

Artigo / Article

Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental

Teachers' education with a focus on argumentation in elementary school

Isabel Cristina Michelan de Azevedo 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
icmazevedo2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Maristela Felix dos Santos 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
maristelaufs@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-2411-3136>

Recebido em: 20/03/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

O dinamismo das práticas de linguagem na vida e na escola exige dos professores contínua atualização do letramento docente. Assim, decidiu-se por uma modalidade de formação continuada de professores que possa complementar as lacunas observadas em cursos de Pedagogia e de Letras na formação inicial, desenvolvida no âmbito do projeto ENARE (Ensino de Argumentação na Escola), um projeto extensionista realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Por assumir a argumentação como um processo interacional, complexo, multidimensional e discursivo, busca-se discutir as características de práticas pedagógicas que podem promover pontes entre os usos sociais da argumentação. Os resultados indicam que os professores: i. qualificam as ações quando partem das referências culturais dos estudantes implicados no processo de ensino-aprendizagem; ii. associam o processo formativo aos saberes docentes subjetivos, culturais e profissionais; iii. articulam a formação continuada à partilha de experiências quando isso é favorecido; iv. têm no diálogo e no estudo conceitual as bases para a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Processo argumentativo • Interação • Práticas de linguagem • Letramento docente • Ensino-aprendizagem

Abstract

The dynamism of language practices in life and at school requires teachers to continually update their teaching literacy. Thus, we decided to develop a type of continued teacher training to complement the gaps observed in initial training in Pedagogy and Languages and Literature courses. This process was developed within the scope of the ENARE project (Teaching Argumentation in School), an extension project carried out in partnership with municipal education departments. By assuming that argumentation is an interactional, complex, multidimensional, and discursive process, the aim is to discuss the characteristics of pedagogical practices that can promote bridges between the social uses of argumentation. The results indicate that the teachers: i. qualify their actions when they start from the cultural references of the students involved in the teaching-learning process; ii. associate the training process with subjective, cultural, and professional teaching knowledge; iii. when favored, connect continued training with shared experiences; iv. use dialogue and conceptual study as the basis for building knowledge.

Keywords: Argumentative process • Interaction • Language practices • Teacher literacy • Teaching-learning

Introdução

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no Brasil, a partir de 1998, o ensino da argumentação tem sido recomendado em associação ao ensino de língua portuguesa, principalmente, no ensino fundamental e médio (Azevedo, 2016). Mas os três documentos principais¹ não ofereciam ao professor indicações precisas de como o trabalho poderia ser realizado, pois os conceitos mobilizados não eram definidos nem aprofundados. Em nosso modo de ver, os motivos que podem justificar tal orientação estão vinculados a pelo menos duas razões.

Em primeiro lugar, durante a década de 1990, em diferentes partes do mundo – como Estados Unidos (Kuhn, 1993), México (Candela, 1997), Reino Unido (Newton; Driver; Osborne, 1999) e Brasil (Capecchi; Carvalho, 2000), entre muitos outros trabalhos, tanto nas universidades quanto em escolas –, foram discutidas as vantagens de a argumentação ser combinada ao ensino de ciências naturais. Embora esses estudos adotem a argumentação como meio para a aprendizagem de conceitos científicos, têm em comum o interesse pela organização do raciocínio, a interação entre os sujeitos e a construção do discurso científico no estabelecimento de conceitos, ou seja, declaram reconhecer o papel da linguagem na conformação de conhecimentos.

Em segundo lugar, destacamos que os documentos oficiais foram organizados para atender aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída no período de

¹ São três os principais documentos produzidos para orientar os professores em relação ao ensino da argumentação para esses segmentos de ensino: *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (1ª a 4ª séries), publicados desde no final da década de 1990 (Brasil, 1998);

redemocratização do país – LDB n. 9.394/96. Mesmo sendo apresentado como um referencial comum para a educação escolar brasileira, sem caráter obrigatório, os *Parâmetros* visam à formação de qualidade e assumiram “feições de política pública” (Santiago, 2000, p. 1), uma vez que, além de registrar os anseios governamentais, pretendiam regular as ações curriculares nos níveis federal, estadual e municipal da educação básica.

Apesar da pertinência desses documentos na implantação de novas políticas educacionais alinhadas ao regime democrático, que estava sendo implementado ao longo da década de 1990, o que é favorável ao exercício da argumentação, era preciso prever a viabilização de mudanças nas ações educativas em todo o território nacional, conforme a nova situação social. Isso porque entre o sistema estrutural em vigência desde a Constituição de 1988 (e a correspondente LDB de 1996) e a realidade fenomênica, há o confronto de objetivos distintos, requerendo ações governamentais estratégicas, como: a elaboração e difusão dos documentos de referência curricular em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, a implementação de sistemas de avaliação de ensino e a criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros didáticos, por exemplo.

Observamos, nesse sentido, que as forças sociais, marcadas pela pretensão de manter vigente o regime educacional conhecido, nem sempre são favoráveis às alterações propostas ou sabem como praticar as que são orientadas. Trata-se de um “jogo de forças entre o componente estrutural² e o contorno fenomênico”, o que caracteriza tal situação como um sistema complexo, “permeado de elementos históricos e culturais; condicionado por interesses subjetivos e políticos; definido por ações ou práticas sociais concretas” (Santiago, 2000, p. 6).

E mais, como sabemos que nenhuma proposta curricular organizada pela federação, por estados ou municípios é transposta diretamente para a sala de aula, visto que sempre se faz necessária a reelaboração das propostas ao âmbito local, o que se observou, de 1998 a 2018, foram práticas pedagógicas (contorno fenomênico) que não correspondiam às indicações documentais (componente estrutural), como: a repetição de mesmos procedimentos em relação ao ensino de línguas e a rara construção de uma reflexão vertical acerca do currículo, “o que o torna fragmentado e desarticulado” (Barbosa, 2000, p. 158).

Em 2018, foi publicada a versão final da *Base Nacional Comum Curricular*, que passou a guiar as propostas didático-pedagógicas em todos os níveis da educação básica e nas redes de ensino, justificada nos marcos do ordenamento jurídico do Estado, tanto pela Carta

² Na década de 1990, o Governo brasileiro dedicou-se a tentar resolver os principais problemas na educação do país que também possibilitava cumprir os compromissos assumidos na Conferência Educação para todos, Jomtien, Tailândia, em alinhamento a uma conjuntura internacional fundada em uma economia globalizada e neoliberal. Nos primeiros dez anos de vigência da LDB 9394/96, o que se observou foi a realização de “um projeto de educação subsidiado por interesses políticos, sociais e econômicos, que orientam um modelo de política e de sociedade no qual se estabelece o mercado como ente regulador das políticas, da economia e da vida em sociedade” (Lima, 2008, p. 52-53) Assim, buscou-se resolver o problema de vagas reprimidas, a inadequação do fluxo escolar, os altos índices de reprovação e as discrepâncias no financiamento da educação básica e do ensino superior (Lima, 2008).

Constitucional de 1988 quanto pela LDB n. 9.394, de 1996 (Giaretta, 2021). Diferentemente dos *Parâmetros*, a *Base* é normativa e obrigatória, por ser um ato direto do Estado brasileiro, representado por uma política educacional expressa na política curricular da BNCC³. Especificamente, em relação ao ensino da argumentação na educação básica, observamos a manutenção da necessidade de ser realizada em todos os segmentos de ensino, visto ser encontrada na *Base* a competência geral n. 7, que especifica essa orientação. Contudo, mantém-se, nas três versões do documento, a falta de detalhamento quanto ao conceito de argumentação e não há o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivo-argumentativos, às regras de formação e à utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados, além de ser observada uma ênfase no trabalho com a argumentatividade sem qualquer distinção em relação à argumentação (Azevedo; Damaceno, 2017).

Ao observar que as orientações oficiais brasileiras, embora reconheçam a importância do ensino da argumentação na educação básica, não direcionam o trabalho de maneira a possibilitar a articulação entre a argumentação (como prática social de linguagem) e os estudos de letramento (em perspectiva etnográfica), entendemos ser necessário promover o letramento docente⁴, para que os professores possam efetivamente colaborar com o desenvolvimento do letramento dos estudantes na escola e além dela.

Propomos ampliar o letramento docente em dois sentidos. Por um lado, é importante que os professores elaborem uma representação social da argumentação, com base em modelos e em conceitos em circulação na sociedade (Assis, 2016), e que sejam integrados a situações argumentativas, para que possam vivenciar práticas argumentativas que proporcionem se posicionar, defender, refutar posicionamentos, questionar opiniões, negociar acordos etc. (Azevedo *et al.*, 2023). Por outro lado, caberá ao professor prospectar e planejar os procedimentos didático-pedagógicos que viabilizam o trabalho com a argumentação oral, escrita e/ou multimodal⁵ – uma vez que a argumentação na contemporaneidade pode ser

³ Segundo Giaretta (2021, p. 9), “a política curricular como ferramenta do Estado neoliberal e de seu compromisso político, portanto pedagógico, com a agenda de reestruturação da sociabilidade capital em curso no contexto brasileiro, expressa-se a partir de dois movimentos principais: a) pelo esforço de garantir a ampliação hegemônica do Estado neoliberal, viabilizando a inferência direta do mercado sobre a produção das políticas educacionais; b) pela intervenção direta do Estado neoliberal sobre as intencionalidades político-pedagógicas da ação educativa, expressa tanto pelo apego às pedagogias das competências e o alinhamento das matrizes de oferta com as matrizes avaliativas, quanto pela indução de amplo processo de incidência sobre as políticas de formação dos profissionais da educação”.

⁴ Entendemos que o *letramento docente* remete às práticas de letramento que são exercidas por professores enquanto sujeitos que transformam as próprias experiências de uso da linguagem em práticas escolares que se articulam aos conceitos apreendidos em cursos de formação inicial e continuada. Nesse processo, o docente analisa os modelos vigentes em sociedade, os valores que sustentam as ações humanas, os diferentes modos de expressão em interações verbais, as práticas individuais e cooperativas etc. para selecionar e organizar as práticas se alinham mais adequadamente aos usos da linguagem dentro e fora da escola, a fim de que os estudantes consigam desenvolver capacidades e agir no mundo.

⁵ A argumentação como prática social de linguagem parte do princípio de que os estudantes precisam ter a oportunidade de realizar o ato de argumentar para que possam construir conhecimentos em torno de algum assunto ou da própria argumentação. Essa noção está alinhada à visão de que, ao escrever ou expressar-se oralmente, cada um aprende, ao mesmo tempo, a prática social correspondente à essa ação. Assim, a prática

elaborada com base em meios expressivos variados –, o que possibilita apreciar e justificar diferentes pontos de vista a partir de distintos recursos semióticos. Ambas as perspectivas também proporcionam ao docente assumir a função de agente de letramento (Kleiman, 2006)⁶, que visa a auxiliar os estudantes a mobilizarem suas capacidades argumentativas⁷ para agir no mundo, sobretudo, quando há contraposição de ideias.

Diante desse cenário, neste trabalho, após esta introdução, propomos ampliar as discussões em relação a quatro aspectos: 1. refletimos um pouco mais como tem sido praticada a formação inicial e continuada de professores de anos iniciais e de língua portuguesa no Brasil para entendermos as reais possibilidades para o ensino de argumentação acontecer na educação básica; 2. incluímos a proposta do projeto extensionista ENARE, que está em ação em alguns municípios de Sergipe e Bahia, que visa a ampliar os letramentos docentes; 3. discutimos como essas referências podem dialogar com os saberes dos professores em relação ao ensino da argumentação na escola; 4. reunimos algumas perspectivas futuras com vistas a instigar outras interlocuções teórico-práticas.

1 Formação de professores no Brasil: avanços e desafios

Apontamos que há falta de detalhamento na BNCC (Brasil, 2019) em relação ao ensino de argumentação quanto à indefinição conceitual e metodológica. Esse fato pode ser tomado como uma abertura curricular favorável à livre ação e à mobilidade por parte dos professores na composição das atividades pedagógicas, isto é, como uma oportunidade para cada docente construir a própria programação e realizar a adequação dos conteúdos ao grupo que acompanha. Contudo, isso exigiria que cada um tivesse formação inicial específica tanto em cursos de Pedagogia quanto de Letras, pois o professor precisa identificar as opções teórico-práticas pertinentes ao planejamento das propostas didáticas.

Ao observar o perfil da formação inicial dos professores brasileiros nesses cursos, cinco pontos merecem atenção, conforme a Figura 1 (a seguir): 1. a formação de bacharéis é priorizada em relação a de licenciados em Pedagogia, e a formação de professores de anos iniciais em nível superior é adiada até a década de 1980 (Tanuri, 2000); 2. é apenas com a promulgação da LDB de 1996 que há diversificação de Instituições de Ensino Superior voltadas

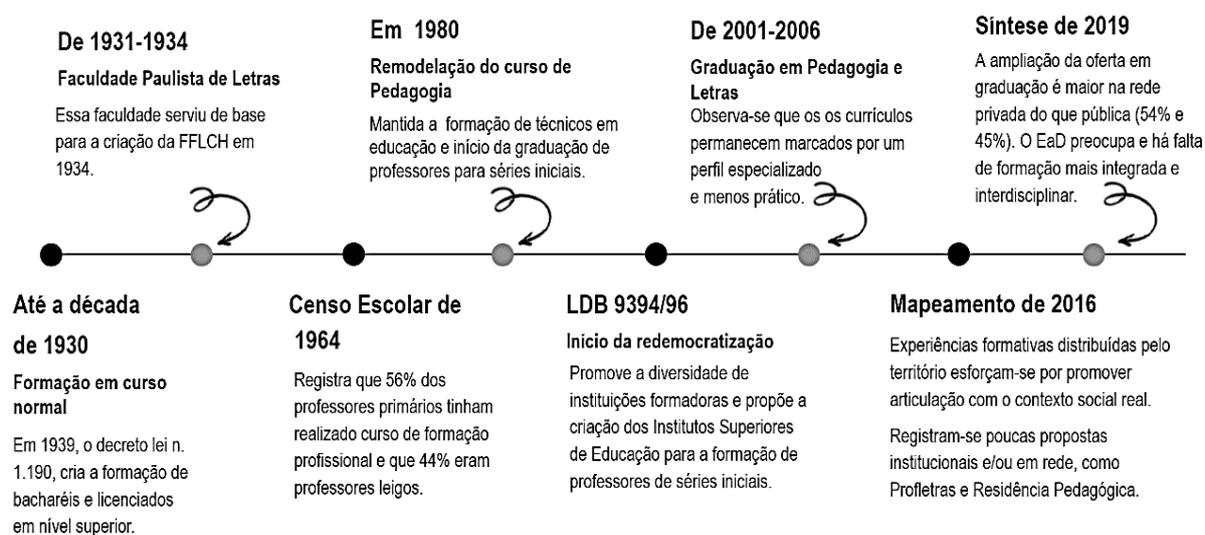
social de linguagem, que estrutura as ações dos sujeitos sociais, é a base para que o estudante possa saber como participar adequadamente de situações argumentativas (cf. Piris, 2021).

⁶ Segundo Kleiman (2006, p. 82-23), o professor é um agente de letramento porque mobiliza sistemas de conhecimentos, recursos e capacidades dos membros de uma comunidade e, agindo assim, se torna [...] um promotor das capacidades e [dos] recursos de seus alunos e [de] suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

⁷ Adotamos o conceito de *capacidade argumentativa* proposta por Azevedo (2019), por isso entendemos que é constituída por três elementos: é uma condição humana, uma ação da linguagem e uma expressão discursiva. Isso significa que diz respeito a uma atividade não somente cognitiva, mas também social; ao exercício da linguagem natural e ao modo como os objetos do mundo são representados e expressos pela linguagem.

à formação de professores no país e incentivo à formação continuada (inciso II do parágrafo 67); 3. em pleno século XXI, os cursos de formação de professores mantêm currículos marcados por um perfil especializado e menos prático (Gatti; Nunes, 2009); 4. somente nos últimos cinco anos, as experiências formativas passam a tentar promover articulações com o contexto social real (Gatti *et al.*, 2019); 5. não há orientação institucional nacional destinada à formação dos professores para o ensino da argumentação, embora conste na BNCC (Brasil, 2019) uma competência geral destinada a toda a educação básica.

Figura 1. Breve cenário da formação de professores em Pedagogia e Letras



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, mesmo com a alteração de representação governamental desde 1996 até os dias atuais, com distintas vinculações político-partidárias, os ordenamentos funcionais e pragmáticos exigidos pelo mercado de trabalho, “no contexto da reorganização objetiva de suas bases produtivas e de sua legitimação ideológica, conduzida pelo Estado neoliberal para as políticas educacionais”, permanecem mais ou menos vigentes (Giaretta, 2021, p. 12). Em nosso modo de ver, reconhecer os avanços⁸ que ocorreram durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e os retrocessos⁹ observados

⁸ Durante os governos progressistas de Lula e de Dilma, houve a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na reestruturação do ensino superior brasileiro, na configuração do Plano de Formação do Professor (Parfor), na alteração do escopo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, ao final, na oferta de cursos e de ações voltadas à formação de professores e à qualidade da aprendizagem dos estudantes no governo, por exemplo (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

⁹ Durante o governo Temer, foi implantado o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos 20 anos (2016-2036), que interfere diretamente no Plano Nacional de Educação (PNE) devido ao cancelamento de vários programas destinados à ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador. Também, sem considerar a opinião pública, ocorreu a autorização de profissionais de outras áreas para atuarem como docentes, pelo conceito do “notório saber” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Bolsonaro deu continuidade a

durante o governo Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022) é uma condição necessária para que se possa compreender os desdobramentos do modelo neoliberal no Brasil.

Essas diferenças impactam tanto a formação inicial (Gatti; Nunes, 2009; Gatti *et al.*, 2019) quanto a continuada (Gatti, 2008). Na formação inicial, o aumento da oferta de instituições privadas até 2019 e o crescimento do EaD¹⁰, como consta na Figura 1, merecem especial atenção por parte dos formadores. Em relação à formação continuada, são muito diversificadas as ações oferecidas aos professores tanto na rede pública quanto privada, o crescimento é geométrico e inclui uma variedade enorme de iniciativas (Gatti, 2008).

No entanto, quando confirmamos as temáticas eleitas para as atividades formativas, não se encontra uma preocupação específica em relação ao ensino da argumentação¹¹ e são mínimas as tentativas de “[...] inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações” (Gatti, 2008, p. 59). Apesar disso, duas iniciativas merecem destaque: as ações extensionistas vinculadas às pesquisas de mestrado e de doutorado orientadas pela Dra. Selma Leitão (do departamento de psicologia cognitiva da UFPE), líder do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), que há mais de 20 anos oferecem minicursos para professores de educação básica; os cursos e oficinas realizados por integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), coordenado por Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali (PUC/SP), que se dedicam à formação de educadores em relação a diferentes temáticas, incluindo a argumentação (Azevedo, 2016).

De um modo geral, os docentes que participam dessas ações valorizam a oportunidade de participar principalmente dos cursos de formação, pois as condições de trabalho não favorecem outras formas de desenvolvimento profissional, queixam-se das questões relativas à infraestrutura e, por vezes, apontam dificuldades para ler alguns textos e para articular teoria e prática (Gatti, 2008), pontos que também precisam ser considerados na configuração de propostas de formação continuada.

Para cumprir o que consta na competência geral da BNCC (Brasil, 2019) voltada à argumentação, então, que não se apresenta apenas como referência, mas se alinha mais a uma matriz avaliativa do que a um currículo decorrente de um projeto político-pedagógico, as iniciativas precisam levar em conta o cenário nacional e internacional, como os objetivos da Agenda 2030.

essas políticas e ainda aprovou a PEC n. 15/2015, que constitucionalizou o Fundeb, mas apresenta aspectos que limitam as possibilidades de cumprimento do direito à educação de qualidade para todos (Amaral *et al.*, 2021).

¹⁰ Segundo Gatti (2019, p. 305), os cursos de pedagogia, que iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado (67,6%), chegam em 2016 com 81,4%. Em 2016, mais da metade dos alunos da pedagogia frequentam cursos EaD nas instituições privadas (52%).

¹¹ Apenas para citar alguns dos projetos mais divulgados em nível nacional, podemos citar: Um Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação, Programa Praler, Projetos Acelera Brasil, Programa Intel – Educação para o futuro, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar (neste, entre as unidades do Caderno Gestar II, encontra-se uma breve discussão e exercícios para o trabalho com a argumentação escrita), entre muitos outros.

Percebemos que há uma sinalização governamental para os compromissos estabelecidos por essa agenda, uma vez que, no texto da competência número 7, o argumentar é colocado a serviço da promoção dos direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Como se trata de uma política curricular que pode reduzir o direito à formação ampla e contextualizada por enclausurar o direito de aprender às avaliações de larga escala, visto que o que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas escolares não está ligado às necessidades didáticas de processos produtivos, mas ao controle do sistema educacional brasileiro, as ações formativas precisam evitar o distanciamento em relação às propostas pedagógicas progressistas (Freitas, 2014) e minimizar a visão prescritiva e de controle que não colabora com uma formação ampliada de professores.

O fato de a BNCC estar organizada em competências reforça o entendimento de que “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62). Trata-se de uma discussão ampla, porém a ênfase cognitivista favorece haver o domínio de técnicas para o trabalho docente.

É nesse cenário diverso e multifacetado que o projeto Ensino de Argumentação na Escola (ENARE), idealizado pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, na Universidade Federal de Sergipe, foi organizado para promover formação de professores de educação básica e vem sendo consolidado nos últimos dois anos, como passamos a detalhar na próxima seção.

2 Projeto de formação continuada: ENARE - Ensino de Argumentação na Escola

Ensino de argumentação na escola (doravante ENARE) é um projeto extensionista de natureza teórico-prática que está alinhado às ações desenvolvidas por graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) empenhados em colaborar com a formação continuada de professores para o ensino da argumentação acontecer desde os anos iniciais do ensino fundamental e até a educação de jovens e adultos. Situa-se na intersecção dos campos da linguística aplicada, dos estudos da argumentação e das metodologias de ensino, com particular destaque para as direcionadas tanto ao ensino presencial quanto ao híbrido. As atividades planejadas visam à construção de conhecimentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem da argumentação em classes de língua materna e/ou língua adicional, bem como à produção de materiais didáticos diversificados a fim de colaborar com a organização das ações docentes.

O projeto ENARE¹² iniciou seus esforços ao firmar parcerias entre a equipe da UFS e as escolas de educação básica ou redes de ensino, tendo em vista que, para nós, o pensamento reflexivo e coletivo tem potencialidade para instaurar uma nova racionalidade constituída pelo “[...] modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se, como os investigadores posicionam-se perante os fenômenos investigados [...]” (Alarcão, 2001, p. 11). Esse tem sido um enorme desafio, sobretudo na rede pública, porque as secretarias de educação de estados e de municípios têm transferido para as Organizações Sociais – como a Fundação Lemman¹³ e os parceiros (Elos Educacional, Associação Bem Comum¹⁴, Instituto Alana e a Associação Nova Escola¹⁵, entre outros) – a responsabilidade pela formação continuada dos professores (Maфра, 2021), dificultando a formalização de ação conjunta com as Instituições Superiores de Ensino.

Assumimos que os cursos de formação de professores podem subsidiar as ações didático-pedagógicas realizadas na educação básica a fim de ampliar o ensino da argumentação e, ainda, oferecer dados para pesquisas em nível de iniciação científica e de pós-graduação, para que seja possível orientar propostas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação, em perspectiva interacional (Plantin, 2008), considerando todos os desafios do século XXI. Ao longo de cinco anos, estudos realizados no estado de Sergipe (Azevedo, 2021) serviram de referência para definir os três eixos que organizam as ações formativas docentes e discentes ligadas ao ENARE: dialogicidade, criticidade e reflexividade.

A dialogicidade se refere à alteridade constitutiva da argumentação, compreendida, assim, como a distância dialógica entre o eu e o outro, isto é, entre os participantes implicados em uma interação argumentativa. Portanto, esse é o eixo que permite analisar cada ponto de vista, articular os movimentos de contraposição de ideias e de confronto de posicionamentos, entender as demandas sociais e promover o exercício político.

¹² O projeto ENARE, proposto pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, teve início em 2020 e, inicialmente, foi desenvolvido em escolas de Aracaju. Em 2022, o escopo do projeto foi ampliado, por isso, passou a ser realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Já foram realizadas ações formativas junto a Secretaria Municipal de São Cristóvão (SE) e de Ilhéus (BA), hoje, estão em curso atividades junto aos professores de anos iniciais no município de Barra dos Coqueiros (SE) e de anos finais no município de Itajuípe (BA), estando essa última sob a coordenação do Dr. Eduardo Lopes Piris.

¹³ Segundo Maфра (2021, p. 75), no relatório de 2019 da Fundação Lemman, que na verdade é um Instituto e, não, uma Fundação (Peroni; Oliveira, 2019), conforme a nomenclatura jurídica, as ações empreendidas no território nacional atingiram “2 milhões de alunos em 50 redes públicas de educação”.

¹⁴ A Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que elabora e executa políticas públicas em 14 estados brasileiros, por meio dos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras organizações sociais (cf. <https://abemcomum.org/>). Em Sergipe, a atuação dessa associação ocorre por meio da parceria que teve início em Aracaju, mas se ampliou para todos os outros municípios do Estado.

¹⁵ A Associação Nova Escola, responsável pela revista Nova Escola por mais de trinta anos, é “mantida pela Fundação Lemman” desde 2015 (Maфра, 2021, p. 84).

A criticidade é o eixo que permite um certo “distanciamento” epistemológico da prática e o entendimento das relações sociais e ideológicas, o que possibilita a superação da ingenuidade acadêmico-científica e ainda apoia as ações de mudança por parte de docentes e de discentes, tendo em vista a justiça social. Esse eixo está associado ao movimento dinâmico e dialético que constitui o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, [1996] 2002), entre outros aspectos ligados ao criticismo argumentativo (Grácio, 2010).

A reflexividade diz respeito a “[...] um tipo de raciocínio que possibilita confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas, as finalidades estabelecidas etc.” (Azevedo, 2021, p. 183) e requer análise das consequências das ações. Trata-se de construir uma base para o processamento metadiscursivo, que possibilita a auto-reflexividade do discurso, pois é elaborado a partir da focalização sobre si mesmo (Risso; Jubran, 1998).

A partir desses eixos, são planejadas as ações formativas propostas pelo ENARE em duas frentes principais: 1^a) as práticas escolares são discutidas à luz da literatura específica disponível para cada um dos campos que sustentam o projeto, dos saberes dos professores e dos documentos oficiais que orientam cada segmento de ensino; 2^a) as práticas sociais de linguagem em circulação na sociedade, em âmbito local e global, também são analisadas em perspectiva 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.

Para desenvolver as ações vinculadas a essas frentes, privilegia-se a abordagem sócio-histórico-cultural (Magalhães; Oliveira, 2018), que favorece o desenvolvimento de métodos de intervenção reflexiva. Assim, são realizadas atividades coletivas (em diferentes arranjos: grupos, duplas, trios), a partir de temáticas selecionadas previamente, considerando as necessidades dos/das docentes envolvidos, as problematizações indicadas por eles/as e pelos/as formadores, as referências escolhidas para cada discussão e as práticas que podem colaborar com a legitimidade das ações que serão implementadas em sala de aula (Behrens, 2007). As atividades não seguem uma estrutura padronizada, mas estão sedimentadas em princípios comuns que podem facilitar as interações e orientar as práticas de cada docente em classe. Como se vê, a atividade assume um papel central nas interações e precisa ser sempre contextualizada, visto que está fundada na relação com o mundo, com um espaço-tempo específico, com a historicidade de cada participante e das comunidades envolvidas (Kozoulin, 2013).

A mediação dos formadores, durante a realização dos cursos de formação continuada, parte de instrumentos ou de artefatos culturais que viabilizam compreender as mudanças na história e nas relações entre sujeitos. Desse modo, pretendemos auxiliar os professores a se perceberem capazes de expandir as suas compreensões sobre as práticas escolares e as implicações positivas que o ensino da argumentação tem com o desenvolvimento da compreensão leitora, do pensamento crítico e do convívio mais harmonioso entre os sujeitos escolares, a fim de ampliar o letramento docente, além de possibilitar o entendimento de que o

processo de aprendizado é contínuo, repleto de contradições, mas sempre necessário (Cassandre; Godoi, 2013).

Nos encontros formativos, então, realizamos tanto a análise de metodologias clássicas quanto inovadoras e produzimos materiais que sirvam de subsídio para a elaboração de propostas de ensino da argumentação comprometidas com o aprendizado qualificado da língua portuguesa, a humanização e a formação para a cidadania, tendo em vista a concretização de uma educação emancipatória.

Para o desenvolvimento das ações do ENARE, diferentes materiais foram produzidos. Como nos fundamentamos na ideia de que a argumentação está na interação, é um processo complexo, multidimensional e discursivo e estabelecer condições para os participantes interagirem frequentemente permite promover pontes entre os usos sociais da língua/linguagem e os sujeitos sociais. Também assumimos que as práticas pedagógicas precisam partir das práticas sociais argumentativas, que são estabelecidas em torno de questões controversas ou polêmicas. Assim, o módulo 1 do curso são dez questões¹⁶ que desencadeiam reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas, além de colaborar com a contextualização das temáticas tratadas e com a progressão dos conhecimentos, bem como com a consolidação das aprendizagens. O conjunto de materiais utilizados até a atual etapa de desenvolvimento do projeto se encontra a seguir.

Quadro 1. Materiais utilizados nos cursos propostos pelo ENARE

Foco	Tipo	Função
FORMATIVO	(livro) Ensino da argumentação na educação básica	Escrito para oferecer fundamentos para as questões problematizadoras.
	(guia teórico-prático) Como desenvolver capacidades argumentativas	Escrito para discutir um conceito específico.
	(caderno pedagógico) Caderno de projetos argumentativos	Elaborado com práticas de linguagem voltadas ao ensino da argumentação.
	(roteiro de trabalho) Relativo a cada projeto indicado para desenvolvimento em classe	Criado para detalhar as opções de realização dos projetos em distintos anos.
	(plano de ensino) Relativos a cada projeto encontrado no Caderno	Produzido para relacionar os projetos às exigências institucionais e legais.
	(mapa conceitual) Esquematização de ideias (em número variado)	Produzido sempre se for preciso realizar sínteses conceituais.

¹⁶ O que nos leva a argumentar na vida cotidiana? Como colocar um assunto em questão? Como perspectivar um assunto? Como justificar uma posição diante do outro? Como assumir posições ao argumentar? Argumenta-se em situações polarizadas? Onde está a argumentação? Com que se parece a argumentação? Há vantagens em ensinar a argumentar? Como explicar a argumentação aos pais e a outros sujeitos da comunidade escolar?

DIDÁTICO	Jogos (analógicos e digitais)	Diversificação do trabalho com os temas selecionados para os projetos.
	Infográficos (estáticos e animados)	Organização de informações específicas e diversificadas.
	HQs (para discutir questões específicas)	Seleção e/ou criação de cenas que discutem os assuntos em questão.
	Roteiros de leitura (para diferentes níveis de compreensão leitora)	Proposição de materiais que sirvam às turmas em fase de alfabetização.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, constam os materiais de referência que servem de apoio para a realização dos cursos. Os materiais reunidos no bloco “formativo” são imprescindíveis para o planejamento dos encontros com os professores, assim, embora o Caderno de Projetos, os Roteiros, os Planos de ensino e os Mapas conceituais possam ser adaptados às realidades das redes de ensino ou das escolas que participam do ENARE, são utilizados em todos os cursos. Os materiais reunidos no bloco “didático” são utilizados conforme as necessidades de cada grupo e ainda podem ser produzidos outros, em função das necessidades de cada parceria institucional.

As ações empreendidas em dois anos de atividade permitiram iniciar a transformação do ENARE em um Programa de Formação de Professores que se constitui por diferentes ações e se realiza, concomitantemente, em diferentes *espaçotempos*. Isso porque como programa podemos ampliar os objetivos, diversificar as ações e articular recursos variados tendo em vista o alcance de vantagens operacionais e reflexivas.

Nas atividades empreendidas até este momento, temos aprendido muito uns com os outros, por isso, passamos a analisar, na sequência, como o trabalho com os olhares docentes têm colaborado com o desenvolvimento do ENARE.

3 Fundamentos para o ensino da argumentação na escola

As perspectivas de ensino de argumentação dos professores na educação básica são, por vezes, bem limitadas com relação às práticas de linguagem (*cf.* Vidon, 2018; Piris, 2021). Assim, no âmbito da escrita, por exemplo, as práticas de argumentação estão reduzidas à produção de textos argumentativos, considerando a possível participação dos estudantes em avaliações, como a prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Em relação às práticas de oralidade, há docentes que ainda confundem uma prática de interação verbal com uma interação argumentativa – ou seja: ao proporem discussões orais sobre um conteúdo didático, acreditam que estão promovendo práticas de argumentação.

De acordo com Piris (2021), o modo como as pessoas concebem a argumentação gera implicações nas práticas argumentativas e na forma de se ensinar a argumentar. Nesse sentido, se os docentes concebem a argumentação como uma prática restrita à produção de um texto argumentativo ou apenas como uma interação verbal, as práticas didáticas voltadas ao ensino de capacidades de linguagem também ficam limitadas. Logo, os professores têm um papel imprescindível na concretização de perspectivas de ensino de argumentação na escola.

Vale ressaltar que o entendimento dos professores em relação ao ensino de argumentação pode ser o resultado da falta dos saberes necessários para desenvolver as atividades a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes e, desse modo, é o que torna ainda mais relevante o trabalho com o letramento docente. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente requer a articulação de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. O primeiro tipo se refere aos conhecimentos aprendidos na formação docente (inicial e continuada); o segundo, aos conhecimentos gerenciados pelas instituições e ensinados aos discentes; o terceiro abrange vivências e inter-relações do fazer docente.

Destacamos que os saberes curriculares abrangem a formação inicial e continuada, o que possibilita ao docente aprender a didática, compor planejamentos, praticar a avaliação do ensino (saber-fazer) e conhecer as metodologias, as estratégias e as interfaces metodológicas da disciplina que ministram. O domínio desses saberes é essencial para que o docente possa planejar e implementar práticas argumentativas, situadas em práticas de linguagem, que permitam aos discentes desenvolver e aprimorar capacidades argumentativas (Piris, 2021).

Todavia, o ensino de argumentação voltado à educação básica não está inserido na maioria das grades curriculares dos cursos de formação inicial de Letras e de Pedagogia em Sergipe (Carvalho *et al.*, 2018), o que talvez não seja muito diferente em outros estados do país. Também consideramos baixa a disponibilidade de formação continuada para esse tipo de ensino, pois há dificuldades concretas que os professores precisam enfrentar para desenvolver práticas de argumentação na escola. Dentre essas dificuldades, estão a falta de conhecimentos teórico-práticos, a disponibilidade de materiais didáticos adequados, orientações curriculares específicas e espaço democrático na escola.

Quando há falta de saberes curriculares, a realização de um trabalho didático consistente e direcionado ao ensino da argumentação se torna mais difícil, pois os docentes acabam por se apoiar apenas nos conhecimentos experienciais. Embora as vivências componham a compreensão de como a argumentação ocorre em sociedade, esse tipo de conhecimento não é suficiente para haver desenvolvimento e/ou aprimoramento das capacidades argumentativas dos estudantes na escola.

Não obstante o contexto formativo pouco favorável para o ensino de argumentação no contexto escolar, há professores conscientes da importância de se inserir práticas de argumentação na escola, para além da produção de um texto argumentativo com finalidade

avaliativa. Somado a isso, também reconhecem a relevância da formação continuada para que o ensino da argumentação seja exitoso.

No ENARE, a perspectiva assumida é a de que a argumentação ocorre quando há interação entre os sujeitos, mas isso requisita um planejamento específico a ser desenvolvido na perspectiva crítico-reflexiva. Assim, as ações formativas desse projeto são construídas a partir da escuta atenta das percepções dos professores participantes. Isso significa que tais ações são planejadas previamente, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico, mas são desenvolvidas com (e não para) os professores, considerando-os sujeitos ativos, colaborativos em seu processo de formação continuada.

A partir dessa perspectiva de formação, as práticas formativas do ENARE são desenvolvidas por meio da articulação entre propostas pré-definidas e necessidades observadas nos contextos de ensino nos quais os docentes que participam do curso atuam. Assim, as ações formativas e os materiais didáticos são constantemente reformulados de acordo com as demandas que os professores apresentam ao longo do curso. Portanto, corroboramos a ideia de que cada contexto de ensino tem suas peculiaridades e de que a reflexão teórica, em um processo formativo, deve estar inter-relacionada ao fazer docente (Gómez, 1998).

Com isso, o ponto central das reflexões propostas pelo ENARE é que sejam realizadas pelos professores considerando as contingências sociais. Ou seja: a reflexão sobre a ação precisa acontecer a partir de questões teórico-práticas, pois isso aguça a criticidade do professor com relação à necessidade de mudanças em suas práticas de ensino de argumentação e às possibilidades de reformulações e de inovações nessas práticas.

4 Ações construídas colaborativamente

As ações propostas no percurso formativo do ENARE são desenvolvidas por meio de diálogo entre os coordenadores e pesquisadores universitários e os professores da educação básica, visando à construção de um processo conjunto de reflexão, a fim de que cada um consiga superar os impedimentos intelectuais e práticos que possam ser identificados e, ao mesmo tempo, possa abrir-se para as novas possibilidades didático-pedagógicas que serão conhecidas e analisadas (González Rey, 2003), resultantes tanto dos estudos teóricos quanto das experiências práticas.

Dessa maneira, ao contrário dos processos formativos tecnicistas, no qual o professor é visto apenas como aplicador do conhecimento científico pensado por estudiosos dos problemas do contexto escolar, a formação continuada proposta no ENARE, desenvolvida a partir da reflexão dialógica e participativa, busca construir um ambiente de aprendizagem que promova “[...] a troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional [...]” (Imbernón,

2010, p. 49). Sem desconsiderar as peculiaridades de cada contexto de atuação dos docentes, essa troca de experiências amplia seus olhares acerca do ensino de argumentação.

Quando a formação continuada é assim desenvolvida, criam-se condições favoráveis para que o professor possa refletir criticamente sobre seus saberes teóricos, bem como analisá-los, desconstruí-los e reconstruí-los, em uma nova síntese. Desse modo, a produção de conhecimentos pedagógicos necessários à reformulação de projetos e práticas educacionais também se alinha aos olhares docentes (Imbernón, 2010). Conseqüentemente, se o docente conseguir assumir esse lugar no próprio processo formativo, terá maior possibilidade de elaborar e de implementar novas alternativas para ensinar argumentação na escola, para além das produções de textos dissertativos, das interações verbais e das restritas análises de elementos linguísticos.

Com relação à interlocução entre professores e formadores na apresentação das discussões teóricas no ENARE, buscamos incentivar os professores a assumirem o papel de mediadores no percurso de construção de novos saberes. Para tanto, dentre esses instrumentos e artefatos incluídos nos projetos de ensino de argumentação, destacamos os jogos que colaboram para a construção de capacidades argumentativas dos discentes dos anos iniciais da educação básica.

Vale ressaltar que os projetos de ensino sugeridos pelos formadores constituem pontos de partida para a consecução de práticas sociais mediadas pela oralidade, pela escrita e por outras semioses, com interlocutores reais e em função de propósitos comunicativos compartilhados, tendo em vista objetivos comuns. Por considerarmos que o estudante é um ser social e histórico, “[...] pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (Freire, [1996] 2002 [1996], p. 41), buscamos orientar propostas sistematizadas de trabalho com a argumentação, ancoradas na prática social vivencial, não simulada, que permitirá a cada estudante se assumir como sujeito ativo em sociedade, com identidade cultural (Azevedo, Tinoco, 2019), assim como ocorre com a proposta de formação docente no ENARE.

Os encontros formativos do ENARE são articulados em três momentos: tematização, problematização e investigação didático-metodológica. Na tematização, após um levantamento entre professores em torno de temáticas que são recorrentes em cada nível de ensino, os formadores propõem uma questão, contextualizando-a por meio de uma discussão teórica que lhes possibilitem avançar para a etapa seguinte.

Na problematização, os participantes, em conjunto com os formadores, discutem a temática proposta, relacionando-a a situações-problema e às necessidades apresentadas pelos professores para ensinar argumentação a crianças. Contudo, antes de pensar no ensino, o docente precisa ter o direito de argumentar, o que nem sempre é garantido aos próprios professores nos ambientes profissionais e familiares.

Na investigação didático-metodológica, os professores analisam e discutem a pertinência de determinados procedimentos metodológicos e de materiais didáticos,

considerando as necessidades de cada turma, as referências teórico-práticas e o conjunto de experiências pedagógicas, para que possam sugerir adaptações aos recursos didáticos ou produzir novas propostas de ensino para os variados contextos de ensino-aprendizagem.

Essas três etapas, portanto, são cruciais para que os professores não se vejam como meros aplicadores das propostas e dos projetos para o ensino de argumentação, mas tenham uma participação ativa na análise e na reelaboração dessas propostas e desses projetos a partir de suas experiências em sala de aula. Com isso, entendemos ser possível articular os elementos essenciais ao ensino/aprendizagem da argumentação: o professor, as metodologias, os materiais didáticos e o conteúdo didático.

(In)Conclusões: perspectivas futuras

Na atuação que vem sendo realizada junto a professores da rede pública municipal de Sergipe e da Bahia, particularmente no âmbito da formação continuada do professor, notamos que há espaço para o desenvolvimento de projetos extensionistas destinados à orientação para o trabalho com a argumentação na escola por, pelo menos, três motivos: 1. as lacunas identificadas desde a formação inicial podem ser minimizadas para que os docentes possam atender às exigências dos documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2019), e para que possam formar discentes para argumentar em diferentes situações de uso da linguagem; 2. as dúvidas dos professores em como planejar e realizar as práticas de ensino e aprendizagem podem ser superadas por meio de um trabalho colaborativo que tenha na dialogicidade, reflexividade e criticidade eixos norteadores; 3. a atuação crescente das Organizações Sociais (OS) na formação de professores, a partir da contratação efetivada pelas secretarias municipais de ensino, restringe-se às práticas de alfabetização, com ênfase nos processos de decodificação¹⁷, por isso, há espaço para o desenvolvimento de ações como as que são propostas pelo projeto ENARE.

A ampliação das parcerias entre as Instituições de Ensino Superior, por meio do ENARE, com as Secretarias Municipais de Educação se configura como uma oportunidade para promover de maneira sistemática o ensino da argumentação no ensino fundamental em diferentes estados do Brasil. Além disso, esse tipo de atuação conjunta tem proporcionado o aprofundamento da reflexão relativa aos modelos produtivos de formação continuada de professores.

A organização das práticas formativas em três momentos (tematização, problematização e investigação didático-metodológica) tem possibilitado articular as práticas docentes em torno dos três eixos que sustentam as ações do ENARE (dialogicidade, reflexividade e criticidade),

¹⁷ Segundo Mafra (2021), as ações realizadas pelas OS são limitadas e estão alinhadas a uma visão neoliberal que restringe os processos de ensino e aprendizagem a mero treinamento de uso da língua. Nesse sentido, os projetos que fazem frente a esse tipo de atuação na formação docente podem ser compreendidos como estratégicos e se configuram como um exercício de resistência frente à precarização das necessidades pedagógicas e educacionais dos estudantes, bem como às orientações encontradas nos documentos oficiais.

além de proporcionar a revisão dos conceitos e dos procedimentos que podem ser adotados na escola com vistas a formar os estudantes para além dela, para que possam argumentar em práticas sociais de linguagem.

Referências

- ALARCÃO, I. Introdução. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 9-14.
- AMARAL, N. C. et al. O fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.247741>.
- ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 63-88.
- AZEVEDO, I. C. M. de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A. et al. (org.). *Estudios sobre discurso y argumentación*. Coimbra: Grácio Editor, 2019, p. 167-193.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L., OLÍMPIO-FERREIRA, M. (orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 167-190.
- AZEVEDO, I. C. M. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.). *Estudos de Linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 155-188.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *REVEC*, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>.
- AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F.; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C. A aprendizagem da argumentação em projetos de letramento: uma experiência em torno da prática de automedicação. In: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARTINS, A. P. S. (org.). *Esperanças para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 95-119.
- AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, 2019. DOI: <http://doi.org/10.22168/2237-6321-11383>.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 d outubro de 1998.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R. (orgs.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Editora Champagnat, 2007, p. 29-48.

CANDELA, A. El discurso argumentativo de la ciencia en el aula. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, UFMG, Belo Horizonte, 1997. *Atas [...]*, 1997, p. 31-38. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116868>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P. Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula. In: Encontro de pesquisa em ensino de física, 7, 2000, Florianópolis. *Atas [...]*, Florianópolis: EPEF, 2000, n.p. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/epef/VII_EPEF.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARVALHO, F.; SCHRAMM, G. M.; AZEVEDO, I. C. M. Formação inicial dos professores de Sergipe em Letras relativa ao ensino da argumentação: um estudo preliminar. *Anais [...]*, Aracaju, SE, v. 11, n. 11, n.p., 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8880/4053>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, n. 3, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/49WVVok>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/cJs9K1>. Acesso em: 11 abr. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Prática Educativa*, v. 6, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18187.010>.

GÓMEZ, P. A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353 -375.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRÁCIO, R. A. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 2010. 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Minho, 2010.

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

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>.

- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.
- KOZOULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 111-137.
- KUHN, D. Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. *Science Education*, v. 77, n. 3, p. 319-337, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.3730770306>.
- LIMA, A. B. Dez anos de LDB. Anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M. V.; ALVES, M. R. (orgs.) *LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 51-69.
- MAFRA, J. P. *Fundação Lemann e parceiros: influências e orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil*. 2021, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. *Argumentação em contexto escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 205-235.
- NEWTON, P.; DRIVER, R.; OSBORNE, J. The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, v. 21, n. 5, p. 556-576, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/095006999290570>.
- OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, ed. esp., p. 47-76, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>.
- PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: <http://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>.
- PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.) *Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso*. Campinas: Pontes, 2021, p. 135-153.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. História, teorias em perspectivas. Tradução: Marcos Marcioniollo. São Paulo: Parábola, 2008.
- RISSO, M. S.; JUBRAN, C. C. A. S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v. 14, n. esp., 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300015>.
- SANTIAGO, A. R. F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, set. 1999. *Anais [...]* Caxambu: MEC, 2000, n.p. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt_05_05.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.
- TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M; PIRIS, E. L. (orgs.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares*. v. 12. Coimbra: Grácio Editor, 2018, p. 31-44.