

# **Formação de professores para o ensino da argumentação emancipadora e decolonial – concepções e perspectivas**

**Teacher professional development for emancipatory and decolonial argumentation teaching – conceptions and perspectives**

Isabel Cristina Michelan de Azevedo<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Sergipe (UFS)  
E-mail: icmazevedo2@gmail.com

Glacy Kelli Reis Da Silva Xavier<sup>2</sup>  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
E-mail: glaycikelli@id.uff.br

**Resumo:** A formação continuada de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios estruturais e por perspectivas frequentemente compensatórias, em detrimento de processos formativos voltados à atualização crítica e ao aprofundamento teórico- metodológico. Assim, o presente artigo discute resultados do projeto extensionista Ensino de Argumentação na Escola (ENARE), idealizado na Universidade Federal de Sergipe, cuja proposta está centrada na formação de professores da educação básica (em exercício) para o ensino da argumentação. Ancorado na articulação dos estudos da argumentação na interação aos pressupostos dos letramentos no campo da Linguística Aplicada, o projeto adota uma perspectiva decolonial e emancipadora, que prioriza a centralidade das perguntas, a leitura de mundo, a prática interacional como práxis social e o reconhecimento das experiências docentes como eixo formativo. O artigo apresenta dois objetivos: analisar em que medida as atividades dos Cadernos de Projetos, elaborados para docentes dos anos iniciais de São Cristóvão-SE e para os de Língua Portuguesa de Maricá-RJ, atendem às bases teórico-práticas definidas e contrastar as posições manifestadas por participantes das formações, a fim de compreender como o ENARE contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da argumentação no ensino fundamental. Com base em uma metodologia documental comparativa, os resultados indicam que a proposta formativa favorece práticas reflexivas, colaborativas e socialmente situadas, reforçando a potência da abordagem interacional no ensino de argumentação. Apesar disso, observa-se ser importante garantir a efetiva participação dos professores no processo formativo, para que a

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/UFS/CNPq) e colíder do Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso, da Universidade Estadual de Santa Cruz (ELAD/UESC/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>.

<sup>2</sup> Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF). É pesquisadora e integrante do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/UFS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Semiologia: Leitura, Fruição e Ensino (GPS-LEIFEN/UFF/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2934-4734>.

formação continuada não se mantenha restrita a uma organização unilateral e demasiadamente técnica.

**Palavras-chave:** ensino de argumentação; argumentação emancipadora; decolonialidade; formação docente.

**Abstract:** Teacher professional development in Brazil has historically been shaped by structural challenges and by often compensatory approaches, to the detriment of formative processes aimed at critical renewal and deeper theoretical and methodological engagement. This article discusses the results of the university outreach project Ensino de Argumentação na Escola (ENARE), conceived at the Federal University of Sergipe, which focuses on the professional development of in-service basic education teachers for the teaching of argumentation. Grounded in the articulation between studies of argumentation in interaction and literacy studies within Applied Linguistics, the project adopts a decolonial and emancipatory perspective that emphasizes the centrality of questioning, critical world-reading, interactional practice as social praxis, and the recognition of teachers' experiences as a formative axis. The study pursues two objectives: first, to analyze the extent to which the activities included in the Project Notebooks—designed for early years teachers in São Cristóvão (SE) and Portuguese Language teachers in Maricá (RJ)—align with the proposed theoretical and pedagogical foundations; and second, to examine the positions expressed by participants during the training sessions in order to understand how ENARE contributes to the teaching and learning of argumentation in elementary education. Drawing on a comparative documentary methodology, the findings indicate that the program fosters reflective, collaborative, and socially situated practices, highlighting the potential of an interactional approach to argumentation pedagogy. Nevertheless, ensuring teachers' effective participation remains essential so that in-service education does not become confined to a unilateral and overly technical model.

**Keywords:** argumentation teaching; emancipatory argumentation; decoloniality; teacher professional development.

## INTRODUÇÃO

O interesse em torno da formação continuada de professores no Brasil não é recente, tem mais de vinte anos e, no ensino público, é marcada por um conjunto de problemas: muitas iniciativas assumiram a perspectiva de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”, outras se apresentavam como formação complementar de professores em exercício ou como projetos de intervenção em escolas a fim de promover a aceleração de estudos de estudantes, por exemplo, como explica Gatti (2008, p. 58ss).

Esse tipo de preocupação também é observado em diferentes partes do mundo, como constata Clarke (2001), Goodlad (2002), Imbernón (2007), Crook (2012), entre

muitos outros, ao analisarem as perspectivas assumidas para a expressão “formação de professores”, os tipos de pesquisa empreendidos, as principais questões investigadas, bem como as principais influências teórico-metodológicas, a fim de apontar como essa temática continua pertinente e necessária. Francisco Imbernón afirma que, nos últimos 30 anos do século XX, os modelos de formação de professores têm sido discutidos e revistos e que, entre os principais questionamentos, encontram-se:

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; [...] a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão [...] (Imbernón, 2010, p. 8).

Diante desse quadro de pesquisas e preocupações, neste artigo, resolvemos discutir alguns dos resultados alcançados com o ENARE (Ensino de Argumentação na Escola), um projeto extensionista idealizado em 2020, na Universidade Federal de Sergipe, que tem buscado ampliar seu âmbito de atuação para outros estados do Brasil, com vistas a realizar especificamente a formação continuada de professores para o ensino da educação na educação básica (cf. Azevedo; Santos, 2023).

Para tanto, além de haver a reunião de significativas contribuições teórico-metodológicas relativas à formação de professores e de se alinhar aos estudos de letramento no campo da Linguística Aplicada, os integrantes da equipe organizadora do ENARE, considerando os estudos da argumentação no Ocidente, precisaram optar por uma perspectiva que fosse mais adequada aos objetivos do projeto: a argumentação na interação. Grácio (2016, p. 19) entende que, em seu cerne, a argumentação se caracteriza pelo “uso social da palavra, uso caracterizado pelo valor atribuído à apresentação de razões, pelo sentido de justiça, pela dimensão ética e existencial que envolve [...] um sentido de comunidade [...] [em] que os argumentadores sejam pessoas abertas à negociação”.

Por reconhecermos que os estudos da argumentação chegam da Europa às Américas marcados pela colonialidade do saber (Quijano, 2000), as escolhas realizadas nos últimos cinco anos têm aproximado o trabalho do ENARE dos estudos decoloniais, particularmente na formação de professores e estudantes quanto à argumentação, uma vez que: 1. as perguntas, não as respostas pré-definidas, são centrais para que sejam selecionadas as formas de agir; 2. a leitura de mundo antecede a leitura de palavra (Freire, 1982) e a observação dos pontos que afetam cada grupo particularmente tem prioridade no trabalho com a argumentação; 3. o processo interacional se torna uma prática cotidiana e uma práxis de luta social, uma vez que os sujeitos são afetados pelo legado histórico e colonial que se impõe na escola e na vida; 4. a formação de professores considera as percepções de cada um acerca das práticas que são realizadas em conjunto e no trabalho com os estudantes; 5. a cada edição dos cursos de formação, é identificado algum “grito de resistência, persistência, re-existência” próprio das práticas escolares no âmbito do ensino público (cf. Walsh, 2024. p. 33ss).

Com base nessas informações iniciais, estabelecemos dois objetivos para este artigo. Por um lado, analisaremos em que medida as atividades contidas nos Cadernos de Projetos produzidos para duas distintas realidades (professores de anos iniciais de São Cristóvão-SE e professores de língua portuguesa de Maricá-RJ) atendem aos cinco critérios decoloniais que acabam de ser citados; por outro, procuraremos comparar as posições apresentadas por alguns professores que participaram das atividades formativas, a fim de entender como o ENARE tem proporcionado identificar meios para desenvolver o ensino e a aprendizagem da argumentação no ensino fundamental.

Com o intuito de discutir essas questões, este artigo está organizado em quatro partes: após a introdução, 1. encontram-se alguns dos conceitos chave que são privilegiados nos cursos do ENARE, a fim de desenvolver uma formação continuada de professores adequada às necessidades dos diferentes grupos, dentro de uma perspectiva interacional; 2. depois, há a análise dos dois Cadernos de Atividades preparados para cada grupo de professores; 3. em seguida, as vozes das professoras são reunidas para nos indicar os pontos que são mais valorizados pelos docentes, bem como outras necessidades

que possam ser marcadas por elas; 4. antes de reunirmos as considerações finais e as referências.

## CONCEITOS CHAVE QUE ORIENTAM O PROJETO ENARE

Tendo em vista uma pedagogia decolonial – que preconiza a politização da ação pedagógica, no intuito de se contrapor à geopolítica hegemônica responsável pela homogeneização de culturas e racionalidades (Piris, 2024), e que, por meio prática problematizadora visa a um agir no mundo e na história rumo à emancipação humana por meio do ato de argumentar (Azevedo; Piris, 2023) –, o projeto ENARE propõe a ampliação do letramento docente. Sob uma ótica que promove a *dialogicidade*, a *críticidade* e a *reflexividade* e inclui ações que levem os professores a terem uma participação ativa na análise e na reelaboração das propostas e dos projetos apresentados, a partir de suas experiências em sala de aula, o ENARE propõe articular os elementos essenciais ao ensino/aprendizagem da argumentação: o professor, as metodologias, os materiais didáticos e o conteúdo didático.

Como explicam Azevedo e Santos (2023), a dialogicidade diz respeito ao caráter dialógico da argumentação, entendida como o espaço de interação entre diferentes sujeitos que participam do processo argumentativo. Trata-se da relação entre o eu e o outro, na qual os pontos de vista se confrontam, se complementam e se reorganizam. Esse eixo possibilita analisar as posições assumidas em uma interação argumentativa, compreender os movimentos de contraposição de ideias, interpretar as demandas sociais envolvidas e favorecer a participação política dos sujeitos.

Esse primeiro eixo se articula ao pressuposto decolonial da afirmação das identidades e das culturas dos povos subalternizados e grupos sociais marginalizados como forma de ruptura com a colonialidade do ser, pois “é dialógico aquele que assume o ato ético de comprometimento com o outro, integrando-se ao processo coletivo de emancipação de si e do outro” (Piris, 2024, p. 9). Tal movimento deve propiciar, portanto,

nos termos de Candau (2008), a construção de uma sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Por meio da dialogicidade, é possível promover relações didático-pedagógicas compromissadas com o outro e sensíveis às mudanças culturais. Como aponta Freire (2016 [1976]), nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise de suas condições culturais e, dessa forma, a educação deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade da qual os sujeitos fazem parte.

Já a criticidade corresponde à capacidade de se distanciar da prática para analisá-la de forma consciente e fundamentada, considerando as relações sociais, históricas e ideológicas que a atravessam. Esse movimento contribui para superar posturas ingênuas no campo acadêmico-científico, além de sustentar ações transformadoras por parte de professores e estudantes tendo em vista a justiça social (Azevedo; Santos, 2023). Relaciona-se, assim, ao processo dialético que constitui o fazer e o pensar sobre o fazer, conforme Freire ([1996] 2002), entre outros aspectos ligados ao criticismo argumentativo (Grácio, 2016). Assim, a criticidade, associada à argumentação emancipadora, vincula-se às práticas pedagógicas dedicadas ao entendimento do mundo e está relacionada à decolonialidade do saber, com vistas à legitimação das racionalidades das identidades culturais (Piris, 2024).

Segundo Freire (2016 [1976]), existe uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios que lhes são impostos, o que faz que não haja um tipo padronizado de resposta. Desse modo, há uma pluralidade na singularidade, visto que a relação do homem com o mundo é essencialmente crítica e, no jogo constante de obter respostas, o ser humano muda sua forma de responder: “criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, da história e da cultura” (Freire, [1976] 2016, p. 63). Ou seja, ao observar o mundo criticamente, o ser humano transforma a realidade e não apenas se adapta a ela, tomando a si próprio como objeto de reflexão e ação, num processo de conscientização que vai se aperfeiçoando progressivamente. Por meio da criticidade, é possível ampliar a

compreensão das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de professores e estudantes.

A reflexividade, por sua vez, refere-se a um tipo de raciocínio que possibilita confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas, as finalidades estabelecidas etc.” (Azevedo, 2021, p. 183). Envolve, portanto, a análise das consequências dos posicionamentos assumidos e a construção de uma base para o processamento metadiscursivo, em que o sujeito reflete sobre o próprio discurso, avaliando-o e reorganizando-o de forma consciente.

Por meio da criticidade, na perspectiva decolonial e de uma educação emancipadora, é possível apresentar possibilidades pedagógicas que favoreçam a libertação do ser humano e o empoderamento dos grupos sociais subalternizados e marginalizados, colocando o ato de argumentar como condição para o estudante possa tomar sua própria posição frente aos problemas sociais e consiga torná-los objetos de seu ato de conhecimento (Azevedo; Piris, 2023). Freire ([1976] 2016) indica que a consciência reflexiva que constitui a criticidade deve ser desenvolvida na escola, pois quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios encontrados nela e procurar soluções, tornando possível transformá-la com seu trabalho comprometido.

Com base nesses três eixos, as ações formativas do ENARE são organizadas em duas frentes principais. Na primeira, as práticas pedagógicas são discutidas à luz da literatura específica disponível para cada área envolvida, dos saberes docentes e dos documentos oficiais que orientam cada segmento de ensino. Na segunda, analisam-se as práticas sociais de linguagem em circulação na sociedade, em contextos locais e globais, por meio de uma abordagem crítico-colaborativa, para que seja possível “analisar as situações que instam a argumentar e compará-las com o que é representado nos materiais disponibilizados aos professores pelas redes de ensino, como os livros didáticos” (Azevedo; Santos, 2023).

Tendo isso em vista, os encontros formativos do ENARE são articulados em três momentos: *tematização*, *problematização* e *investigação didático-metodológica*. O

processo formativo inicia-se pela tematização, etapa em que, a partir de um mapeamento, realizado com os docentes, das temáticas mais frequentes em cada etapa da escolarização, os formadores selecionam uma questão central. Essa questão é apresentada de forma contextualizada, apoiada em fundamentos teóricos que permitem aos participantes compreender o problema em profundidade e preparar-se para as etapas subseqüentes do trabalho formativo.

Na fase de problematização, professores e formadores analisam coletivamente a temática escolhida, articulando-a a situações-problema e às dificuldades comumente enfrentadas no ensino da argumentação. Esse movimento favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, transformando a experiência docente em objeto de análise e construção de conhecimento.

Já na investigação didático-metodológica, os participantes examinam procedimentos de ensino e materiais didáticos, considerando as demandas específicas de cada turma, a partir das referências teórico-práticas e de suas vivências pedagógicas. Então, os docentes são incentivados a sugerir adaptações aos recursos didáticos existentes ou a elaborar novas propostas de ensino adequadas aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Nessa etapa, como *feedback*, os professores também fazem relatos sobre as práticas de ensino de argumentação realizadas durante o percurso formativo, proporcionando, assim, um momento de troca de experiências.

Nesse modelo, valoriza-se a aprendizagem colaborativa e os saberes teóricos assumem um novo lugar, articulando-se aos saberes da prática e, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Como aponta Pimenta (2006, p. 25), o papel da teoria deve ser o de oferecer aos professores – futuros e atuantes – “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Nessa mesma linha de raciocínio, Serrão (2006, p. 151), com base nos trabalhos de Donald Schön e John Dewey, afirma que o aprender fazendo deve ser considerado como princípio formador, tendo a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes adquiridos pela experiência. Freire ([1996]

2002), por sua vez, indica que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, valorizando a reflexão crítica sobre a prática (Freire, [1996] 2002, p. 42).

Sob essa ótica, no curso de formação, tendo como parâmetro a dialogicidade, a criticidade e a reflexividade, são propostas atividades que valorizam uma prática reflexiva em vez de dar soluções prontas, mecanizadas e, com isso, pretende-se minimizar a lacuna encontrada nos documentos oficiais no que se refere ao ensino de argumentação, já que, em seu escopo, tais documentos – como a BNCC – somente recomendam o ensino de argumentação em toda a educação básica, mas não indicam meios para se efetivar isso concretamente. Como apontam Azevedo *et al.* (2023, p. 17), para que o professor desenvolva plenamente o papel de orientador das ações discentes, “ele, precisará ampliar seu entendimento acerca dos elementos constitutivos do ato de argumentar e compreender como as orientações encontradas nos documentos oficiais” podem ser adequadas aos processos de ensino-aprendizagem cabíveis em cada ano ou série da Educação Básica.

Por entendermos que a argumentação é um campo do conhecimento multidimensional, transdisciplinar que, desde a Antiguidade, tem sido objeto de estudo de diferentes teorias e abordagens, na formação de professores é prioritário escolher uma perspectiva a ser assumida. Como indica Piris (2024, p. 3), os fenômenos argumentativos podem ser abordados em suas dimensões “retórica, dialética, lógica, cultural, histórica, ideológica, linguística, interacional, discursiva, cognitiva, textual, discursiva, sociosemiótica etc.”, formando um grande mosaico, por isso no ENARE as referências se alinham aos objetivos formativos que são previamente definidos. Embora cada dimensão tenha sua importância, contemplando um ou mais aspectos essenciais do fenômeno e que todas, em conjunto, demonstram sua complexidade e amplitude. Entretanto, ao focalizar o ensino, a depender dos objetivos traçados e dos resultados que se pretendem alcançar, consideramos importante que se tenha bem definido o escopo teórico que orientará o trabalho.

Ao tratar do ensino de argumentação, Grácio (2016) prefere pensar a argumentação como um encontro social, um intercâmbio, uma troca diante de uma

atividade conjunta, dialogal e multilateral. Diante disso, no projeto ENARE, filiamo-nos ao *modelo interacional e dialogal* de argumentação, que considera a argumentação como uma prática social de linguagem, permitindo ao estudante assumir um papel ativo no confronto de ideias. Segundo Piris (2024),

Assumir esse postulado significa, em termos de didática, que a prática de ensino de argumentação orienta-se pela intencionalidade de oportunizar aos estudantes a participação em interações argumentativas, nas quais eles possam articular conhecimentos sobre argumentação com a prática de argumentar e, numa proposta emancipadora e decolonial, problematizar questões relativas à naturalização da opressão de suas identidades e seus saberes (Piris, 2024, p. 5).

Ancorado no modelo interacional, Grácio (2009, p. 23) define argumentação como “uma disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade que os argumentadores avançam em torno de um assunto em questão”. O autor até reconhece a argumentatividade como um fenômeno intrínseco à própria língua e à discursividade, mas considera que a argumentação propriamente dita tem como ponto de partida a interação efetiva entre discursos e não pode ser reduzida ao encadeamento ou à sucessão de encadeamentos de enunciados, seja do ponto de vista da inferencialidade ou da associação semântica-topológica.

Desse modo, o que caracteriza a argumentação é o fato de, nela, os assuntos serem abordados sob o modo do “em questão”, ou seja, num estado de abertura que possibilita problematizar aquilo que é apresentado como evidente (Grácio, 2009), o que leva, conforme Plantin (2004), o indivíduo, por meio da interação, a escutar os outros e, assim, combater o ensimesmamento:

Para argumentar, hay que expresarse, es decir, construir su punto de vista, y dar razones que lo respalden, que lo apoyen; interactuar, es decir, escuchar a los otros, integrar lo que han dicho de su propio discurso, y, así, combatir el ensimismamiento; y, también, dudar, vivir la experiencia de la incertidumbre, lo que ocurre cuando parece que los discursos antagonistas se equilibran (Plantin, 2004, p. 124).

Nos preceitos de uma educação decolonial e emancipadora, uma interação argumentativa precisa ser, em sua essência, problematizadora. Para isso, seguindo o modelo interacional e dialogal, a atividade argumentativa parte de um *assunto em questão* – aquele que desencadeia diferentes pontos de vista, de modo que cada indivíduo assuma um deles e se engaje no debate gerado. O assunto em questão pressupõe, portanto, a definição de uma *perspectiva*, ou seja, a focalização daquilo que se considera o ponto principal a ser abordado. Sob esse enfoque, a perspectiva corresponde a uma forma de configurar um assunto em questão por meio da *tematização*. A tematização, por sua vez, orienta o pensamento para determinados padrões de avaliação, de juízo e de raciocínio.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que, em uma situação argumentativa, um assunto, por sua problematicidade ou multiplicidade de abordagens possíveis, abre-se para vários pontos de vistas distintos – ou perspectivas –, gerando uma tensão discursiva, que leva à construção de argumentos (razões) que justifiquem a perspectiva adotada pelo argumentador. Segundo Grácio (2009, p. 173), “a dimensão problematizante de uma perspectiva reside no fato de ela não ser única. É uma possibilidade”. Assim, cada perspectiva é uma possibilidade de abordagem de determinado assunto e ela se constitui a partir do confronto com outras perspectivas possíveis que, mesmo divergentes, são legítimas e dialogam entre si. Uma perspectiva é moldada por escolhas, contextos e intenções.

É a perspectiva que autoriza que se raciocine a partir de certos pontos de partida e, assim, se conclua. A perspectiva se torna explícita na enunciação de uma tese, ou seja, a tese defendida por um argumentador constitui uma perspectiva sobre um assunto em questão. Enfim, não há como negar que a argumentação faz parte da nossa vida em sociedade e, por isso, o ato de argumentar está relacionado ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas. E é com essa tônica que o curso de formação de professores do projeto ENARE é desenhado, conforme será apresentado no próximo tópico.

## METODOLOGIA E ANÁLISE

Como foi delineado até aqui, neste trabalho, focaliza-se a *formação docente* para o ensino de argumentação, tendo como parâmetro uma concepção de argumentação que promova a interação e a participação ativa dos estudantes, de maneira crítica, com vistas a uma educação decolonial e emancipadora. Nesses termos, é importante, primeiramente, definir, numa visão geral, o que seria a formação docente e qual a sua importância e abrangência. Para Garcia (2005), a formação de professores pode ser entendida como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, ao currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 2005, p. 26).

Neste trabalho, consideramos que além da formação técnica, destacada por Garcia (2005), a formação de professores precisa prever espaços para os problemas próprios de cada realidade emergirem e se tornarem objeto de investigação. Nosso olhar aqui se volta especificamente para a formação de professores em exercício, lembrando que o ENARE busca promover uma aprendizagem colaborativa, que envolve reflexão e ação, em que a teoria subsidia a prática e, ao mesmo tempo, a prática molda, adapta e aperfeiçoa a teoria. Desse modo, são propostas atividades coletivas de construção do conhecimento e, além disso, os professores são incentivados a aplicarem suas descobertas em sala de aula e a adaptarem as sugestões de atividades para sua realidade escolar, para, posteriormente, por meio de seu olhar, compartilharem com o grupo e com os formadores os avanços obtidos, as dificuldades encontradas e as reformulações necessárias, em um ambiente de troca de ideias e experiências. Conforme indica Freire (1987, p. 69), do ponto de vista de uma educação libertadora, é importante que os indivíduos “se sintam sujeitos de seu pensar,

discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Para que isso seja possível desde o início da formação, optou-se por incluir na formação proporcionada pelo ENARE o *Caderno de Projetos*<sup>3</sup>, material em que são apresentadas sugestões de atividades e sequências didáticas voltadas ao ensino de argumentação, nas quais as interações argumentativas estão situadas nas diferentes práticas de linguagem: leitura, análise linguístico-semiótica, oralidade e escrita. No *Caderno*, são discutidos os pressupostos teóricos da abordagem interacionista da argumentação essenciais para o desenvolvimento de ações específicas, como: colocar um *assunto em questão*, *perspectivar* uma temática, *justificar* posições discursivas em uma argumentação, ao mesmo tempo em que são reunidas sugestões de atividades apresentadas como ponto de partida para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes (Azevedo, 2016; Azevedo *et al.*, 2023). Nesse processo, objetiva-se que os professores possam criar seus próprios projetos, com base em um trabalho didático-pedagógico.

É importante destacar que o objetivo do *Caderno* não é fechar o trabalho escolar em torno de modelos prontos, mas ajudar o docente a visualizar na prática a concretização da teoria discutida no percurso formativo e a articulação com assuntos que sejam emergentes em cada grupo de professores. Outro detalhe importante é o fato de que não há um material único, fechado e concluído. Para cada formação, é elaborado um *Caderno*

---

<sup>3</sup> O *Caderno de Projetos* foi idealizado com base na metodologia utilizada no Programa Escola que Vale, tal como é descrita por Cardoso e Scarpa (2002). No contexto da formação de professores criado pelo programa, estavam incluídos projetos didáticos de leitura e escrita que seriam desenvolvidos pelos professores. “Ao iniciar o trabalho, os professores recebem um cardápio, com diversos projetos didáticos de leitura e escrita, e escolhem um deles para realizar em classe. [...] Todos obedecem a uma estrutura básica, com sugestões didáticas que serão detalhadas e transformadas em sequências de atividades específicas junto com cada grupo de professores. O desenvolvimento do projeto é detalhado à medida que o professor realiza as atividades com seus alunos” (Cardoso; Scarpa, 2002, p. 22). Contudo, no ENARE, embora o *Caderno* ofereça sugestões de projetos de ensino de argumentação, organizados em torno das quatro práticas de linguagem (de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística), sempre é incentivado que os professores busquem realizar adequações conforme cada realidade escolar desde o primeiro encontro.

específico, reformulando práticas pedagógicas conhecidas ou novas, construídas a partir do *feedback* dos professores em outras formações.

Assim, com Alarcão (2005), objetiva-se proporcionar a ação de um professor reflexivo que considera o ser humano em sua integralidade, a fim de que se possa articular a capacidade de pensamento e reflexão ao olhar criativo e plural que a ação docente pode assumir, sobretudo ao sul do Equador, evitando, portanto, colocar o professor em um lugar restrito à reprodução de ideias e práticas que lhe são exteriores. Contudo, conforme indica a autora, apesar de a capacidade reflexiva ser inata ao ser humano, é necessário promover contextos de liberdade e responsabilidade que favoreçam o desenvolvimento dessa capacidade. Nesse cenário, os formadores de professores têm grande responsabilidade, visto haver “uma dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos” (Alarcão, 20025, p. 45). Para vencer inércias e imposições técnicas e políticas, é “preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (Alarcão, 20025, p. 45). O *Caderno de Projetos*, nesse contexto, funciona como um material que pode instigar o docente a analisar práticas escolares possíveis, considerando as necessidades que cada docente identifica em sua realidade de trabalho.

Neste primeiro momento da análise, serão analisados dois desses cadernos: o *Caderno* da primeira formação, realizada em 2021, com professores da rede municipal de São Cristóvão-SE (Caderno 1)<sup>4</sup>, e o *Caderno* de uma das formações mais recentes, realizada em 2025, com professores da rede municipal de Maricá-RJ (Caderno 2)<sup>5</sup>. Cada projeto contido no *Caderno* é desenvolvido em torno de um assunto que é colocado em questão ao longo da proposta, e as temáticas são definidas em reunião prévia com a equipe responsável pela formação, por conhecerem as necessidades de cada grupo. Conforme os professores observam as atividades práticas incluídas no projeto, visualizam como

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.calameo.com/read/006840960eb34931c3eca>. Acesso em: 22 nov. 2025.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.calameo.com/read/006840960c69ee5f26492>. Acesso em: 22 nov. 2025.

colocar um assunto em questão, de modo a gerar diferentes opiniões<sup>6</sup>. Nesses dois *Cadernos*<sup>7</sup>, todos os projetos envolvem os quatro eixos de linguagem indicados na *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC, e as atividades abarcam os diversos gêneros discursivos em circulação na sociedade brasileira (letra de música, tirinha, charge, infográfico, notícia, artigo de opinião etc.)<sup>8</sup>, além de tratar de assuntos pertinentes à realidade de cada grupo de professor.

O Quadro 1, a seguir, mostra as principais características dos dois *Cadernos* e tenta analisar como eles atendem às bases teórico-práticas definidas para o curso. O Caderno 1 reúne atividades voltadas para temáticas que possam ser discutidas por estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e apresentam uma diversidade alinhada a essa faixa etária. O Caderno 2, por sua vez, reuniu professores unidocentes e especialistas em língua portuguesa, por isso nele se encontram dois projetos destinados aos anos iniciais e dois projetos voltados para os anos finais do ensino fundamental.

**Quadro 1** - Comparação entre os *Cadernos de Projetos*

	<b>Caderno 1</b>	<b>Caderno 2</b>
<b>Nível de escolaridade</b>	1º ao 5º ano do ensino fundamental	1º ao 9º ano do ensino fundamental
<b>Títulos dos projetos</b>	1. Cantando, jogando e argumentando no ensino fundamental; 2. Discutindo sobre bullying na escola;	1. A hora do banho - Cantando, jogando e argumentando nos anos iniciais;

<sup>6</sup> Essa não é uma tarefa fácil, pois frequentemente observamos que os professores tendem a “direcionar” as discussões, encaminhando o questionamento conforme os resultados que se deseja obter.

<sup>7</sup> É importante destacar que os dois *Cadernos de Projetos* têm estrutura semelhante: há uma capa e uma folha de rosto, com dados das parcerias que tornaram possível o desenvolvimento da formação continuada e também dados de autoria do material; na Apresentação, há uma carta ao professor, que introduz o Caderno e apresenta-o como um “cardápio” de práticas de linguagem de leitura, escrita, oralidade e análise linguística – conforme recomenda a *Base Nacional Comum Curricular* –, que podem servir como um ponto de partida para o trabalho que cada professora ou professor vai desenvolver em sua(s) turma(s) e como fonte de inspiração de novas propostas para o ensino da argumentação; em seguida, há um sumário que mostra as quatro propostas de sequências didáticas, chamadas de “projetos”.

<sup>8</sup> A preocupação com as práticas de linguagem que constam na BNCC e com a variedade de gêneros discursivos está alinhada à necessidade que todos os professores passaram a ter de organizar planos de ensino alinhados a esse documento normativo.

	<p>3. Argumentando sobre Automedicação;          4. Fato e opinião.</p>	<p>2. Animais de estimação - Diferenciando o que é fato e opinião;          3. A tecnologia no cotidiano - As relações humanas como o assunto em questão;          4. Aquecimento global - Como posicionamentos individuais podem influenciar ações coletivas?</p>
<b>Atividades sugeridas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de música e identificação de posições contidas nela;</li> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Debate deliberativo<sup>9</sup>;</li> <li>- Leitura coletiva de textos;</li> <li>- Análise coletiva de partes de variados textos escritos;</li> <li>- Comparação entre textos escritos;</li> <li>- Participação em jogos educativos diversos;</li> <li>- Produção de cartazes;</li> <li>- Produção coletiva de infográfico;</li> <li>- Produção de vídeo (de um minuto).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de música e identificação de posições contidas nela;</li> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Debate regrado<sup>10</sup>;</li> <li>- Leitura coletiva de textos;</li> <li>- Análise coletiva de partes de variados textos escritos;</li> <li>- Comparação entre textos escritos e multimodais;</li> <li>- Participação em jogos educativos diversos;</li> <li>- Produção de cartazes;</li> <li>- Produção coletiva de infográfico;</li> <li>- Produção de artigo de opinião.</li> </ul>
<b>Capacidades ao eixo da dialogicidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter abertura respeitosa ao outro para exercitar a razão com base em valores éticos e na civilidade.</li> <li>- Escutar o que é dito e o modo como as experiências e os saberes alheios.</li> <li>- Integrar-se em interações discursivas com compreensão ativa de pontos de vista.</li> </ul>	
<b>Capacidades vinculadas ao eixo da reflexividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar perspectivas decorrentes da tematização de assuntos com base na análise da realidade concreta e do processo histórico.</li> <li>- Analisar os desdobramentos das ações argumentativas em diferentes contextos sociais.</li> <li>- Compor posições discursivas em interações orientadas pela força social e persuasiva dos argumentos.</li> </ul>	

<sup>9</sup> Segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 250, grifos nossos), na escola, podem ser trabalhados distintos tipos de debate. Assim, para essa faixa etária, por exemplo, pode ser realizado o “**debate de opinião de fundo controverso**, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...]”, mas optou-se pelo **debate deliberativo**, no qual “[...] é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos; [...] [para] permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas [...]”.

<sup>10</sup> O **debate regrado** é definido por Coppola e Dolz (2020, p. 22-23), ao retomar Dolz, Noverraz; Schneuwly (2001), “[...] como uma discussão que ocorre em público entre vários parceiros(as), organizado e dirigido por um moderador ou uma moderadora a partir de uma pergunta controversa, com vistas à mudança de opinião ou de atitudes do público”.

<b>Capacidades vinculadas ao eixo da críticidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a argumentação como um ato discursivo que pode transformar a realidade vivida;</li> <li>- Identificar meios para ordenar o pensamento em distintos contextos sociais e de acordo com perspectivas variadas;</li> <li>- Comparar pontos de vista a fim de saber se posicionar diante de um assunto colocado em questão.</li> </ul>
--	---

Fonte: elaboração própria.

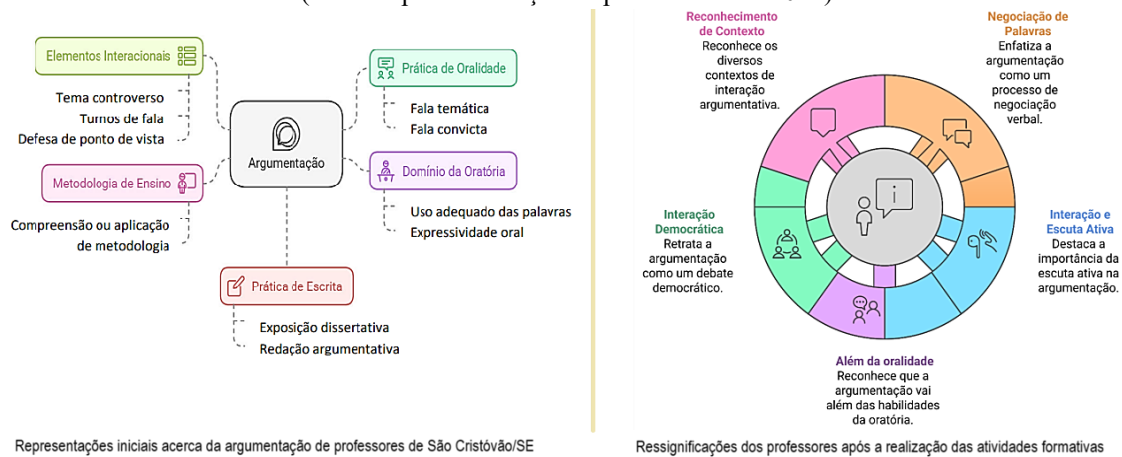
Como se observa no Quadro 1, há um alinhamento composicional entre os dois Cadernos que se justifica por estarem destinados a favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas vinculadas aos três eixos que constituem a argumentação emancipadora. A escolha por atividades em que os sujeitos discutem as questões conjuntamente e produzem materiais em colaboração reforçam a **dialogicidade**, a **reflexividade** e a **críticidade**. Ao mesmo tempo, esses momentos se constituem em oportunidades o processo interacional se tornar uma prática cotidiana e uma práxis de luta social, uma vez que os sujeitos podem pautar lutas sociais que os afetam ou nas quais estão diretamente envolvidos seja na escola seja em outros espaços sociais.

Notamos também uma colaboração entre as equipes formativas uma vez que os *Cadernos* são construídos para cada grupo e ficam disponíveis para todos avaliarem antes de iniciar uma nova produção. Como a leitura de mundo que antecede a da palavra (cf. Freire, 1982), isso se torna um ponto de referência para a composição dos *Cadernos*, pois não é uma pré-definição técnica acerca de conceitos ligados que guia a arte de argumentar em nosso modo de ver. Isso porque a diversidade de contextos são tomadas como fatores “imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância, etc.), já que o desenvolvimento e a diferença [...] têm lugar em um contexto social e histórico determinado[...]” (Imbernón, 2010, p. 29).

Por meio dos *Cadernos*, não é possível dimensionar o valor das perguntas que são propostas, analisadas, repostas ou confrontadas pelos participantes durante as atividades formativas, mas elas se colocam como centrais para que a cada edição haja condições para que os apelos, os gritos de resistência, às inquietações possam integrar as etapas de formação, como ressalta Walsh (2024).

Além da observação dos *Cadernos*, propomos reunir observações oriundas da análise de depoimentos de participantes das formações, a fim de compreender como o ENARE contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da argumentação no ensino fundamental. Com base neles, notamos que há uma mudança significativa de concepções relativas à argumentação após o término dos cursos de formação, não apenas em relação à clareza de entendimento em torno dos conceitos trabalhados (cf. Azevedo *et al.*, 2023), mas, sobretudo, quanto aos impactos sociais desse tipo de prática em sociedade.

**Figura 1** - Concepções dos professores de São Cristóvão relativas à argumentação (antes e após a formação de professores em 2021)



Fonte: Elaboração própria a partir de Santos (2025, p. 95-100).

Com base na Figura 1, observamos que, no início da formação, as representações<sup>11</sup> dos professores estavam voltadas a aspectos técnicos (“domínio da oratória”, “práticas de oralidade” e “prática de escrita”), a aspectos didáticos (“metodologia de ensino”), mas também já percebiam a relação com aspectos interacionais (“turnos de fala” e “defesa de

<sup>11</sup> Entendemos, com Moscovici (2003, p. 25), por “representação” uma noção “[...] composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações [...]” que se tornam comuns em uma determinada realidade social. Isso significa que podemos considerar o conjunto de saberes, ideias, crenças, ideologias recuperadas pelos professores, tendo em vista que isso é mobilizado para colaborar com a construção de uma realidade comum, particularmente em um ambiente de formação que visa à inovação e mudanças sociais.

ponto de vista”), além de identificarem a vinculação com temas controversos. Isso talvez indique um esforço das participantes para corresponder a um modelo tecnicista de formação de professores, que privilegia sobretudo conhecimentos específicos, habilidades e destrezas que possam alterar as ações realizadas por cada professor em sua sala de aula (Imbernón, 2010).

Contudo, após a formação, são destacados aspectos ligados à participação social na sociedade contemporânea (“reconhecimento de contexto”, “interação democrática”, “escuta ativa”), bem como a necessidade de “negociação verbal” nas interações. Até mesmo o aspecto técnico ligado à oralidade é reconfigurado, uma vez que não permaneceu restrito à oratória. Nas ressignificações deixou de haver pontuações genéricas, como “falar com convicção” e “explicar qualquer assunto abordado” (Santos, 2025, p. 96) para ser reconhecido o valor da negociação e contra-argumentação nas interações: “Argumentação exige aquela troca de turno de fala, [...] aprender a ouvir o outro, você fala, mas você escuta o outro, você argumenta, o outro contra-argumenta, você contra-argumenta também” (Santos, 2025, p. 101). Nessas ressignificações, identificamos “fissuras” e “sementes”, conforme (Walsh, 2024), que talvez possam apontar processos formativos que efetivamente venham a contribuir para uma formação voltada à emancipação e à decolonialidade.

Por sua vez, de acordo com questionário passado no início do curso e com entrevista realizada ao final do curso em Maricá/RJ<sup>12</sup>, antes de participar do ENARE, as professoras participantes traziam visões diversificadas a respeito do que seria “argumentação”. Na atividade denominada “Argumentar é...”, realizada no primeiro encontro presencial, registraram representações que se encontram reunidas no Quadro 2.

---

<sup>12</sup> Destacamos que o grupo que participou do curso em Maricá/RJ era constituído por professoras que durante sua formação acadêmica (Licenciatura em Pedagogia ou em Letras, algumas com Mestrado ou Doutorado) não havia cursado disciplinas associadas ao ensino de argumentação nos anos iniciais e/ou nos anos finais do ensino fundamental. Também afirmaram que nenhuma delas havia realizado outro curso de formação continuada específico sobre ensino de argumentação antes de sua participação no ENARE. A pesquisa-ação descrita aqui, contendo os depoimentos das participantes, teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) da UFF, sob o Parecer nº 7.269.807, CAAE: 81664124.8.0000.8160.

**Quadro 2** - Como os professores entendiam a argumentação antes do ENARE

<b>Segundo as professoras participantes, argumentar é...</b>	<b>Teoria da argumentação a que mais se aproxima a ideia</b>
<i>Questionar o que foi dito, porque as pessoas têm pontos de vista diferentes.</i>	Aproxima-se mais da Lógica Informal, pois a ênfase recai sobre a força dos argumentos.
<i>A capacidade que todo indivíduo pode desenvolver de defender suas próprias ideias, porque são sujeitos sociais com condições de atuarem consciente e criticamente no mundo em que vivem.</i>	Aproxima-se à Lógica Natural, de Grize, com foco nos processos cognitivos que possibilitam ao locutor organizar seus objetos, com o intuito de influenciar aqueles aos quais dirige o discurso.
<i>Apresentar seu ponto de vista, sua tese, porque é o que a gente acredita que seja correto ou bom para aquilo ou aquele momento.</i>	Aproxima-se ao Modelo de Toulmin, pois perpassa pela análise dos raciocínios, considerando uma argumentação monológica.
<i>Esclarecer as questões ou dúvidas que todos nós temos no decorrer do dia a dia, porque é necessário buscar o conhecimento.</i>	O conceito aproxima-se à Argumentação na Língua, de Ducrot, pois essa teoria considera que todo uso da língua é argumentativo.
<i>Manifestar posições e propostas, porque é o ponto de partida para integrar e interferir nas realidades.</i>	Aproxima-se da Nova Retórica, que tem como objeto de estudo as técnicas discursivas que possibilitam provocar, aumentar a adesão, vinculadas à prática de ações e à tomada de decisões.
<i>Uma estratégia reflexiva que favorece a comunicação e coloca o ser humano em diferentes estágios sobre ser e pensar o mundo.</i>	Aproxima-se à Argumentação no discurso, de Amossy, que coloca a tônica principal no discurso – que pode ter diferentes níveis de argumentatividade – e não nos argumentadores nem nas progressões interlocutivas.
<i>Questionar sobre um assunto, ver de vários ângulos... Porque há necessidade de compreender o outro e escutar a opinião do próximo.</i>	Essa definição é aquela que mais se aproxima da perspectiva interacional/dialogal adotada no curso.

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado a partir dos registros contidos no Quadro 2, os conceitos variam significativamente em relação às diferentes teorias de argumentação de origem europeia, reconhecidas como hegemônicas (Quijano, 2000). Apesar disso, ao serem inquiridas a respeito de como a participação no processo formativo modificou a concepção que tinham de argumentação, destacamos que a visão de argumentação também foi ressignificada e elementos das experiências construídas colaborativamente se fizeram presentes:

[...] tenho clara a concepção de que a argumentação tem seu sentido bem mais amplo, o que não invalida a minha anterior, mas agrega à estratégia em prol de uma troca interativa. (Professora 1)

Considero que a minha concepção sobre a argumentação foi ampliada com a participação no curso. Hoje considero que a argumentação é um processo mais amplo e muito presente nas interações verbais cotidianas. (Professora 2)

Vejo a argumentação como habilidade essencial para a vida humana, no processo de interação, compreendendo que o ensino deve ser contextualizado nas relações do sujeito com o mundo. (Professora 3)

A partir de perguntas relacionadas às possibilidades de realização de práticas de argumentação com as crianças desenvolvidas por elas antes da formação, a Professora 1, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, afirmou que, apesar da argumentação sempre fazer parte de sua prática, o foco recaía no plano da conversação apenas e não da interação em si; disse que costumava elencar questões temáticas, partindo das leituras de livros e provocando reflexões com os alunos, fazendo-os expor suas opiniões sobre os temas. Já a Professora 2, que atua nos anos finais, disse que trabalhava argumentação principalmente no 8º e 9º anos e que o trabalho que desenvolvia estava bastante atrelado ao estudo de gêneros textuais tipicamente argumentativos, como artigo de opinião, editorial e cartas de reclamação. A Professora 3, que também atua nos anos iniciais, afirmou que desenvolvia propostas de assembleia, rodas de conversa e atividades de escuta dos alunos.

Assim, após o curso, para as professoras, “Ensinar argumentação” passou a ser:

promover um encontro de perspectivas diferentes que podem coexistir, perfeitamente, de forma respeitosa e enriquecedora em um mesmo ambiente. (Professora 1)

propor práticas discursivas orais e escritas que desenvolvam e potencializem habilidades de escuta e posicionamento crítico diante de questões que geram opiniões divergentes. (Professora 2)

uma atividade fundamental para que a aprendizagem se desenvolva inserida nos contextos da sociedade e possa permitir a flexibilidade, a criticidade e a dialogicidade dos alunos dentro e fora da escola. (Professora 3)

Aqui foram reunidas as vozes das professoras participantes do curso, com o intuito de avaliar contar com o olhar dessas profissionais para analisar os impactos da formação

continuada. Por meio dos depoimentos, observamos que o curso de formação do projeto ENARE possibilitou entender como a *argumentação na interação* pode ser produtivo no ensino da argumentação: “nas atividades que envolvem a argumentação, os alunos desenvolvem sua capacidade de escutar, de analisar, de responder e de respeitar opiniões diferentes das suas” (Professora 1). Isso também é reafirmado pela Professora 2, quando destaca a necessidade de investir não apenas no trabalho de construção de posicionamentos críticos individuais, “mas também na relação e na articulação de posicionamentos pessoais frente às opiniões dos outros, promovendo atividades que envolvam escuta, apresentação de opiniões, confronto de ideias e reformulações de modo respeitoso”.

A Professora 2 afirmou que o fato de o curso fornecer exemplos práticos de aplicação metodológica “faz bastante diferença e oferece elementos e parâmetros para a elaboração de outras propostas pedagógicas de trabalho com a argumentação”, reiterando a funcionalidade e a importância dos *Cadernos de Projetos*. Outro ponto marcante é a menção de que o curso despertou a atenção da Professora 2 para práticas argumentativas associadas ao cotidiano dos estudantes, por isso se sentia motivada para empreender esforços para incluí-las de modo mais abrangente na organização do planejamento didático. Como propõem Azevedo *et al.* (2023, p. 26), “cabe ao professor ficar atento às práticas de ensino de argumentação na vida, para que consiga identificar o que pode ser realizado na escola”, visto que o caráter argumentativo de uma atividade didático-pedagógica “depende diretamente de sua potencialidade para gerar opiniões controversas entre os estudantes”.

Apesar disso, confirmamos que algumas limitações permanecem. Em primeiro lugar, embora o ENARE potencialize uma nova cultura formadora, gerando novos processos em âmbito teórico e prático durante a formação, a fim de explorarmos novas perspectivas e metodologias de trabalho com a educação no ensino fundamental, não houve tempo para os participantes assumirem o **controle dos processos intelectuais** (Imbernón, 2010), **tecnológicos** e **éticos** presentes ao longo da realização dos cursos, uma

vez que escolas e secretarias de educação estabelecem um tempo determinado para os cursos acontecerem.

Em segundo lugar, como foi marcado por Gatti (2008) há quase vinte anos, observamos dificuldades para haver a **continuidade das ações formativas**, ou seja, as ações que conseguem abertura para serem iniciadas, mas, por vezes, não são retomadas com outros profissionais da rede de ensino, restringindo o trabalho com a argumentação a um grupo de professores em um tempo pontual. Como outras iniciativas formativas, estão sendo empreendidos processos diversos, avaliados positivamente pelos participantes, e discutiram-se questões teórico-práticas pertinentes, mas essas reflexões podem deixar de ser consideradas ao longo do tempo, sem a manutenção das reflexões a ações.

Em terceiro lugar, algumas discussões realizadas ao longo dos dois cursos nem sempre refletiram criticamente acerca da exclusão social, da meritocracia, das práticas de desumanização que estão presentes dentro da escola e além dela, o que compromete uma prática alinhada à argumentação emancipadora. Isso também dificulta construir práticas decoloniais, pois o “[...] fazer pedagógico decolonial não é neutro, é denso, é tenso, pois pensa, reflete, organiza, estrutura, concebe outro mundo possível, instaura o espaço político como espaço social, cultural, educacional, econômico, ecológico e humano, profundamente humano” (Cardoso Neto, 2025, p. 106).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com a educação decolonial e emancipadora que valorizamos até aqui, percebe-se que o ensino de argumentação praticado no ENARE reconhece o papel extremamente relevante do docente, que precisa fazer uma leitura da realidade social e escolar, a fim de selecionar as atividades que são mais apropriadas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Nesse sentido, o curso desenvolvido tem exercido importante papel, instigando os professores a mobilizar

mecanismos sociocognitivos e reflexivos em ação, em associação com uma análise crítica da sociedade presente, e indicando caminhos para que, posteriormente, eles possam, considerando sua realidade de trabalho, buscar novas alternativas. Além disso, em uma perspectiva decolonial e emancipadora, com liberdade e responsabilidade, construir seu próprio conhecimento por meio da reflexão crítica sobre sua prática, aliada a teorias pertinentes.

Os depoimentos de professoras nos indicam que os objetivos traçados para o projeto foram alcançados. Uma das professoras entrevistadas afirmou que, antes do curso, via o papel do professor como mais centralizador e, após o curso, foi compreendendo a importância de desenvolver a autonomia dos estudantes, incentivando-os a se posicionarem, justificarem adequadamente suas opiniões e a respeitarem a perspectiva do outro. Em complementação, outra professora disse que, por meio do curso, percebeu a necessidade de investir não apenas no trabalho de construção de posicionamentos críticos individuais, mas também na relação e na articulação de posicionamentos pessoais frente às opiniões dos outros, promovendo atividades que envolvam escuta, apresentação de opiniões, confronto de ideias e reformulações de modo respeitoso.

Enfim, a partir dos pontos apresentados, o ENARE, ao tratar do ensino de argumentação, preocupa-se ainda mais em proporcionar uma formação que valorize a argumentação na interação, para que todos, estudantes e professores, possam agir em alinhamento aos eixos da dialogicidade, reflexividade e criticidade, tendo em mente que a educação é um processo que nunca está pronto e acabado. Por isso, reforçamos que, na conjugação argumentação/ensino, torna-se primordial focalizar a *formação docente*, seja ela inicial ou continuada, contribuindo para que “os professores possam efetivamente colaborar com o desenvolvimento do letramento dos estudantes na escola e além dela” (Azevedo; Santos, 2023, p. 10), de modo a promover sua autonomia, sua inclusão social, sua emancipação e sua cidadania, tendo em vista uma sociedade melhor.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AZEVEDO, I. C. M. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (org.). **Estudos de Linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 7–25, 2023. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v36i3p7-25.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CARDOSO, B.; SCARPA, R. Constituição de uma metodologia de formação: caminhos possíveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., Brasília, 2001. **Anais [...]**. Brasília, MEC, SEF, 2002.

CARDOSO NETO, O. F. Paulo Freire, a pedagogia libertadora e sua dimensão decolonial. In: SALLES, F. A. S. C.; SANTOS, M. M. (org.). **Interculturalidade e Decolonialidade: vozes brasileiras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 93-108.

CLARKE, A. The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 17, p. 599–611, 2001.

CROOK, D. Teacher education as a field of historical research: retrospect and prospect, History of Education. **Journal of the History of Education Society**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 57-72, 2012. DOI: 10.1080/0046760X.2012.649578

COPPOLA, A; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**.

Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'exprimer en français**. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1976].

FREIRE, P. A importância do ato de ler. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 52. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Cortez, 2021 [1982]. p. 35-53.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GOODLAD, J. I. Teacher Education Research the outside and the inside. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 53, n. 3, p. 216-221, 2002.

IMBERNÓN, F. **10 ideas clave**: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010 [2007].

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIRIS, E. L. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-19, 2024.

PLANTIN, Ch. Pensar el debate. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 37, n. 55, p. 121-129, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-151. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SANTOS, M. F. **Implicações da formação continuada para o ensino de argumentação no saber, no fazer e no ser docente**. 2025. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 151-161.

WALSH, C. Decolonialidad y Formación de Profesores. *In*: SILVA, S. B. B.; ASSIS, J. A.; SEMECHECHEM, J. **Formação de professores** - Por uma agenda política, ética e transformadora. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 29-45.

Data de recebimento: 24/02/2026  
Data de aprovação: 20/03/2026

Direitos autorais distribuídos a partir da licença *Creative Commons* (CC BY-NC-SA -4.0)

