por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Argumentação – NupArg/UFPE, que visam aferir esses impactos tanto (1) no desenvolvimento de competências argumentativas necessárias a um pensamento crítico-reflexivo, como (2) na aprendizagem dos temas curriculares mobilizados na disciplina. Pesquisas até então realizadas pelo NupArg/UFPE apontam o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes da DIP tanto na produção e avaliação de argumentos orais em contexto de sala de aula (Ramírez, 2012), como na produção de escrita argumentativa sobre temas curriculares (Lira, 2015), no discurso autoargumentativo (Castro & Leitão, 2011). Impactos dessa ordem foram também constatados quando a argumentação produzida por estudantes egressos da DIP foi comparada à de alunos de psicologia de instituição onde não existem componentes curriculares focados no desenvolvimento de habilidades argumentativas (Silva, 2016), bem como à de estudantes de outros cursos de graduação da área de humanidades (Amaral, 2016). Numa outra direção de estudo, foi possível ainda perceber a utilização, em contextos extraclasses, de competências argumentativas focalizadas no âmbito da DIP (Mâcedo, 2018).

O presente estudo se insere nessa linha de estudos que buscam investigar os eventuais impactos do *design* argumentativo em tela sobre o desenvolvimento cognitivo dos egressos da DIP. A questão-chave que está na base é: como os alunos recebem/entendem os objetivos da DIP e constroem sentido para a experiência vivida? Afinal, como os egressos da disciplina avaliam a disciplina tanto (1) enquanto estrutura, como em seus (2) conteúdos argumentativos.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

O curso de graduação do qual a DIP é parte é formado por dez períodos (semestres acadêmicos), seis dos quais foram incluídos no presente estudo (2º, 3º, 4º, 5º, 7º, 8º). Incluíram-se na pesquisa todos os estudantes desses períodos, que tinham sido aprovados na DIP, estavam presentes em

sala de aula no momento da construção dos dados do estudo e se dispuseram a participar da pesquisa. De fora do estudo ficaram alunos do período em que a DIP estava sendo ministrada naquela ocasião (1º) e dos períodos em que, em vista da intensificação de estágios (6º, 9º e 10º), os estudantes estavam dispersos em diferentes locais de estágio tornando difícil o contato com eles. Excluídos foram ainda estudantes, de quaisquer períodos, que tivessem atuado como monitores da DIP e adquirindo, portanto, uma experiência diferenciada com a disciplina. Ao todo, 98 estudantes responderam ao questionário utilizado na pesquisa.

3.2 Procedimento

O estudo foi realizado após aprovação do projeto por Comitê de Ética[1], ocasião em que o pesquisador principal entrou em contato com professores das disciplinas em andamento nos períodos-alvo do estudo, solicitando espaço para aplicação de um questionário. A opção pelo uso de questionário no estudo (apesar de suas conhecidas limitações, em especial, a de não haver possibilidade de diálogo durante sua aplicação) visou possibilitar o alcance de uma maior gama de estudantes.

Na construção do questionário foram incialmente fixadas três categorias de dados de interesse do estudo e que seriam a matriz conceitual do instrumento (Gunther, 2003): (a) perguntais gerais sobre a DIP, (b) estrutura e organização da disciplina e (c) conteúdos argumentativos. Ao todo, 17 perguntas integram o instrumento, entre abertas, fechadas e mistas.

Entre março e abril de 2017 houve a aplicação piloto do questionário que continha 23 perguntas com 9 participantes. Além de responderem as perguntas era solicitado aos participantes que avaliassem as perguntas indicando dúvidas, ambiguidades, entre outros comentários que achassem importantes. A partir disso, algumas perguntas foram retiradas ou reescritas, ficando 17 perguntas. A extensão do questionário foi um dos pontos mais suscitados sendo avaliado pelos participantes como cansativo, por isso, este foi reorganizado em três formatos distintos (A, B, C) sendo respondido por respectivamente 33, 33 e 32 participantes. Cada versão compreende sete perguntas, três das quais são comuns a todos os questionários (Tabela 1), por se tratarem de questões gerais, e as quatro restantes se diferenciam em cada questionário. Ao todo foram realizadas 17 perguntas a maioria aberta (11 perguntas) e as demais fechadas (6 perguntas). Nas perguntas fechadas os participantes poderiam escolher mais de uma opção, não sendo de multiescolha excludente.

O bloco de Perguntas Gerais continha uma pergunta de caracterização indicando o momento em que cursaram a DIP e as outras duas perguntas eram convites a indicarem livremente pontos que achassem importantes.

[1] Projeto aprovado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 2.452.333/2017.

Tabela 1
Perguntas Gerais

Perguntas
[Aberta] 1. Ano/semestre em que cursastes a DIP?
[Aberta] 6. Se pudesse, o que você mudaria na DIP?
[Aberta] 7. Há alguma observação que você acredite ser importante colocar neste momento, podendo incluir aspectos citados, como também não citados durante este questionário?

O bloco 'Estrutura e organização da DIP' (Tabela 2) apresenta questões sobre diferentes fases da disciplina: temas dos ciclos, introdução/aula expositiva, oficina e monitores, debate regrado, fechamento e avaliação.

Tabela 2
Perguntas do Bloco Estrutura e Organização da DIP

Formato	Pergunta
A	[Fechada] 2. Durante a disciplina são utilizados diversos aspectos pedagógicos, o que você acredita ser o objetivo de cada um deles durante a disciplina: a. da DIP em geral: (i) Estimular os alunos a argumentar para ganharem em debates futuros sobre psicologia; (ii) Estimular o pensamento crítico-reflexivo, e ensinar conteúdos da psicologia; (iii) Estimular através da competição dos debates o aprendizado dos conteúdos da disciplina. b. do debate regrado ensaio e atividades continuadas: (i) Ensinar nas práticas a argumentar oralmente, desenvolvendo práticas que fortaleçam o ponto de vista defendido; (ii) Desenvolver a retórica e outras nuances que possibilitem a vitória em debates; (iii) Criar um ambiente de aprendizagem que possibilite a exposição sintética e a avaliação reflexiva de conteúdos da disciplina. c. ensaio e atividades continuadas: (i) Avaliar continuamente o entendimento do aluno quanto ás temáticas discutidas, assim como estimular o aluno a pensar sobre elas criticamente; (ii) Avaliar a escrita cientifica do aluno; (iii) Identificar se o aluno está alcançando a resposta correta perante a polêmica. d. oficinas com os monitores: (i) Criar uma linha de raciocínio que leve o grupo a vitória; (ii) Construir uma linha de pensamento que levasse em consideração vários aspectos do tema, possibilitando uma preparação para o debate, assim como uma reflexão do conteúdo; (iii) Fundamentar as opiniões já existentes dos integrantes do grupo. e. Assuntos dos ciclos: (i) Ensinar a argumentar de forma mais técnica e precisa; (ii) Ensinar tecnicamente formas de expor e de se defender de contra-argumentos, sem que seja necessário mudar de opinião; (iii) Ensinar conteúdos argumentativos que pudessem auxiliar os alunos no momento de refletir sobre os temas. [Aberta] 3. A DIP lhe trouxe alguma perda em sua formação acadêmica? Qual (is)? Por quê? [Aberta] 4. Há aspectos importantes da DIP que a diferenciam de outras disciplinas do curso? Quais? E por quê?

B	[Aberta] 2. A estrutura da DIP lhe ajudou a aprender o conteúdo da psicologia ou dificultou? Por quê? [Aberta] 3. Algum dos conteúdos de psicologia da DIP foi importante em outras disciplinas ao longo do curso? Se sim, qual? Por quê?
C.	[Fechada] 2. Você usou alguma plataforma digital de apoio durante a disciplina? a. Redu; b. Edulify; c. Facebook; d. Whatsapp [Mista] 3. Caso tenha usado, a experiência foi proveitosa? a. Sim; b. Não. Comente: [Fechada] 4. Apresenta-se uma lista de pontos positivos e negativos para cada aspecto da disciplina, gostaríamos de saber qual (is) destes você percebeu presente de forma significativa? Você poderá também adicionar aspectos que não constam na lista. Posteriormente comente um pouco sobre o motivo de serem presentes. a. da DIP de forma geral: (i) Gera muita confusão conceitual; (ii) Impede a criação de opiniões; (iii) Incentiva a reflexão; (iv) As aulas são muito chatas, e dão sono; (v) Auxilia no aprendizado dos conteúdos da psicologia. b. debate regrado: (i) Possibilita momentos de fala aos alunos; (ii) Tem tempo muito limitado, o que torna as discussões pouco proveitosas; (iii)Incentiva momentos de competição, que dificultam a interação da turma; (iv) Gera frustração por parte daqueles que perdem o debate regrado; (v) Possibilita um momento para a discussão da temática, mesmo que com pouco tempo. c. ensaio e atividades continuadas: (i) São formas de avaliação chatas e cansativas; (ii) O ensaio é muito difícil para a disciplina; (iii) O ensaio incentiva a reflexão; (iv) As atividades continuadas são muitas, e bem desmotivantes. d. oficinas com os monitores: (i) As oficinas, as vezes, são desorganizadas e pouco proveitosas; (ii) Geram um espaço proveitoso para discutir ideias e opiniões; (iii) Incentiva a autonomia no pensamento; (iv) Tem pouco tempo de duração, e portanto acabam sendo superficiais.

Já o bloco ‘Conteúdos argumentativos’ (Tabela 3) busca alcançar percepções dos estudantes sobre ‘sentido’ e ‘local’ de aplicação da argumentação, perguntando-lhes sobre possíveis (i) extrapolações das experiências com a argumentação, vividas na DIP, para contextos outros, e (ii) contribuições da experiência/DIP para o percurso acadêmico ou pessoal.

Tabela 3
Perguntas do Bloco Conteúdos Argumentativos

Formato	Perguntas
A	[Aberta] 5. Você já se percebeu utilizando os critérios de avaliação (aceitabilidade, relevância e suficiência) dos argumentos para avaliar algum argumento? Comente?
B	[Aberta] 4. A disciplina ajudou a desenvolver em você alguma habilidade argumentativa? Qual? Por quê? [Aberta] 5. Você se percebe usando aspectos da argumentação, trabalhados na disciplina, em outras disciplinas? Se sim, em quais?

C	[Aberta] 5. Você se percebe usando aspectos da argumentação, trabalhados na disciplina, em outras situações não acadêmicas? Se sim, em quais?

4. ANÁLISE

Nesta seção são apresentados excertos ilustrativos dos dados obtidos com as respostas dos estudantes a cada bloco de perguntas, seguidos de comentários analíticos que possibilitam refletir sobre a questão básica levantada no estudo. No tratamento dos dados, optou-se por uma análise categorial que permitisse estabelecer, organizar e analisar as variadas percepções dos estudantes sobre a DIP, tomando-se como referência o objetivo de avaliar a disciplina em relação a dois aspectos principais: 'estrutura e organização' e 'conteúdos argumentativos'. Partindo-se dessas categorias centrais, as respostas dos estudantes – inclusive as dadas às 'perguntas gerais' (Tabela 1) – foram organizadas posteriormente organizadas em seis subcategorias, que emergiram das sucessivas leituras flutuantes realizadas sobre os dados. A Tabela 4 discrimina categorias e subcategorias analíticas utilizadas.

Tabela 4
Categorias de Análise

Estrutura e Organização	Debate Regrado
	Avaliação da disciplina (ensaios e atividades continuadas)
	Oficinas e Monitores
	Ciclos e suas temáticas
Conteúdo Argumentativo	Aprendizagem da argumentação
	Usos e Transferências da argumentação

4.1 Estrutura e Organização da DIP

A DIP é um modelo inovador de *design* de sala de aula, que conta com diversos aspectos. Como dito anteriormente, este parece ser o primeiro trabalho que avalia a DIP a partir do olhar dos estudantes, tornando-se uma discussão exploratória sobre o tema.

De início destaca-se a boa avaliação da disciplina pelo olhar dos alunos, que a reconhecem com destaque pelo uso de uma didática diferenciada, contudo não deixa de incorrer em questões a serem refletidas e que cabem ser consideradas. Os estudantes pontuam que sua estrutura (especialmente: debate, avaliação e monitoria) e seus conteúdos (temáticas e argumentação) são únicos no curso. Chegando a "recomentar" sua expansão no curso, seja com seu aumento de tempo (para 120 horas), ou sua duplicação, com DIP II no final do curso. Enquanto envoltos em atividade engajadoras o tempo parece curto para as metodologias ativas (Marin, et al, 2010) e para a DIP também, demonstrado pelos alunos ao indicarem a necessidade de sua extensão. Isto aponta para uma compreensão da importância da disciplina para a formação em psicologia, servindo de porta de entrada para compreender a psicologia, servindo de disciplina 'introdutória'. Além de ser considerada por mais de 80% dos estudantes como: "estimuladora do pensamento crítico-reflexivo".

As metodologias ativas são caracterizadas por romper com a estrutura educacional vigente propondo outros modelos, que causam estranhamentos e ressonância para além de sua prática (Moran, 2015). Propondo um lugar central do estudante na construção de seu próprio conhecimento, fortalece a construção de sentidos entre os alunos e incentiva a construção de autonomia e pertencimento grupal (Berbel, 2011). Tais aspectos também são apresentados pelos estudantes ao falarem sobre a DIP, em sua estrutura excêntrica, que tem impacto sobre as demais disciplinas. Isso evidencia o acerto quanto às escolhas, que formulam quadros temáticos utilizados nas diversas disciplinas do curso.

4.1.1 Debate Regrado

Diante das respostas dadas à pergunta fechadas (ver questionário acima) observa-se a ênfase majoritária (77,4%, N=33) na percepção de que o debate regrado pode "Criar um ambiente de aprendizagem que possibilite a exposição sintética e a avaliação reflexiva de conteúdos da disciplina", assim como "Possibilita momentos de fala aos alunos" (32,3%) e "Possibilita um momento para a discussão da temática, mesmo que com pouco tempo" (24,2%). Da mesma forma, nas perguntas abertas os alunos retratam o debate regrado como espaço de fala que gera reflexão. O reconhecimento do outro e a oportunidade de estar de frente com o diferente são citados como ganhos do debate, sendo o debate avaliado positivamente por incentivar essa forma de diálogo que se abre ao exame do diferente. Nos excertos dos dados citados ao longo desse texto, os nomes dos participantes são substituídos pela sigla 'Alu' seguida de número. As transcrições de dados dos questionários preservam a forma exata (erros ortográficos ou gramaticais, repetições de termos etc.) em que ali aparecem.

> Alu. 18 – "Me trouxe várias ganhos, na verdade, como pensar e refletir criticamente levar sempre em consideração o posicionamento do outro e refletir sobre ele entre entre outras diversas coisas positivas."

> Alu. 13 – "A estrutura de debate crítico auxiliou no desenvolvimento de síntese de ideias ao mesmo tempo da fala."

Ao mesmo tempo, o tempo dos turnos do debate regrado é polêmico, compreendido, por alguns, como "estimulador do poder de síntese do aluno" (8,2%), e como "cerceador de fala por outros" (5,2%).

> Alu. 43 – "Na minha opinião, não achei o tempo do debate muito limitado, foi o suficiente para dar conta dos temas trazidos. Quanto a competição, de fato houve momentos em que esse aspecto se destacou, mas não comprometeu a interação da turma."

A competição gerada pelo debate regrado é um dos aspectos negativos mais suscitados:

> Alu. 09 – "Um pouco da segurança em falar em público, visto que alguns alunos viam o momento como uma competição e essa rivalidade da qual procurava não compartilhar, me deixam insegura para expor minhas reflexões, com medo de ser "julgada".

> Alu. 03 – “E pelo debate ser bastante intimidador, dando uma ideia de precisar saber muito para estar lá na frente”.
>
> Alu. 67 – “O formato funciona bem afim de trabalhar o olhar crítico necessário do estudante da psicologia, no entendo, a possibilidade de ganhar ou perder no debate, desvia o foco da análise das ideias e argumentos que são o objetivo da cadeira. Visto que nenhuma das controvérsias discutidas na disciplina realmente uma resolução absoluta, não faz sentido que haja ganhador e perdedor, no debate. seria mais coerente que a bancada dos juízes apresentassem as análises dos argumentos e desempenhos dos grupos, mas sem precisar chegar a eleger um ganhador.”

Enquanto jogo pedagógico, o debate apresenta a figura do “ganhador” e, por conseguinte, do “perdedor”, embasando-se na noção de que esse título é dado não às pessoas, mas às ideias postas. O jogo do debate é proposto, portanto, como uma competição entre ideias, entre construções argumentativas, diferenciando-se do modelo parlamentar, um jogo de retórica pura e competição entre pessoas (Fuentes, 2011). Comentários dos participantes sobre “intimidação” e medo de ser “julgado” surgem como o lado negativo da competição que tipicamente se associa à ideia de debate – em especial, quando se considera que não é comum os indivíduos serem apresentados a um jogo argumentativo que vá além do modelo ‘ganhar/perder’, característico do chamado ‘debate parlamentar’.

Paralela ao senso de competividade, que pode permear a participação no debate regrado, na DIP, a experiência do estudante ser colocado diante da turma para falar (no debate) é vista como um desafio para estudantes mais tímidos, que se intimidariam com essa possibilidade (o fato de as falas terem duração cronometrada, no debate regrado, é visto como elemento que amplia a aspecto intimidador). Como apontado em Albuquerque (2008), atividades que pressupõem falar em público encontram resistência de pessoas mais tímidas, exatamente por retirá-las de sua zona de conforto e gerarem inseguranças. Em situação extrema, a autora alerta, a timidez pode, inclusive, ser fator de abandono do ensino superior fazendo-se, portanto, necessário que se construam dinâmicas que deem apoio a esses estudantes. A despeito disso, se reconhece, por outro lado, a necessidade premente de que a formação, ao longo do ensino básico e superior, desenvolva ações que auxiliem os futuros profissionais a desenvolverem a habilidade de lidar com grupos, habilidade essencial em atividades institucionais, palestras, entre outras (Taglieber & Müller, 2013).

4.1.2 Avaliação da disciplina (Atividades Continuadas e Ensaios)

Como dito antes, a avaliação formal da DIP se dá com base na realização de ‘atividades continuadas’ e produção de ensaios. As ‘atividades continuadas’ consistem no produto gerado, pelos estudantes, a partir da solicitação que lhe é feita, na maioria das aulas, de que pontuem, breve e esquematicamente, por escrito, aspectos de destaque em textos ou vídeos que lhes são previamente disponibilizados como material preparatório para cada aula. O objetivo dessa solicitação é duplo: gerar, no estudante, o compromisso de preparar-se para cada aula e canalizar sua atenção para pontos-chave do tema que será tratado na aula para a qual uma dada atividade

foi solicitada. Ao conjunto total dessas atividades é atribuído um percentual (40%) das notas que cada aluno na disciplina. Quanto aos ensaios, são individualmente elaborados pelos alunos, no meio e no final da disciplina A preparação dos ensaios é precedida por breve discussão, em sala de aula, sobre características do o gênero 'ensaio acadêmico'. Durante a feitura dos ensaios os alunos são também assessorados pelos monitores.

O fato de 'atividades continuadas' serem pedidas em quase todas as aulas é apresentado como um ponto negativo (32,4%), pois as torna em excesso, contudo isso não desconsidera sua contribuição para todos (84,6%).

> Alu. 22 – "um excessivo pedido de atividades seguidas tornam a disciplina cansativa e desestimulante. por ser no primeiro período, o ensaio é uma forma avaliativa importante, com complexa elaboração."
>
> Alu. 34 – "a quantidade de atividades era excessiva, mas o ensaio incentiva a reflexão e a escrita, porém em um deles a pergunta foi mal formulada o que gerou dificuldades no processo de construção."
>
> Alu. 75- "embora as atividades e o ensaio possam ter sido cansativos de realizar, é inegável que contribuíram para consolidar reflexões e expor os alunos a uma forma de avaliação nova."

Quanto aos ensaios, se por um lado são apresentados pelos estudantes como 'trabalhosos', 'cansativos' e/ou 'difíceis' (18%), por outro reconhecem seu valor na medida em que incentivam à reflexão (90,3%):

> Alu. 7 – "Eu particularmente gostei de fazer os ensaios, mesmo que trabalhosos, considerei uma forma c/ muito mais aprendizagem e reflexão do que seria uma prova."
>
> Alu. 9 – "gostei bastante mas acredito que deveríamos ter mais apoio para fazê-lo. achei desafiador no primeiro período."
>
> Alu. 61 – "Gostei de fazer os ensaios, foi um bom estímulo a reflexão e desenvolvimento da nossa escrita crítica."

O caráter complexo e desafiador dos ensaios ressalta-se diversas vezes nas falas dos alunos, inclusive com sugestões para que: o ensaio seja flexibilizado (data de entrega, número de páginas etc.), se propicie mais suporte para sua escrita ou tenha seu peso na nota (60%) diminuído. Apesar dessas críticas e pedidos, apenas 4 estudantes cogitaram sua retirada na disciplina; ao contrário, os estudantes reconhecem o poder do ensaio como promotor de reflexão na escrita acadêmica Perguntados sobre os objetivos do ensaio e das atividades continuadas, 90,3% dos estudantes expressaram acordo com a alternativa: "Avaliar continuamente o entendimento do aluno quanto às temáticas discutidas, assim como estimular o aluno a pensar sobre elas criticamente" (Item do Quesito 5 – Tabela 2). Com isso, reafirmam o sentido crítico desse modelo de avaliação.

Ao se propor um gênero textual específico para a apresentação de argumentos escritos – o ensaio – os estudantes são colocados em um lugar que não é comum para alunos recém-chegados à universidade, sendo a escrita acadêmica um dos maiores desafios que enfrentam nessa chegada (Fiad, 2011). Mesmo uma característica elementar da escrita acadêmica como é, por exemplo, o

fato de ser regida por normas técnicas especificas (ABNT etc.), pode se tornar um grande desafio para alunos universitários (Carlino, 2005). Curioso observar, diante dessa constatação, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que antecede o acesso à universidade – pressupõe, já, a capacidade do estudante produzir uma redação dissertativa. Retrocedendo bem mais na escolarização básica, Claudia Riolfi e Renata Costa (2018) atestem a presença de estruturas argumentativas já em textos de estudantes do segundo ano do ensino fundamental. A despeito disso tudo, um número significativo de estudantes experimenta expressivo distanciamento dos gêneros textuais predominantes nas universidades. Destaque-se, contudo, que observar tudo isso não implica que os estudantes sejam 'iletrados'; remete antes à disparidade existente entre o que efetivamente se aprende na educação básica e o que é requerido na dinâmica de letramento da universidade (Fiad, 2011).

4.1.3 Oficinas e Monitores

As oficinas são realizadas como preparação para o debate regrado e funcionam a partir da divisão da turma em três grupos menores, assessorados por monitores. Se por um lado a participação no debate regrado é vista como intimidadora para pessoas tímidas ou como cerceadora da fala (em vista da marcação estrita dos tempos de fala dos participantes), as oficinas são lembradas por seu funcionamento inverso, sendo postas como locais de fala e discussão que ajudam a aprofundar as temáticas (93,4%).

> Alu. 7 – "As oficinas foram interessantes, pois dava abertura para uma troca de ideias sobre a controvérsia e também para analisar a dicotomia de forma mais integral, observando os dois lados."
>
> Alu. 52 – "É um espaço para refletir com menos pessoas. Sou um pouco insegura então esse espaço foi o de importante reflexão, pois não participei dos debates regrados."
>
> Alu. 46 – "Depende muito do monitor e da temática, tenho uma posição neutra sobre isso."
>
> Alu. 49 – "é possível que algumas vezes a oficina tenha sido improveitosa devido a pouca colaboração dos participantes, uma vez que havia atrasos p/ iniciar e/ou fuga nas discussões pertinentes"
>
> Alu. 78 – "As oficinas acontecendo simultaneamente e no mesmo espaço criavam um clima bagunçado, que não contribuía para a reflexão, ao mesmo tempo, levantar as questões nesse momento em um grupo menor, me dava mais segurança para falar minhas ideias, por ser mais tímida no grande grupo."

A participação dos monitores é elogiada por muitos (78,3%), contudo alguns (13,2%) ressaltam a necessidade de melhoria em sua formação, em que sentido? já que, a depender do monitor, a oficina ganhava contornos mais ou menos motivadores. Da mesma forma os estudantes percebem que as oficinas mudavam seu perfil a depender do quanto os alunos tinham acompanhado, ou não, as discussões anteriores. Em alguns casos, os próprios alunos apontam que a falta de leitura/preparo tornava a oficina "desmotivante" (9,8%), pois limitava as possibilidades de diálogo.

4.1.4 Ciclos e suas temáticas

Os temas focados nos ciclos são lembrados pelos estudantes como basilares para a formação em psicologia (94,3%). Afirmam reutilizá-los em diversas outras disciplinas.

> Alu. 19 – "Muitos conteúdos trabalhados na disciplina foram abordados em outros componentes curriculares, como a questão de inclusão de crianças com deficiência, que me fez entrar em contato com leituras que agora me são úteis em psicologia e educação inclusiva. Acho porém, que aquilo que mais aprendi com controvérsias e que me é útil a todo momento enquanto aluna e pesquisadora é fundamentar os meus argumentos. "

> Alu. 41 – "Tanto o da reforma psiquiátrica que muito nos situa sobre questões relacionadas à saúde mental como a discussão de gênero, identidade, sexo, que foi uma questão muito importante e que me orientou a me aprofundar nesses estudos, sendo um gatilho para despertar um interesse que já existia."

Contudo, afirma-se sobre a necessidade de mudanças das temáticas para que não se tornem repetitivas e acompanhem as discussões atuais (42%). Há um desejo dos alunos por participarem da escolha dos temas (26%) e por terem temas ligados diretamente as questões sociais atuais (temas sociocientíficos). Num estudo realizado como parte de sua tese de doutorado (Ramírez, 2018) constata que os temas sociocientíficos são, em geral, considerados mais empolgantes pelos estudantes, sendo seus temas preferidos. No presente caso, os estudantes pedem temas mais ligados as questões sociais atuais, o que parece levar a temas sociocientíficos. Interessante destacar, entretanto, que conteúdos curriculares não se restringem apenas a temas sociocientíficos, cabendo às suas diversas disciplinas (incluindo a DIP) discutir também os temas (técnicos) científicos.

> Alu. 69 – "Talvez fosse interessante pensar um dos ciclos de debate com a turma. Digo, o tema do debate seria decidido em conjunto com os alunos, a partir de propostas pensadas pela professora, sei que existem mais controvérsias na psicologia, seria interessante deixar que os alunos pudessem discutir e decidir qual tema lhes parece mais interessante."

A quantidade de ciclos é pontuada diversas vezes como um problema, sendo indicado sua diminuição para que seja aproveitado com maior profundidade as discussões e os textos de cada momento. Nesse sentido que alguns alunos (15%) apontam a necessidade da duplicação da disciplina ao longo do curso, ou do tempo de duração dela.

4.2 Conteúdos Argumentativos

A DIP objetiva o ensino das habilidades argumentativas; para isso, ao longo dos ciclos, são discutidos temas como: diferença entre opinião e opinião fundamentada (argumento); tipos de informação que fundamentam uma opinião (objetiva, subjetiva, hipotética); a dinâmica dialógica da tríade argumento, contra-argumento e resposta (Leitão, 2012) e critérios de avaliação da qualidade de argumentos informais (Govier, 2010). Esses conteúdos são apresentados especialmente durante

as oficinas, a partir de uma exposição teórica de seus elementos e/ou com atividades práticas vinculadas à preparação do debate crítico.

A título de exemplo, uma atividade comum a muitas turmas é pedir que os estudantes levem para a oficina argumentos encontrados nos textos do ciclo e a partir desses identifiquem fundamentos dos pontos de vista apresentados e tipo de informação usada, proponham contra-argumentos e/ou avaliem a qualidade e solidez dos argumentos em tela.

4.2.1 Aprendizagem da argumentação

Perguntados sobre se a disciplina os ajudou a desenvolver habilidade argumentativa, menos de 5% dos participantes acreditavam que não. Esse percentual indica, com clareza, que a quase totalidade dos alunos encontra na disciplina elementos que os auxiliam no desenvolvimento de suas próprias habilidades argumentativas. Entre as habilidades mais destacadas pelos alunos estão a expressão de argumentos (78% dos participantes) e contra-argumentos (65%):

> Alu. 42 – “minha seleção de argumentos melhorou consideravelmente, e é algo que uso sempre no meio acadêmico”

Mesmo em relação à habilidade menos apontada pelos estudantes como tendo se desenvolvido no contexto da DIP – responder a contra-argumentos – 34% a assinalaram como tendo sido alvo de ganhos. A percepção de menor desenvolvimento dessa habilidade converge com outros trabalhos sobre a DIP que apontam dificuldades dos estudantes na formulação de respostas ao contra-argumentos, seja em contexto escrito (Lira, 2015) ou oral (Amaral, 2016).

4.2.2 Usos e Transferências da argumentação

Entre os alunos participantes a maioria (90,65%) afirma usar em contextos outros (que não a sala de aula) habilidades argumentativas desenvolvidas na disciplina. Apenas 6,25% negavam o uso e 3,1 afirmaram não se lembrar, ou não responderam. Os locais de uso abrangem tanto contextos acadêmicos – voltados para a disciplina e o curso – como contextos não-acadêmicos, que dizem respeito a qualquer ambiente que extrapole as atividades acadêmicas.

Estando livres para lembrarem de locais em que se percebem argumentando, alguns alunos (82%) remetiam a situações acadêmicas como trabalhos escritos, seminários. De acordo com os alunos, conteúdos argumentativos são lembrados em diversas disciplinas do curso, sendo percebidos como importantes para a construção da trajetória geral do curso.

Para além dos espaços acadêmicos (54%), os alunos percebem-se aplicando habilidades argumentativas destacadas na DIP em locais bem diversos, como conversas (com amigos, família) e locais de lazer (bar etc.).

> Alu. 04 – “principalmente nas questões políticos e sociais que se discute na mesa do jantar com a família, no bar entre amigos.”

> Alu. 10 – “levo na minha vida esses critérios, principalmente, quando me coloca na lógica do argumento oposto, porque não é fraqueza reconhecer a força do argumento contrário”
> Alu. 50 – “quando converso com pessoas que tem opinião diferente da minha em relação a algum assunto.”

O ensino das habilidades argumentativas como afirma Mâcedo (2014, 2018) é usado como uma forma de se colocar no mundo, construir posicionamentos a partir dos temas sociais em vigência. Esses temas tendem a aparecer nos mais diversos espaços considerando, que as disputas sociais fazem parte de uma sociedade democrática. Ao levarem a argumentação para “a vida”, os estudantes dão significado ao objetivo básico da DIP de fomentar competências argumentativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa atrela-se ao conjunto de trabalhos desenvolvidos que visam avaliar eventuais impactos do MDC adaptado à sala de aula (MDC/DIP), na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades argumentativas dos estudantes. Lançar-se a fazer essa avaliação do MDC/DIP, tomando como referência o ponto de vista dos estudantes que cursaram a disciplina, possibilitou ampliar o olhar sobre aspectos centrais do *design* proposto para a DIP, aí incluídos aspectos avaliados positiva e negativamente.

Importante ressaltar que, ao avaliarem a estrutura e a organização da disciplina, os estudantes percebem sua unicidade e reforçam seu papel diferenciado no curso. Refletem a importância de minimizar, na avaliação dos debates, as figuras de ‘ganhador’ e ‘perdedor’, dando lugar a um tipo de avaliação que se concentre sobre os melhores aspectos do desempenho de cada equipe de debatedores e na indicação de aspectos a melhorar (fragilidades) em cada equipe.

Apesar das dificuldades com o formato avaliativo é interessante notar como os estudantes compreendem o valor das atividades avaliativas adotadas. O ensaio é uma atividade possível de ser realizada pelos estudantes mesmo no primeiro período, contudo reforça-se a necessidade de atentar-se para as formas de apoio e acompanhamento dos estudantes durante sua construção.

O olhar dos estudantes para a DIP mostra ainda a necessidade de atenção quanto a formação dos monitores, especialmente quanto a sua atuação no gerenciamento das oficinas. Como mediadores nas oficinas, os monitores encaram praticamente todos os desafios da sala de aula (estudantes dispersos, que não fizeram as atividades, conversas paralelas etc).

A argumentação apresenta-se como um fator significativo na trajetória dos estudantes, que percebem o uso de habilidades argumentativas enfatizadas na DIP em espaços outros que o da sala de aula. O olhar dos estudantes, por outro lado, chama a atenção para a necessidade de maior investimento sobre a habilidade de responder à contra-argumentação.

A pesquisa deixa transparecer o quanto se tornou significativo na vida dos estudantes a DIP, apontando para aspectos de sua estrutura e conteúdos argumentativos que são percebidos como mais relevantes. Da mesma forma, possibilita uma reflexão sobre fragilidades percebidas na DIP.

REFERÊNCIAS

Aguilar, C. A., Jr, & Nasser, L. (2014). Estudo sobre a Visão do Professor em Relação à Argumentação e Prova Matemática na Escola. *Bolema [online], 28*(50), 1012-1031. ISSN 0103-636X. http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a01.

Albuquerque, T. (2008). Do Abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo/Revista de ciências da educação, 7*(1), 2008. ISSN: 1646-4990. Recuperado em 18 de agosto de 2020 de http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/115/189

Almeida, D. M. de (2016). Análise da trama de argumentos na obra "Meditações" cartesianas na construção da ideia do "Cogito": uma proposta para um modelo didático para o ensino de Filosofia. *Educar em revista [online], 62*(1), 295-308. ISSN 0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46423.

Amaral, S. R. (2016). *Estratégias argumentativas de universitários: estudo comparativo de três práticas pedagógicas.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 18 de agosto de 2020 de < https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18864 >

Azevedo, I. (2016). Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In E. L. Piris, & M. Olimpio-Ferreira (Orgs.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoque* (pp. 167-190). Coimbra, Portugal: Grácio Editor.

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32*(1), 25-40.

Bertini, L. de F. (2015). Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: aprendizagens de uma professora no contexto de tarefas investigativas. *Bolema [online], 29*(53), 1201-1223. ISSN 0103-636X. http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a20.

Bona, A. S. de & Souza, M. T. C. C. de (2015). Aulas investigativas e a construção de conceitos de matemática: um estudo a partir da teoria de Piaget. *Psicologia USP* [*online*], *26*(2), 240-248. ISSN 0103-6564. http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130025.

Brasil (1988)**.** *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Bá*sica*.* Brasília: MEC/SEB. Recuperado em 18 de agosto de 2020, de http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.

Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Recuperado em 18 de agosto de 2020, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad*: *una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro, J. L. G. de, & Leitão, S. (2011). Auto-argumentação e reflexão na aula de História. *Anais do Congresso da Iniciação Científica da UFPE*, Recife, PE, Brasil, 19.

Fiad, R. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN, 10*(4), 357-369. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436

Fuentes, C. (2011). Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. In S. Leitão, & M. C. Damianovic (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp.225-250). Campinas. Pontes.

Govier, T. (2010). *A practical study of argument*. Wadsworth: Cengalge Learning.

Gunther, H. (2003). Como elaborar um questionário. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, *18*(3), 75-92.

Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In S. Leitão, & M. C. Damianovic (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp.13-46). Campinas: Pontes.

Leitão, S. (2012). O Trabalho de Argumentação em Ambientes de Ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-Pluri/versidad*, *12*(3), 23-37.

Lira, D. (2015). *Análise da argumentação de estudantes universitários em ensaios acadêmicos.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Recuperado em 18 de agosto de 2020, de https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17682/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20DOWGLAS%20Entregar%202.pdf

Mâcedo, G. (2014). *Habilidades Argumentativas: do debate crítico à argumentação cotidiana.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Mâcedo, G. (2018). *Argumentação na Educação*: *desenvolvimento de práticas socialmente compartilhadas de regulação do pensamento.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil..

Macêdo, G. F., & Ramírez, N. L. (2018). Formando mediadores de argumentação: uma experiência de estágio docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(3), 647-651. https://doi.org/10.1590/2175-35392018038011

Marin, M. J. S., Lima, E. F., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D., Gonzalez, C., Druzian, S., Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *34*(1), 13-20. https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003

Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza, & O. E. T. Morales (Orgs.). *Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. 2, pp. 15-33). Ponta Grossa: UEPG. Recuperado em 18 de agosto de 2020 de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

Ramírez, N. (2012). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo*: *avaliação da qualidade argumentativa da argumentação em situação de debate crítico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Ramírez, N. (2018). *Efeitos do Debate Crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Riolfi, C. R., & Costa, R. de O. (2018). Estrutura argumentativa em textos de alunos brasileiros. *Cadernos de Pesquisa [online].* *48*(169), 776-800. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/198053145106.

Sasseron, L. H. (2015). Alfabetização científica, ensino por investigação e Argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* [online], *17*, 49-67. ISSN 1415-2150. http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s04

Silva, T. M. (2006) *Estudo comparativo de competências argumentativas de universitários participantes e não participantes do modelo de debate crítico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Silva, W. M., Velasco, P. D. N., & Zanotello, M. (2016). O debate na perspectiva da lógica informal: uma abordagem para análise da argumentação em aulas de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* [online]. *18*(2), 99-127. ISSN 1415-2150. http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180205

Souza, D. A. de (2012). *Desenvolvimento da produção argumentativa*: um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de "Debate Crítico". Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Taglieber, G. M. do C., & Müller, J. L. (2013). Timidez: alunos tímidos. *Revista Eventos Pedagógicos, 4*(2), 68-76. **Recuperado em 18 de agosto de 2020, de** http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1269/940

Teixeira, F. M. (2015). É possível argumentação sem controvérsia? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* [online], *17*, 187-203. ISSN 1415-2150. http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s10.