

Educar Para Pensar: Para Uma Formação Transversal dos Professores na Área da Argumentação

Chrysi Rapanta ¹

Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre a conceção e implementação da Unidade Curricular (UC) “Argumentação e Educação” no contexto da formação inicial de professores em Portugal. A intervenção surge como resposta à urgência de preparar docentes para promoverem o pensamento crítico e a resolução de problemas, competências essenciais para a cidadania ativa na sociedade contemporânea. O design pedagógico da UC assenta em cinco princípios estruturantes, nomeadamente a vivência experiencial, a reconstrução pessoal do conhecimento, a convivência colaborativa, a construção de conhecimento-na-ação e a reflexão crítica. Estes princípios visam criar uma cultura profissional dialógica, onde os futuros professores experienciam as práticas antes de as ensinarem. A experiência envolveu 103 estudantes-professores de sete Mestrados em Ensino ao longo de dois anos letivos (2023-2024 e 2024-2025). Os dados foram recolhidos através de um questionário institucional de satisfação (composto por perguntas fechadas e abertas) e de reflexões narrativas escritas pelos estudantes, tendo sido analisados de forma descritiva e qualitativa, respetivamente. O relato descreve o processo de implementação e apresenta as observações recolhidas, nomeadamente a perceção positiva da relevância da UC por parte dos estudantes de diversas áreas disciplinares, comprovada pela sua capacidade de integrar criativamente a prática argumentativa nos seus planos de aula.

Palavras-chave

argumentação; formação de professores; pensamento crítico

Abstract

The article presents an experience report on the design and implementation of the curricular unit (CU) “Argumentation in Education” within initial teacher training in Portugal. This intervention responds to the urgent need to prepare future teachers to foster critical thinking and problem

¹ Universidade Nova de Lisboa,
crapanta@fcsh.unl.pt

solving, skills vital for active citizenship in contemporary society. The CU's pedagogical design is grounded in five structural principles, including experiential learning, the personal reconstruction of knowledge, collaborative conviviality, building knowledge-in-action, and critical reflection. These principles aim to cultivate a dialogical professional culture where pre-service teachers experience the practices firsthand before teaching them. The report describes the implementation process and the observations gathered, notably the positive perception of the CU's relevance among students from various disciplines, evidenced by their ability to creatively integrate argumentative practice into their lesson plans.

Keywords

argumentation; teacher training; critical thinking

Introdução

A importância do pensamento crítico no mundo VICA de hoje

O pensamento crítico tem vindo a assumir um papel central nas orientações políticas e pedagógicas contemporâneas, refletindo a necessidade de preparar cidadãos capazes de enfrentar contextos cada vez mais complexos, incertos e interdependentes – que são conhecidos como contextos VICA (em inglês VUCA) pelas suas características principais, nomeadamente volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (Schleicher, 2018). O referencial *Learning Compass 2030* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2019) sublinha que os sistemas educativos devem desenvolver competências cognitivas e metacognitivas, incluindo o pensamento crítico e criativo, indispensáveis para lidar com dilemas éticos, tensões sociais e incertezas globais. Entre as chamadas “competências transformadoras” assume particular relevo a capacidade de reconciliar perspetivas aparentemente contraditórias, processos que dependem do exercício de um pensamento analítico e crítico, sustentado na análise e avaliação de argumentos (Southworth, 2022).

No plano europeu, o documento *Key Competences for Lifelong Learning* (Comissão Europeia, 2019) enfatiza igualmente a importância de competências transversais como o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em equipa, concebidas como indispensáveis para uma

aprendizagem contínua ao longo da vida. Por sua vez, o *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027* da Comissão Europeia (2020) enfatiza a necessidade de capacitar todos os cidadãos para lidar com a abundância informacional, distinguindo fontes credíveis de desinformação, o que constitui uma dimensão essencial do pensamento crítico.

No contexto nacional, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) consagra o pensamento crítico como uma das competências-chave a desenvolver ao longo da escolaridade, em articulação com a criatividade, a autonomia e a responsabilidade social. Do mesmo modo, as novas Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2025) reforçam a necessidade de formar cidadãos capazes de analisar problemas complexos, tomar decisões fundamentadas e participar de forma ativa na vida democrática. As recomendações mais recentes do Conselho Nacional de Educação (2023) evidenciam igualmente esta prioridade. A Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas salienta a importância de práticas que promovam a indagação, a reflexão e a participação dos educandos em processos de regulação da sua própria aprendizagem, valorizando atividades autênticas como a resolução de problemas e o trabalho de projeto. Estas metodologias, ao colocarem o aluno no centro do processo educativo, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico como competência transversal.

O campo do pensamento crítico beneficiou, nas últimas décadas, de contributos teóricos e empíricos fundamentais de investigadores como Robert Ennis, Richard Paul, Peter Facione, entre outros, que desenvolveram modelos conceptuais sofisticados para definir e operacionalizar esta competência complexa (Ennis, 1987, 1996; Facione, 1990a; Paul, 1993). Estes autores produziram taxonomias detalhadas das capacidades e disposições que constituem o pensamento crítico, e também instrumentos de avaliação rigorosos, predominantemente sob a forma de questionários e testes estandardizados, como o Cornell *Critical Thinking Test* (Ennis & Millman, 1985), o *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990b) ou o *California Critical Thinking Disposition Inventory* (Facione & Faccione, 1992). Não obstante o valor inegável destes instrumentos para a investigação e para a avaliação sumativa de competências de pensamento crítico, a sua natureza predominantemente psicométrica e descontextualizada levanta questões sobre como promover, de forma concreta e situada, o desenvolvimento dessas mesmas competências nos contextos educativos

reais. Aliás, um dos desafios persistentes na educação, e subsequentemente na formação de professores, é a concepção de métodos e estratégias pertinentes que consigam promover tal competência de pensamento crítico, que às vezes se percebe como um conceito vago, teórico ou até impossível de alcançar em termos concretos (Vieira & Vieira, 2003). É neste contexto que a argumentação dialógica emerge como uma prática pedagógica concreta que permite não apenas promover, mas também tornar visíveis e avaliáveis, em contextos naturais e autênticos de interação, as capacidades e disposições de pensamento crítico.

Relação entre pensamento crítico e argumentação

O projeto *Education for Thinking* (educar para pensar), desenvolvido por Deanna Kuhn, centra-se na ideia de que a finalidade primordial da educação deve ser a promoção do pensamento crítico, reflexivo e autónomo, mais do que a mera aquisição de conteúdos. Kuhn (2005) sustenta que a capacidade de pensar bem, definida como formular questões, avaliar evidências, construir e justificar argumentos, constitui uma competência essencial para a cidadania ativa e para a participação em sociedades democráticas. Nesse sentido, a escola deve proporcionar oportunidades sistemáticas para que os alunos aprendam a raciocinar sobre problemas complexos, a debater perspetivas divergentes e a desenvolver estratégias metacognitivas que lhes permitam monitorizar e melhorar o próprio pensamento. A autora propõe, assim, um modelo educativo que privilegia práticas dialógicas e colaborativas, nas quais os estudantes assumem papéis ativos na investigação e resolução de problemas. O foco desloca-se do professor como transmissor de conhecimento para o professor como mediador de processos de raciocínio e de discussão argumentativa. Através da confrontação com diferentes pontos de vista e da análise crítica de dados e hipóteses, os alunos aprendem não só a fundamentar as suas ideias, mas também a reconhecer limitações e a considerar alternativas. Kuhn defende que este tipo de prática educativa contribui para formar indivíduos intelectualmente mais autónomos e socialmente mais responsáveis, capazes de aplicar o pensamento crítico de forma transversal em múltiplos contextos da vida quotidiana.

A ideia de promover o pensamento crítico através de práticas dialógicas argumentativas assenta na perspetiva de que o pensamento crítico é, antes de mais, um processo social que se constrói pela interação. Deanna Kuhn (2018, 2019) argumenta que o pensamento crítico se desenvolve no

confronto de pontos de vista, quando os indivíduos aprendem a antecipar objeções, a elaborar contra-argumentos e a reformular as próprias ideias. Esta visão dialogante está enraizada na tradição sociocultural de Vygotsky, segundo a qual a argumentação constitui uma prática primeiro experienciada no plano social (interpessoal) que se torna posteriormente internalizada no plano individual (intrapessoal) (Rapanta, 2023). Através da confrontação com perspectivas alternativas ou até contrárias à própria, o indivíduo aprende a dialogar de forma crítica com posições alheias, mesmo em contextos não interativos, como em momentos de argumentação escrita (Iordanou & Rapanta, 2021; Kuhn et al., 2013; Rapanta, 2021). Assim, a prática argumentativa dialógica não só potencia o pensamento crítico no momento da interação, mas também cultiva disposições intelectuais mais duradouras, essenciais para a cidadania crítica e reflexiva.

O educar para pensar é de natureza transversal

A argumentação constitui uma competência fundamental que transcende as fronteiras disciplinares, sendo essencial tanto para as ciências (Osborne et al., 2019; Reis & Galvão, 2005) como para as artes e humanidades (Kuhn et al., 2019; Rapanta, 2021), na medida em que a capacidade de sustentar afirmações com evidências é transversal a diferentes áreas do saber (Kuhn & Moore, 2015; Wolfe, 2011). Esta natureza transversal das competências argumentativas justifica que sejam trabalhadas tanto enquanto objetivo educativo autónomo, como subordinadas aos conteúdos disciplinares específicos. A transversalidade do “educar para pensar” traduz-se, assim, na criação de contextos sistemáticos em que a discussão dialógica se torna parte integrante das rotinas escolares, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas sobretudo a capacidade dos alunos de utilizar evidências válidas para sustentar as próprias afirmações e enfraquecer as alegações dos outros (Kuhn & Moore, 2015).

A argumentação dialógica, quando implementada através de currículos estruturados, revela-se eficaz em diferentes domínios disciplinares, evidenciando que as competências de raciocínio argumentativo não são fortemente dependentes de contextos específicos e podem ser transferíveis através de distintos domínios (Rapanta, 2021; Topcu et al., 2010). Esta transversalidade manifestou-se em termos concretos quando o mesmo método curricular, o programa denominado *Argue with Me* (Kuhn et al., 2016), funcionou de forma consistente com professores de diferentes áreas disciplinares (Rapanta, 2021), embora a argumentação

permaneça vinculada aos conteúdos na medida em que os estudantes necessitam de informação sobre os tópicos em discussão para poderem argumentar de forma fundamentada. Assim, o raciocínio argumentativo é simultaneamente independente do contexto disciplinar na sua estrutura base e dependente dos conteúdos na sua aplicação concreta (Perkins & Salomon, 1989).

A educação para a cidadania, enquanto dimensão transversal do currículo, ilustra bem a tensão entre a disseminação horizontal de competências e a necessidade de espaços dedicados ao seu desenvolvimento intencional (Menezes, 2003a, 2005). A opção pela transversalidade curricular, embora teoricamente apelativa por reconhecer a natureza segmentadora da organização disciplinar tradicional, enfrenta na prática o risco de se diluir numa presença difusa e inconsistente, sem tempo curricular definido nem responsabilização clara (Menezes, 1999). Esta contradição revela que, paradoxalmente, o reconhecimento da natureza transversal de determinadas competências pode exigir, numa fase inicial, a criação de espaços curriculares específicos onde possam ser trabalhadas de forma sistemática e intencional, para posteriormente serem efetivamente mobilizadas de forma transversal nas diferentes disciplinas. Esta foi a ideia principal subjacente à conceitualização da Unidade Curricular (UC) “Argumentação e Educação” que se apresenta aqui como exemplo de uma boa prática pedagógica na formação geral de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Contexto e objetivos

O presente relato de experiência situa-se no contexto de formação de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário numa universidade em Portugal. Os alunos dos Mestrados em ensino desta instituição provêm de várias áreas disciplinares, entre elas línguas, história, filosofia, música e geografia. O seu plano curricular de dois anos envolve, além das unidades curriculares (UC) de didática da área específica, um conjunto de unidades de formação geral e de natureza teórico-prática. Estas UCs tendem a refletir a diversidade disciplinar dos formadores que varia entre sociologia, psicopedagogia, educação digital e educação intercultural, tendo em consideração não só a formação do pessoal docente, mas também os seus próprios interesses e áreas de investigação à medida do possível. Foi neste sentido que em 2023 foi proposta pela primeira vez a oferta de uma UC transversal (ou seja, oferecida aos alunos de todos os Mestrados em Ensino -MEs- como unidade optativa) chamada “Argumentação e Educação”,

refletindo a vasta experiência da autora (docente responsável) nesta área. A oferta da UC foi programada para o início do segundo ano dos MEs, ano em que os alunos devem realizar o seu estágio numa escola cooperante, o que se denomina Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Desde uma perspetiva de formação inicial de professores que valoriza o seu próprio desenvolvimento pessoal e social, e a sua construção de identidade profissional, o presente artigo tem como objetivo apresentar esta UC como uma boa prática de formação docente, capaz de desenvolver competências de cariz crítico através da própria prática argumentativa e de instigar o conhecimento pedagógico necessário para conceptualizar e implementar aulas dialógicas mantendo a motivação dos alunos e incentivando a sua participação ativa tanto dentro como fora da sala de aula.

A unidade curricular “Argumentação e Educação”

Caracterização da UC

A UC oferece 5 ECTS e prevê 40 horas de contacto com os alunos, das quais 19,5 horas correspondem às 13 sessões presenciais de 1h30 cada, sendo as restantes dedicadas ao trabalho autónomo orientado (leituras, elaboração do plano de aula e da reflexão narrativa). Oferece-se no primeiro semestre do segundo ano como unidade optativa para todos os Mestrados em Ensino da instituição. A unidade está designada como seminário de natureza teórico-prática. No final desta UC, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

1. Identificar os fundamentos das metodologias de ensino dialógico.
2. Reconhecer e aplicar as ferramentas mais importantes do ensino argumentativo.
3. Utilizar e desenvolver diferentes metodologias de ensino argumentativo e dialógico.
4. Desenvolver planos de aula baseados numa metodologia de ensino argumentativo.
5. Dominar os fundamentos da teoria da argumentação.
6. Utilizar ferramentas argumentativas para avaliar a escrita dos alunos.

Avaliação

A avaliação da UC é de natureza contínua e formativa, privilegiando a articulação entre a experiência prática e a reflexão pedagógica. Os instrumentos de avaliação sumativa incluem: (1) um plano de aula

argumentativo (50%), no qual os estudantes concebem uma proposta pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências argumentativas numa aula da sua área disciplinar; (2) uma reflexão narrativa crítica (40%), em que os estudantes analisam o seu processo de aprendizagem ao longo do semestre, mobilizando os conceitos trabalhados na UC; e (3) a participação ativa nas sessões e nas atividades de grupo (10%), avaliada com base no envolvimento nas discussões dialógicas, na construção colaborativa de argumentos e na avaliação de textos argumentativos de alunos. As aulas são gravadas em vídeo para apoio ao estudo autónomo dos estudantes-trabalhadores, mediante consentimento informado de todos os participantes. As gravações ficam acessíveis exclusivamente aos estudantes inscritos na UC, através da plataforma institucional, e são eliminadas no final do ano letivo.

Conteúdos e atividades

A UC desenvolve-se em 13 sessões de 1h30 cada. O horário é pós-laboral, e muitos dos alunos têm estatuto de estudante-trabalhador. Cada sessão começa por uma introdução teórica aos conceitos-chave e logo passa a uma atividade prática em pequenos grupos onde se pede para os alunos trabalharem com colegas preferencialmente da mesma área disciplinar (inglês, português, filosofia, história, música, entre outras).

Entre os conteúdos abordados destacam-se: os fundamentos do ensino dialógico e da argumentação; a distinção entre diferentes tipos de raciocínio (dedutivo, indutivo, abdução); a utilização de modelos de análise de argumentos; a conceção de atividades pedagógicas baseadas em assuntos abertos à discussão; a literacia crítica dos media e a identificação de notícias falsas; o papel e tipologia das perguntas do professor na promoção do diálogo; e métodos de avaliação da qualidade da argumentação. Exemplos de atividades incluem: a formulação de questões explicativas e justificativas a partir de conceitos disciplinares; a construção colaborativa de argumentos utilizando diagramas baseados no modelo de Toulmin; o preenchimento de mapas de argumentação para explorar temas controversos; a análise crítica de exemplos reais de notícias falsas, recorrendo a ferramentas digitais de *fact-checking*; a elaboração de planos de aula centrados em metodologias argumentativas; a avaliação de textos argumentativos de alunos do ensino básico e secundário; e a participação em simulações estruturadas do currículo *Argue with Me*, que permitem experienciar debates dialógicos entre pares. O programa completo da UC apresenta-se

no Anexo 1, enquanto o Anexo 2 apresenta de forma narrativa a estrutura de uma aula do programa. A percepção dos estudantes foi registrada através de um questionário final de satisfação e de reflexões narrativas.

Princípios de Design da UC “Argumentação e Educação”

Princípio 1: Vivências, Interações e Apropriação de uma Cultura Profissional

De acordo com Nóvoa (2024), a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, mas implica vivências, interações, dinâmicas de socialização e a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. A UC “Argumentação e Educação” incorpora este princípio ao criar múltiplas oportunidades para que os futuros professores vivenciem ativamente práticas pedagógicas dialógicas, indo além da simples transmissão teórica. Esta imersão facilita a internalização de uma identidade profissional centrada na promoção da autonomia dos estudantes, na valorização da diversidade de perspectivas e no papel do docente como facilitador de processos de construção de conhecimento. Na sua reflexão narrativa, um formando sintetizou este novo ethos através de um dualismo, essencial para a sua apropriação: “Enquanto profissionais em formação, representamos dois papéis distintos, mas indissociáveis: o de alunos e o de professores. É nesta relação dicotômica que reafirmamos o direito e o dever de refletir sobre o exercício das funções educativas...” A socialização numa cultura profissional é reforçada pelo trabalho sistemático em grupos disciplinares, sendo esta experiência colaborativa uma preparação essencial para o exercício da docência em contextos que exigem o trabalho em equipas pedagógicas.

Princípio 2: Da Experiência Pessoal para a Didática

O princípio pedagógico que orienta “da experiência pessoal para a didática a posteriori” (Niza, 1997, p. 33) preconiza a necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos. A UC operacionaliza esta ideia através de uma inversão deliberada da lógica tradicional: os futuros professores experienciam primeiro, enquanto aprendentes, as práticas pedagógicas argumentativas que posteriormente serão desafiados a implementar. Esta estratégia de praticar antes de teorizar visa evitar a reprodução inconsciente de modelos de ensino menos eficazes. A reflexão de um formando ilustra a consciencialização deste problema:

[...] vim a aperceber-me de que tudo não passava de uma aula comandada e até manipulada pelo professor, neste caso, por mim,

de modo a alcançar os meus objetivos e conteúdos a transmitir, ou seja, aparentemente, seria uma aula interativa, mas na prática os estudantes eram conduzidos [...] a um ponto de vista mais específico e do interesse do/a mesmo/a.

Ao vivenciarem em primeira pessoa estas práticas, constroem uma compreensão incorporada do que implica argumentar. A didática emerge, assim, posteriormente, como uma sistematização reflexiva das aprendizagens construídas na própria experiência, nomeadamente na simulação completa do currículo *Argue with Me* (sessões 12 e 13), ancorando a reconstrução pessoal de métodos na memória viva da experiência argumentativa.

Princípio 3: Convivência, Trabalhar e Pensar com os Outros

O conceito de convivência – no seu sentido de “viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros” (Nóvoa, 2022, p. 15) – constitui o eixo estruturante da UC. A própria natureza da argumentação dialógica, enquanto objeto de estudo, pressupõe a interação, a consideração de perspetivas múltiplas e a co-construção de conhecimento (Rapanta, 2024). Esta compreensão teórica é reforçada pela análise crítica de diálogos em sala de aula. A convivência enquanto prática pedagógica materializa-se nas múltiplas oportunidades de trabalho colaborativo, nas quais os estudantes experienciam processos de pensamento coletivo e negociação de significados. O impacto desta interação entre pares foi realçado na narração reflexiva de um dos formandos desta forma: “A discussão entre os meus pares foi algo desafiante, mas produtivo e refrescante”. Desde a primeira atividade em pequenos grupos até à simulação do currículo *Argue with Me*, os estudantes experienciam processos de pensamento coletivo e negociação de significados. A avaliação conjunta de textos argumentativos (sessão 11), em que se discutem e partilham critérios, ilustra como esta prática socialmente mediada promove o desenvolvimento de uma linguagem profissional comum.

Princípio 4: Conhecimento Profissional como Conhecimento-na-Ação

O conhecimento profissional docente é situado e constrói-se no interior da ação, lidando com a imprevisibilidade e a incerteza inerentes ao trabalho pedagógico (Nóvoa, 2023). A UC reconhece e operacionaliza esta natureza contingente, proporcionando aos estudantes múltiplas

oportunidades para a tomada de decisões pedagógicas em contextos específicos. O desenvolvimento dos planos de aula argumentativos (sessões 7-9) é o espaço privilegiado para a construção deste conhecimento-na-ção: em vez de seguirem modelos prescritivos, são confrontados com a necessidade de decidir sobre tópicos, triggers e a estruturação de discussões, mobilizando simultaneamente conhecimento teórico e sensibilidade ao contexto. Esta ênfase articula-se com a constatação de que os professores “tendem a ensinar como foram ensinados” (Vieira e Vieira, 2003, p. 234), reforçando a importância de experienciar a tomada de decisões complexas em contextos seguros. A simulação da condução de uma discussão (sessão 10), por exemplo, exige decisão instantânea (que questão formular, como gerir o tempo), fomentando um repertório de experiências analisadas e uma sensibilidade situacional essenciais para lidar com a dimensão de risco. Este processo leva a uma reflexão profunda sobre o próprio papel do professor, como ilustra o seguinte excerto de narração reflexiva:

Esta disciplina levou-me a reexaminar não só as minhas práticas no espaço da sala de aula como a própria linguagem que utilizava. Apercebi-me que, quando comecei a pensar em criar uma atividade [...] eu próprio fazia escolhas de forma parcial sem me aperceber disso.

Princípio 5: Desenvolvimento Profissional como Experimentação e Reflexão Crítica

O desenvolvimento profissional articula dois aspetos centrais (Bell & Gilbert, 1994, citado em Evans, 2002): a introdução de novas ideias teóricas e sugestões de ensino e a sua experimentação prolongada, avaliação e prática em situação colaborativa, com suporte e feedback. A UC articula sistematicamente estes dois vetores. As sessões teóricas introduzem progressivamente os fundamentos, mas são imediatamente seguidas por atividades práticas que estabelecem pontes entre os conceitos e a aplicação. A experimentação prolongada e apoiada concretiza-se nas múltiplas camadas de prática, com o apoio do professor e o feedback entre pares. A reflexão crítica sobre esta experiência culmina no reconhecimento do impacto a longo prazo nas futuras abordagens pedagógicas dos formandos:

Findado o semestre e realizado este exercício de construção de uma reflexão narrativa, considero, agora, deter as ferramentas necessárias à promoção de futuras abordagens comunicativas interativas e dialógicas, durante as quais, em conjunto com os

alunos, exploraremos ideias, formularemos perguntas autênticas e ofereceremos, consideraremos e trabalharemos diferentes pontos de vista.

Esta estrutura operacionaliza uma conceção de desenvolvimento profissional como um processo gradual, situado e socialmente mediado.

A perspetiva dos alunos professores

No ano letivo 2023-2024, a UC teve 62 inscritos, provenientes de sete programas de Mestrado em Ensino diferentes, nomeadamente: Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEI3CEBES (14 inscritos), Mestrado em Ensino de Educação Musical - MEEM (12 inscritos), Mestrado em Ensino de Filosofia - MEF (10 inscritos), Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEH3CEBES (8 inscritos), Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEP3CEBES (8 inscritos), Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário - MEPLE3CEBES (6 inscritos), e Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEILE3CEB (4 inscritos). No ano letivo 2024-2025, a UC teve 41 inscritos, com a seguinte distribuição: MEPLE3CEBES (10 inscritos), MEEM (8 inscritos), MEP3CEBES (7 inscritos), MEI3CEBES (6 inscritos), MEF (5 inscritos), MEH3CEBES (3 inscritos), MEILE3CEB (2 inscritos).

Em ambas as edições, a avaliação global da UC teve 5,5 pontos num total de 6. Esta pontuação baseia-se nas respostas a nove perguntas fechadas (Q1-Q8 e Q11 da Tabela 1).

Tabela 1. Critérios de Avaliação da UC por Parte dos Estudantes de Acordo com o Núcleo de Avaliação e Qualidade da Universidade

Perceção dos estudantes sobre o funcionamento da UC	
Q1	Os objetivos de aprendizagem (i.e. o que eu devo saber/saber fazer no final da unidade curricular) foram claramente explicitados no início da unidade curricular
Q2	Os métodos de ensino foram adequados
Q3	Os critérios de avaliação foram explicitados no início da unidade curricular
Q4	Os critérios de avaliação propostos foram cumpridos
Q5	Os materiais de apoio disponibilizados (bibliografia e outros recursos) contribuíram para a minha aprendizagem
Q6	Recebi feedback do(s) docente(s) sempre que o solicitei
Q7	A relação entre o volume de trabalho solicitado e o número de ECTS foi adequada
Q8.a)	Globalmente fiquei satisfeito com a unidade curricular
Q8.b)	Globalmente qual o seu grau de satisfação com o funcionamento da unidade curricular em regime não presencial
Q9 e Q10	Resposta aberta sobre Pontos Fortes e Pontos Fracos
Perceção dos estudantes sobre o docente da unidade curricular	
Q11	Globalmente fiquei satisfeito com a prática pedagógica do docente

Em relação aos pontos fortes da UC (pergunta aberta Q9), apresentam-se na Tabela 2 os comentários obtidos de ambas as turmas (Nota: incluíram-se todos os comentários, mesmo aqueles referentes à docente, embora houvesse outro espaço separado para este tipo de comentários).

Tabela 2. *Elogias da UC*

Ano letivo 2023-2024	
MEEM	Ajuda-nos a perceber qual deve ser a melhor interação entre professor e aluno, tendo como base uma aprendizagem movida pela curiosidade e consequente conhecimento através de pesquisa. Isto também relacionado com diálogos argumentativos.
MEF	Unidade curricular essencial para todos os alunos inscritos em mestrados em ensino. A docente, de uma competência e cuidado exímios e incontestáveis, fornece as ferramentas básicas necessárias a um tipo de ensino distinto do clássico (expositivo e centrado na autoridade do professor), permitindo a organização de tarefas que envolvam os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem.
MEF	Conteúdos essenciais para qualquer futuro docente. A disponibilização das gravações das aulas é essencial, tendo em conta que este segundo ano de mestrado é um ano de estágio.
MEI3CEBES	Bastante interativa e prática
MEI3CEBES	Aulas gravadas, aulas práticas e professora sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida.
MEP3CEBES	- A utilidade dos conteúdos - A disponibilidade da professora - As aulas gravadas – A clareza nos critérios de avaliação
MEP3CEBES	As questões trabalhadas e as metodologias exploradas neste seminário foram extremamente enriquecedoras para a minha formação enquanto docente.
MEP3CEBES	Gostei imenso do seminário! Foi muito útil e os métodos de avaliação estavam adequados.
MEPLE3CEBES	A unidade curricular propiciou uma reflexão acerca de aspetos práticos da dimensão argumentativa e dialógica do ensino, o que se provou bastante útil em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, que nos encontramos a realizar simultaneamente.
MEPLE3CEBES	Professora super profissional, com imenso conhecimento para transmitir e capacidade de o fazer com as dinâmicas e materiais adequados.

Ano letivo 2024-2025	
MEEM	Trabalho em grupo constante, desenvolvimento do pensamento crítico
MEEM	aulas gravadas
MEF	Todos!
MEH3CEBES	Amei, foi uma das melhores UC's do mestrado.
MEI3CEBES	Foram realizados exercícios práticos de simulação em sala de aula
MEPLE3CEBES	Aulas muito práticas que nos faziam ver as atividades e conceitos através de perspetivas diversas.

De forma semelhante, as respostas à pergunta aberta Q10 relacionada às oportunidades da UC apresentam-se na Tabela 3.

Tabela 3. Oportunidades da UC

Ano letivo 2023-2024	
MEEM	Atividades mais práticas, apresentação de trabalhos que substituam a carga de trabalho teórico a entregar.
MEEM	Apesar dos pontos mencionados anteriormente, não creio que seja uma disciplina adequada para o mestrado em Educação Musical, visto que a nossa linguagem é a música.
MEF	Alterar o estatuto da unidade curricular de opcional para obrigatória
MEF	Não há.
MEI3CEBES	Demasiados alunos
MEP3CEBES	Devia ser uma cadeira obrigatória!

Ano letivo 2024-2025	
MEEM	Fazer aula online
MEF	Esta unidade curricular deveria fazer parte integral do mestrado em filosofia, é fundamental (sob o meu ponto de vista) para o mesmo.
MEH3CEBES	A Unidade Curricular devia constar do primeiro ano do curso.
MEH3CEBES	Deveria passar para o 1.º ano para conseguirmos aplicar aquilo que aprendemos, mal começemos o estágio.
MEI3CEBES	Penso que a participação nos debates e exercícios de aula deveria ter sido considerada para a nota final

Em síntese, todos os estudantes (N = 16) que escreveram comentários livres sobre os pontos fortes da UC parecem concordar quanto à importância e utilidade dos seus conteúdos, em particular no que respeita à natureza ativa e centrada no estudante da argumentação como método pedagógico. A exploração direta do método através de simulações e atividades de aprendizagem colaborativa foi significativamente valorizada pelos futuros professores.

Relativamente aos aspetos menos positivos da UC, os estudantes que responderam (N = 11) referiram a necessidade de reduzir a carga de trabalho associada, incluir a participação dos estudantes nos métodos de avaliação e disponibilizar a UC em formato online. Um estudante de Educação Musical considerou a unidade pouco relevante, argumentando que a sua “linguagem é a música”. Cinco dos onze estudantes mencionaram ainda que a unidade deveria ser obrigatória em vez de opcional e, de preferência, oferecida no primeiro ano, de modo a que se pudessem aplicar as metodologias aprendidas logo no início da prática pedagógica do segundo ano.

Reflexão e conclusões

A UC “Argumentação e Educação” procura responder a uma necessidade amplamente identificada na formação de professores: a promoção de capacidades de pensamento crítico através de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para esse fim. Através de atividades que articulam momentos de exposição teórica com experiências práticas, reforçando a ligação entre fundamentos conceptuais e a sua

aplicação em contextos disciplinares concretos, os futuros professores de diversas áreas são incentivados a conceber e a implementar estratégias pedagógicas centradas na argumentação. Deste modo, os professores em formação aprendem, pela própria experiência, a recorrer a métodos de aprendizagem ativa e a desenhar planos de aula com objetivos explicitamente orientados para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

Ao colocar em foco o pensamento crítico — uma das competências transversais mais salientadas na documentação de política educativa nacional e internacional — esta UC contribui para que os futuros professores desenvolvam autonomia na operacionalização de atividades que promovam a preparação dos seus alunos enquanto cidadãos capazes de deliberar sobre as suas ações e de fundamentar as suas decisões de forma coerente e justificada. Em sociedades tão complexas como as do século XXI, em termos sociais, culturais e digitais, a argumentação e a tomada de decisões assumem-se como competências indissociáveis na formação de cidadãos ativos e reflexivos.

O papel do professor que adota um ensino baseado no diálogo e na argumentação é, pelo menos, triplo: científico, enquanto produtor e transmissor de conhecimento; mediador, enquanto facilitador de processos de aprendizagem colaborativa; e crítico, enquanto agente de questionamento e transformação (Rapanta, 2016). Consequentemente, o papel do formador de professores é criar condições para o desenvolvimento destas competências, de forma a que os futuros docentes consigam abrir espaço ao diálogo nas suas próprias salas de aula, promovendo a fundamentação das opiniões expressas em conhecimento disciplinar. Este papel é de grande responsabilidade, dado que os formadores de professores influenciam indiretamente não só as práticas de ensino dos seus educandos, mas também as experiências de aprendizagem de todos os alunos destes educandos (Swennen et al., 2024).

Os resultados da perceção da UC por parte dos estudantes confirmam a relevância desta abordagem, reconhecida por formandos de diferentes áreas disciplinares. Tais resultados estão em linha com a literatura que indica que componentes curriculares focados na argumentação produzem impactos positivos na qualidade da argumentação, no refinamento do pensamento reflexivo e na capacidade dos futuros professores de planear e desenhar atividades pedagógicas argumentativas (Lima et al., 2023). Os planos de aula que elaboraram, como parte da avaliação sumativa, demonstram a capacidade de integrar, de modo criativo, conhecimentos

pedagógicos orientados para a prática argumentativa. Alguns destes planos foram mesmo implementados nas turmas de PES, permitindo aos estudantes refletir criticamente sobre a sua aplicação. O Anexo 3 apresenta excertos de reflexões narrativas de duas estudantes sobre a experiência de implementação dos seus planos de aula argumentativos no contexto de ensino de línguas (português e inglês).

Como Menezes (2003b), citando Abrantes (2001), afirmou, para garantir o desenvolvimento integral dos alunos, a escola deve assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Tal educação não é responsabilidade de um único professor ou de uma disciplina isolada, mas atravessa todos os domínios do conhecimento e todas as situações de aprendizagem escolar, envolvendo o trabalho conjunto em diferentes áreas curriculares. A integração de práticas argumentativas no ensino de qualquer disciplina constitui, assim, uma via efetiva para que o conhecimento específico seja não apenas o ponto de chegada, mas sobretudo o ponto de partida para processos de deliberação crítica e reflexiva.

Este aspeto revela-se particularmente pertinente na atualidade, em que a utilização de chatbots baseados em inteligência artificial generativa (IAG) pode, por vezes, substituir o processo crítico-analítico de construção de conhecimento. Embora a informação disponibilizada pela IAG possa constituir um recurso útil de iniciação, o verdadeiro valor educativo reside na capacidade deliberativa sustentada por competências de literacia crítica (Rapanta et al., 2025), tanto de professores como de alunos. Nesse sentido, perspetiva-se que a UC venha a integrar, no futuro, o uso pedagógico de ferramentas de IAG como estímulo para atividades que promovam uma cidadania crítica, capaz de navegar não apenas nas ferramentas digitais, mas também criticando os sistemas sociais, políticos e ideológicos que estas ajudam a reproduzir.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações inerentes ao presente relato. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência situada num contexto institucional específico, o que limita a generalização das conclusões a outros contextos de formação inicial de professores. Em segundo lugar, o número de participantes, embora representativo para o contexto da UC (103 estudantes ao longo de duas edições), é relativamente reduzido para sustentar afirmações de maior alcance. Em terceiro lugar, a análise dos dados baseia-se predominantemente em instrumentos de perceção dos estudantes — nomeadamente o questionário de satisfação e as reflexões narrativas — não tendo sido avaliadas diretamente as

competências argumentativas dos formandos através de instrumentos de desempenho específicos. Reconhece-se, assim, a necessidade de futuros estudos que recorram a metodologias mais robustas de avaliação do impacto da UC no desenvolvimento das competências argumentativas e pedagógicas dos futuros professores.

Referências

Comissão Europeia (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>.

Comissão Europeia. (2020). *Plano de ação para a educação digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Disponível em: IMMC.COM%282020%29624%20final.POR.xhtml.1_PT_ACT_part1_v2.docx

Conselho Nacional de Educação (2023). *Pareceres e recomendações 2023*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Livro_Pareceres_Recomendacoes_2023_v.06-05.pdf

Direção-Geral da Educação (2025). *Aprendizagens essenciais: componente curricular Cidadania e Desenvolvimento* (1 de setembro 2025). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/cidadania_desenvolvimento_-_aprendizagens_essenciais_-_consulta_publica.pdf

Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>

Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California Academic Press.

Facione, P. A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test and manual*. The California Academic Press.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. The California Academic Press.

Iordanou, K. & Rapanta, C. (2021). Argue with me: A method for developing argument skills. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. <https://doi.org/10.1159/000500171>

Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Kuhn, D., Feliciano, N., & Kostikina, D. (2019). Engaging contemporary issues as practice for citizenship. *The Social Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1625856>

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing* (2nd edition). Routledge.

Kuhn, D., & Moore, W. (2015). Argumentation as core curriculum. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.994254>

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456-496. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618>

Lima, R. C. N., Leitão, S., & De Chiaro, S. (2023). Impactos do componente curricular 'Argumentação na Educação' na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores. *Linha D'Água*, 36(3), 26-50. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p26-50>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação -DGE. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Asa.

Menezes, I. (2003a). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430–445. <https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.3.4>

Menezes, I. (2003b). Civic education in Portugal: Curricular evolutions in basic education. *Online Journal of Social Science Education*, 2(2). <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. de Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13–21). Porto Editora.

Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto Amadora*. EDUCA.

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

Nóvoa, A. (2023). *Professores: Libertar o futuro*. Diálogos Embalados.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

OECD (2019). OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. OECD Publishing. <https://tinyurl.com/yrmkka47>

Osborne, J. F., Borko, H., Fishman, E., Gomez Zaccarelli, F., Berson, E., Busch, K. C., ... & Tseng, A. (2019). Impacts of a practice-based professional development program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1067–1112. <https://doi.org/10.3102/0002831218812059>

Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001016>

Rapanta, C. (2024). Argument-based teaching: A necessary 21st-century pedagogical practice. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-24. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.741>

Rapanta, C. (2023). Piaget, Vygotsky and young people's argumentation: Sociocognitive aspects and challenges of reasoning "together" and "alone". *Learning, Culture and Social Interaction*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100698>

Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 103404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>

Rapanta, C. (2016). Professores como facilitadores de argumentação entre estudantes: Uma necessidade emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 41-62. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_50-2_3

Rapanta, C., Bhatt, I., Bozkurt, A., Chubb, L. A., Erb, C., Forsler, I., Gravett, K., Koole, M., Lintner, T., Örtengren, A., Petricini, T., Rodgers, B., Webster, J., Xu, X., Falgren Christensen, I.-M., Bonderup Dohn, N., Weilgaard Christensen, L. L., Zeivots, S., & Jandric, P. (2025). Critical GenAI literacy: Postdigital configurations. *Postdigital Science and Education*, 7, 1296–1333. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00573-w>

Reis, P., & Galvão, C. (2005). Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, 10(2), 131-160. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/514>

Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.30926/ecnuroe201801010>

Southworth, J. (2022). Bridging critical thinking and transformative learning: The role of perspective-taking. *Theory and Research in Education*, 20(1), 44-63. <https://doi.org/10.1177/14778785221090853>

Swennen, A., Leite, C., & Lopes, A. (2024). Teacher education: Building an agenda for the 21st-century [Editorial]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.921>

Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495. <https://doi.org/10.1080/09500690903524779>

Wolfe, C. R. (2011). Argumentation across the curriculum. *Written Communication*, 28(2), 193-219. <https://doi.org/10.1177/0741088311399236>

Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2003). A formação inicial de professores e a didática das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 231-252.

Anexos

Anexo 1.

Programação conteudística da UC

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 1	Introdução à unidade curricular, objetivos, conteúdos e métodos de avaliação	Definição de ensino baseado no diálogo e de ensino argumentativo
Sessão 2	Por que o diálogo é importante (pressupostos teóricos)	O que significa diálogo na sala de aula; Como o ensino baseado na argumentação difere do ensino dialógico

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 3	Definição e exemplos de questões argumentativas	Raciocínio e questões indutivas versus abduativas; Explicação versus argumentação Atividade de pequenos grupos: É solicitado aos estudantes que formem pequenos grupos da mesma área disciplinar e que decidam um tópico ou conceito curricular na sua área. De seguida, devem formular dois tipos de questões sobre o mesmo tópico/conceito, uma pedindo uma explicação e outra pedindo uma justificação. Exemplo: a) Que tipos de erupções vulcânicas existem e qual a diferença entre elas? (questão explicativa) b) Por que razão caíram raios quando o vulcão Sakurajima entrou em erupção? (questão argumentativa)
Sessão 4	Objetivos de uma "boa" argumentação em sala de aula	Introdução ao modelo de argumento de Toulmin para avaliar a estrutura de um argumento; Exemplos de argumentos de diferentes áreas disciplinares
Sessão 5	Design de atividades de aprendizagem da argumentação	"Argumentar para aprender" versus "aprender a argumentar"; Questões Socio-científicas; Uso de recursos visuais (modelos e diagramas) para estruturar argumentos Atividade de pequenos grupos: É fornecido aos estudantes um mapa de argumento vazio impresso e é solicitado que o completem argumentando a favor ou contra a afirmação "As alterações climáticas existem". É-lhes dada uma lista de websites onde podem procurar evidências para suportar os seus argumentos.
Sessão 6	Definição, tipos e exemplos de <i>fake news</i>	Importância da literacia crítica mediática; Exemplo de uma sequência de aula visando promover a literacia crítica mediática Atividade de pequenos grupos: Experimentação com ferramentas de verificação de factos (exemplo: https://www.snopes.com/)

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 7	As sessões 7, 8 e 9 são dedicadas ao trabalho de grupo estruturado em aula focado na construção de um plano de aula argumentativo sobre uma questão	A docente partilhou previamente com os estudantes dez artigos académicos abordando questões importantes que refletem as diferentes áreas disciplinares dos estudantes (português, Inglês, música, história, filosofia). De seguida, são formados pequenos grupos em aula (4-6 estudantes cada) com base na preferência de cada estudante pelo tópico de um artigo em detrimento de outros. Nesta primeira aula prática,
Sessão 8	Ver acima	A docente partilha exemplos dos <i>gatilhos</i> mais interessantes selecionados por alguns grupos na aula anterior. Depois, explica diferentes formas de estruturar as atividades de discussão em grande grupo e em pequeno grupo que se seguem ao <i>gatilho</i> . Os mesmos grupos têm agora de planear uma atividade de discussão, seja para grande grupo ou para pequeno grupo, em torno da sua questão predefinida.
Sessão 9	Ver acima	Esta última aula prática é dedicada à seleção de evidências para a questão selecionada por grupo. Para isso, é dado acesso aos estudantes a uma ferramenta de mapeamento de argumentos <i>online</i> desenhada pela Simon Fraser University (Canadá) e estes simulam (como se fossem os seus alunos) a pesquisa e seleção de informação que pode ser usada como evidência para suportar a sua posição em torno da questão argumentativa selecionada. Cada grupo deve completar um mapa de argumento e submetê-lo eletronicamente no final da aula. É também solicitado aos estudantes que usem critérios de pesquisa de informação <i>online</i> , previamente partilhados pela docente como parte da aula de literacia crítica mediática (sessão 6).
Sessão 10	Tipos e uso de questões do professor	Ver no Anexo 2 a estrutura detalhada desta sessão, fornecida como um exemplo.

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 11	Como avaliar argumentos de alunos	Modelo de Toulmin; Modelo de Deanna Kuhn Atividade de pequenos grupos: São fornecidos aos estudantes exemplos de argumentos escritos produzidos por alunos do ensino básico em Portugal e é solicitado que lhes atribuam uma pontuação argumentativa usando o modelo de Toulmin ou de Kuhn, previamente explicado pela docente. Após a avaliação de cada parágrafo escrito, os resultados são partilhados com a turma para discutir possíveis desvios.
Sessão 12	Aula de simulação do currículo <i>Argue with Me</i> de Kuhn et al. (2016)	Atividade: A docente simula a primeira parte do currículo (<i>pré-jogo</i>) dedicada à formulação de argumentos, contra-argumentos e refutações por grupos de estudantes a favor e contra uma questão predefinida. Através desta atividade de aprendizagem experiencial, os futuros professores aprendem como conduzir um currículo pré-desenhado visando explicitamente o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.
Sessão 13	(cont.) Aula de simulação do currículo <i>Argue with Me</i>	Atividade: A docente simula a segunda e terceira parte do currículo (<i>jogo e pós-jogo</i>) dedicadas ao diálogo argumentativo par-a-par e ao debate um-para-um usando os argumentos, contra-argumentos e refutações previamente formulados pelos grupos (sessão 12). Através desta atividade de aprendizagem experiencial, os futuros professores aprendem como conduzir um currículo pré-desenhado visando explicitamente o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

ANEXO 2.

Exemplo de plano de aula (Sessão 10)

Parte teórica. A aula começa relembrando aos alunos a estrutura de um plano de aula proposto durante este curso, que consiste na introdução de um estímulo (trigger) para a discussão, muitas vezes multimodal, uma discussão com toda a turma para a exploração inicial da temática, e uma atividade em pequenos grupos focada no raciocínio argumentativo. Em seguida, o professor apresenta o tipo de perguntas que pode usar para cada uma dessas partes da aula. Em particular: a) Para abrir espaço para o diálogo e ajudar os alunos a expressarem as suas ideias após a parte inicial (por exemplo, projeção de um curta-metragem), o professor pode usar uma série de perguntas factuais (por exemplo, Sobre o que era este filme/imagem/texto? Como é que os personagens principais (re)agiram?), analíticas (por exemplo, Por que razão acha que os personagens reagiram dessa maneira? O que fariam de diferente?) e conceptuais (por exemplo: Qual foi o tema geral abordado? O que é que este filme/imagem/texto nos pode ensinar?); b) Para estimular o pensamento argumentativo durante as discussões com toda a turma, o professor pode fazer perguntas como: O que querem dizer com isto? Podem dar um exemplo? Que informação usam para dizer isto? O que poderia dizer alguém que não concorda convosco para vos desafiar? Como usaria esta informação?; c) Para ajudar os alunos a animar as suas ideias durante as discussões em pequenos grupos e com toda a turma, o professor pode fazer perguntas como: Quem concorda/discorda do que a Joana está a dizer? Porquê? Pode explicar por que discorda do João? Quer ajudar a Maria a explicar melhor a sua ideia?; d) Para promover a reflexão, o professor pode fazer perguntas como: Como o que está a dizer difere do que o Pedro acabou de dizer? Como é que o que estás a dizer se relaciona com o nosso tema principal? Como podemos resumir todas estas ideias numa frase que integre tudo?

Parte prática. É mostrado aos alunos um curta-metragem de animação sem diálogos, disponível no Youtube aqui, que pode servir como ponto de partida para uma aula argumentativa. Em seguida, em grupos, eles irão: a) decidir sobre um tema argumentativo, relacionado ao filme, que possa servir de base para uma discussão com toda a turma e b) pensar em 5 perguntas-chave que o professor pode fazer para orientar essa discussão. Após esta atividade, o professor pede a 3 voluntários, de 3 grupos diferentes, que simulem esta discussão com todos os alunos presentes, como se fossem alunos adolescentes a participar na aula. O professor dá feedback sobre as competências dialógicas e de gestão da sala de aula de cada voluntário.

Anexo 3.

Excertos de narrações reflexivas referentes aos planos de aula argumentativos implementados pelos professores em formação.

Excerto 1

O meu plano incidia sobre uma unidade curricular de Português, mais especificamente sobre a obra literária de Fernando Pessoa, mas conduzindo a um diálogo interdisciplinar entre a mesma disciplina e questões de Cidadania e Desenvolvimento. Um dos principais objetivos era criar condições aos alunos para que discutissem sobre o tema da igualdade e desigualdade de género. A planificação seguiu o modelo utilizado para um dos trabalhos da UC de Argumentação e Educação, organizando-se em três partes: uma atividade introdutória, uma atividade com toda a turma e uma atividade em pequenos grupos (de quatro a cinco elementos).

A planificação parecia-me aplicável e satisfatória, porém, no decorrer da sua aplicação senti que poderia ter estado mais bem preparada. Quanto à atividade introdutória, pareceu-me adequada e alguns dos estudantes conheciam e identificavam-se com o trailer do filme escolhido, conseguindo retirar do mesmo alguns pontos-chave para a discussão que se seguiria. Não obstante, o passo seguinte não foi iniciado da melhor forma, na minha ótica. A maneira como coloquei a questão argumentativa suscitou nos alunos várias dúvidas, fazendo-os ficarem confusos e sem saber que posição tomar. Eu própria comecei a questionar o que de facto queria dizer com aquela pergunta e de que forma a queria apresentar. Senti embaraço perante os alunos, apesar de ter conseguido chegar a uma formulação a partir da qual os mesmos se conseguissem organizar e pensar nas suas razões para cada situação.

Dado que a questão colocada não foi apresentada de forma clara e objetiva, senti que também a participação dos alunos na discussão ficou condicionada a um só argumento e um exemplo. Quero com isto dizer que o papel do professor tem de facto relevância para a forma de como os alunos aprendem a argumentar e a expor as suas perspetivas.

Excerto 2

Outra experiência relevante foi a aplicação de técnicas argumentativas durante o meu estágio pedagógico, em particular na aula que lecionei sobre “Healthy Habits”. Comecei com um “lead-in” envolvente, conectando a alimentação do dia a dia com hábitos saudáveis e utilizando o trailer do documentário “Super Size Me” como “trigger” para introduzir o tema de forma impactante, à semelhança do que aprendi nas aulas de Argumentação e Educação. Senti que de facto o “trigger” foi crucial para captar a atenção dos alunos para o tema. Além disso, nas discussões pós-leitura, os alunos refletiram sobre questões-chave que projetei no quadro, levantadas pelo documentário e compartilharam as suas ideias sobre a responsabilidade individual e corporativa em relação aos hábitos alimentares. Este segmento da aula contribuiu para criar um ambiente de colaboração e de interação entre o tema e os alunos. Senti que este tipo de estratégias mantiveram os alunos interessados e envolvidos no tema, bem como motivados a defender e argumentar sobre as suas opiniões.

Além disso, no fim desta aula organizei uma atividade prática em que os estudantes criaram receitas saudáveis para o projeto final da unidade intitulado “Yummy Healthy Cookbook”, utilizando o Padlet como ferramenta colaborativa. Esta abordagem interdisciplinar incentivou os alunos a aplicarem o que aprenderam em contextos reais, promovendo a criatividade e trabalho em equipa.

No entanto, esta experiência consciencializou-me para a necessidade de uma maior preocupação pedagógica no planeamento, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre liberdade e estrutura para promover graus de participação equilibrados, bem como para o imperativo de estabelecer objetivos claros para que os alunos atinjam as expectativas e resultados pretendidos. Além disso, outro fator importante neste conjunto de aulas que lecionei foi assegurar que embora haja alunos com diferentes níveis de confiança, todos conseguem contribuir e sentir-se integrados na aula.