

**José Tavares, Maria Isabel da Cunha,  
Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato  
(org.)**

**DOCÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS  
NO BRASIL, PORTUGAL E  
ESPANHA**



**Edições Hipótese**

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.).  
*Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. São Paulo: Edições  
Hipótese, 2019.

-----

F745m

Fortunato, Ivan.

*Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*  
/ José Tavares; Maria Isabel da Cunha; Alexandre Shigunov Neto; Ivan  
Fortunato; (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2019.  
350p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-80428-01-4

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

**EDIÇÕES HIPÓTESE** é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

**OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.**

**CONSELHO EDITORIAL:** Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

**EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – ÉTICA, AFETIVIDADE E DOCÊNCIA: ENTRELAÇAMENTOS DA DIDÁTICA .....</b>	<b>18</b>
Carmensita Matos Braga Passos & Ana Maria Iorio Dias	
<b>CAPÍTULO II – LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y TENDENCIAS .....</b>	<b>30</b>
Beatriz Jarauta Borrasca	
<b>CAPÍTULO III - LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>52</b>
Susana Aránega Español	
<b>CAPÍTULO IV – INTERDISCIPLINARIDADE NA UNIVERSIDADE DO FUTURO À CONVERSA COM PAULO JORGE FERREIRA, REITOR ELEITO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO .....</b>	<b>77</b>
José Tavares & Carla Azevedo de Almeida	
<b>CAPÍTULO V – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: EM FOCO O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA .....</b>	<b>100</b>
Geovana Ferreira Melo & Vanessa T. Bueno Campos	
<b>CAPÍTULO VI – TRABALHO DOCENTE: O PERMANENTE E O MÓVEL NAS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFISSÃO .....</b>	<b>122</b>
Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins & António Neto-Mendes	
<b>CAPÍTULO VII – ENSINO COM PESQUISA RESSIGNIFICANDO O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>143</b>
Selma Garrido Pimenta & Rosana Aparecida Ferreira Pontes	

**CAPÍTULO VIII – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEBATE SOBRE A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO ..... 165**

Walter Strobel Neto & Maria de Lourdes Pinto de Almeida

**CAPÍTULO IX – OS DEBATES COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO CURRICULAR PARTICIPADO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR - CUMPRINDO O DESÍGNIO DA COESÃO SOCIAL E DA INCLUSÃO ..... 184**

Ana Vale & Ana Mouraz

**CAPÍTULO X – PRODUÇÃO DE SENTIDO NA E DA DOCÊNCIA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ..... 217**

Doris Pires Vargas Bolzan & Ana Carla Hollweg Powaczuk

**CAPÍTULO XI – CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: BALANÇO DE UMA TRAJETÓRIA COLABORATIVA DE PESQUISA E ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO ..... 237**

Ivan Fortunato & Cláudio Luis de Camargo Penteado

**CAPÍTULO 12 – FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: TEORIAS E PRÁTICAS ..... 249**

Flávia Wagner & Maria Isabel da Cunha

**CAPÍTULO 13 – A CONTRIBUIÇÃO DO STORYTELLING PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS ..... 273**

Patrícia Meyer, Rose Mary Gonçalves & Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau

**CAPÍTULO 14 – SUBALTERNIDADE E LIBERTAÇÃO: QUESTÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ..... 289**

Maria Teresa Esteban & Fabiana Eckhardt

Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.).  
*Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. São Paulo: Edições  
Hipótese, 2019.

-----  
**CAPÍTULO 15 – DOCÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE TURISMO: UMA  
ANÁLISE DOS ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2007 E 2018 NA REVISTA  
BRASILEIRA DE PESQUISA EM TURISMO ..... 309**

Alexandre Shigunov Neto & André Coelho da Silva

**CAPÍTULO 16 – MARCOS GENERAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA  
ENSEÑANZA EM LA UNIVERSIDAD ..... 326**

Carlos Marcelo

**OS AUTORES E AS AUTORAS ..... 346**

**CAPÍTULO IX - OS DEBATES COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO CURRICULAR PARTICIPADO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR - CUMPRINDO O DESÍGNIO DA COESÃO SOCIAL E DA INCLUSÃO**

Ana Vale & Ana Mouraz

Os modelos de produção de conhecimento estão diretamente associados às finalidades da educação providenciada pelo ensino superior e modelam, igualmente, os usos e sentidos das estratégias pedagógicas que lhes dão corpo.

Se a Educação neste nível de ensino é entendida como um instrumento para atingir o desenvolvimento e o sucesso económico, o modelo de produção de conhecimento é, também ele de tipo económico, porquanto se orienta pelas mesmas regras de produção e de comercialização outrora específicos dos bens materiais. A ideia da economia do conhecimento “knowledge economy” tem sido estruturante, desde o início do século, do trabalho desenvolvido no Ensino Superior (ES), quer pela sua influência nos critérios de qualidade do ensino e aprendizagem disponibilizados, quer pela valorização e privilégio dado às finalidades económicas do ensino superior, presentes nos discursos dos responsáveis institucionais e dos governos (cf. por exemplo o argumentário da meta dos 40% de graduados com o Ensino superior dos cidadãos com menos de 35 anos pode ser lido como a qualificação dos meios de produção que acrescentam valor ao produto final). Um dos aspetos essenciais da economia do conhecimento está associado à volatilidade do mercado de trabalho, e à mutação constante da configuração dos empregos, que torna mais necessárias competências transversais e de auto regulação das aprendizagens (Sursock, 2015).

A pergunta que daí decorre é a de saber se as Instituições de Ensino Superior, ao preparar todos os seus estudantes para esses cenários, cumprem o desígnio da coesão social e da inclusão, necessário à sua contribuição para o aperfeiçoamento da democracia.

Priorizar, de acordo com estas finalidades, a educação deste nível de ensino supõe valorizar outro modelo de produção de conhecimento em que este é posto ao serviço da inclusão e da participação social. Se a Educação no Ensino Superior puder ser entendida como um processo para desenvolver novas formas de cidadania e de participação, é possível fazer outra leitura do argumentário da meta

dos 40% de graduados com o ES dos cidadãos com menos de 35 anos, para 2020, porquanto se veicularia a ideia do conhecimento para a sustentabilidade e participação (Bok, 2010).

Os modelos de produção de conhecimento, que sustentam as finalidades da educação providenciada pelas Instituições de ensino superior, também sustentam e enquadram a ação pedagógica das mesmas. Nessa linha de raciocínio, outro conceito estruturante que fundamenta este trabalho é o da voz dos estudantes. Se o termo pode ser entendido em diferentes contextos, incluindo os mais políticos, como o reconhecimento que os estudantes são parte integral do sistema e por isso têm uma voz que deve ser ouvida, neste texto interessa-nos evidenciar o sentido pedagógico do conceito, quer pelo reconhecimento que os estudantes são o primeiro agente da sua aprendizagem, quer pelo reconhecimento da diversidade epistémica da produção do conhecimento, quer ainda pela valorização dos acontecimentos do falar, do ouvir e ser ouvido, como produtores de competências discursiva e argumentativa.

Os debates são um exemplo de estratégia pedagógica que implica uma maior participação dos estudantes, porque supõe que estes são elementos ativos e críticos na aquisição do saber que a Universidade lhes propõe.

Produzir saber sobre as formas de melhor implementar e assegurar a qualidade científica dos debates, pensados como estratégia pedagógica, no quadro da finalidade social e democrática do Ensino Superior, é o propósito deste capítulo.

### **Revisitando a literatura**

O uso do debate como estratégia de ensino-aprendizagem tem a sua génese na antiga Grécia (séc. IV aC). Protágoras e Aristóteles foram pioneiros no uso do método de debate no ensino de estudantes, mobilizando cada um à sua maneira a existência de argumentos contrários entre si necessários à produção do conhecimento verdadeiro.

Pese embora o uso do debate como estratégia de aprendizagem possua uma longa história, em Portugal continua a ser pouco reconhecido e utilizado de modo estruturado e intencional em contexto de sala de aula – no ano de 2016 apenas 182 Unidades Curriculares (do 1º e 2º ciclos) da Universidade do Porto o incluíam como metodologia de ensino nas respetivas Fichas de Unidade Curricular.

-----

A preocupação com a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas e participativas, como o debate, no Ensino Superior, reforçou-se em Portugal, e nos países europeus em geral, com a implementação do Processo de Bolonha no Ensino Superior e com a correlativa mudança de paradigma associado à aprendizagem. O contexto histórico e sobretudo político que tornou evidente a necessidade de alteração do papel do Ensino Superior na sociedade contemporânea, alicerçou-se nas ideias de complexidade e imprevisibilidade, que caracterizam esta última (Morin, 1999) e modelam quer a produção de conhecimento (Nowotny et al, 2001), quer as instituições encarregues de o produzir e transmitir (Andrews, 2008; Felten, 2016).

O debate, como estratégia de aprendizagem no Ensino Superior, tem vindo a ser documentado e a assumir visibilidade a nível internacional, em diversas áreas disciplinares: sociologia, história, psicologia, biotecnologia, matemática, saúde, enfermagem, marketing, educação e trabalho social (Goodwin, 2003; Roy & Macchiette, 2005; Kennedy, 2007; Peasah & Marshall, 2017). Desde há décadas que é posto em prática em sala de aula. Nos Estados Unidos da América (USA), para além dos debates competitivos em que se inscrevem equipas de alunos de diferentes escolas e universidades, existe um amplo movimento pró debate em todo o currículo (*debate cross-curriculum*, Goodwin, 2003), no âmbito do qual a estratégia pedagógica vem sendo objeto de reflexão e análise em diversas publicações. A título de exemplo veja-se o recente artigo de Dy-Boarmana *et al.* (2018).

O termo debate é muitas vezes utilizado, tanto na oralidade como na escrita, para designar uma discussão, estratégia mais conhecida e vulgarizada que lhe anda muitas vezes associada no Ensino Superior. Os dois termos são, frequentemente, utilizados como sinónimos, ou variantes de uma mesma prática, o que revela a existência de algum equívoco e a necessidade de clarificação destes dois conceitos, diversos tanto na sua essência como nas suas finalidades.

No próximo ponto, procuraremos, assim, através da análise dos contributos de alguns dos autores acima referidos – na sua maioria, docentes do ensino superior de diversas áreas disciplinares e conhecedores da prática do debate como estratégia de ensino-aprendizagem – clarificar conceptualmente as noções de debate e de discussão.

### **Definições: Discussão versus Debate**

De acordo com vários dicionários (*Houaiss, Aurélio, da Academia das Ciências de Lisboa, Silveira Bueno, José Pedro Machado*) a palavra debate entrou no século XIII para a língua portuguesa, proveniente do francês "*débat*" com o significado de controvérsia ou querela. Utilizado no quadro do ensino do Trivium, nos Estudos Gerais Universitários, o debate é tanto tributário da sua origem na dialética, entendida como o processo de produção da verdade, como da retórica, entendida como a arte da persuasão. Essa origem dupla marcou epistemologicamente o debate, que pode servir para produzir/procurar a verdade, como para convencer outros da sua validade (Grácio, 1992).

Segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa, coordenado por José Pedro Machado e editado pela Sociedade de Língua Portuguesa, debate significa discussão, disputa e, em contexto de tribunal judicial, duelo de alegações *pro* e *contra* da defesa e da acusação; ou ainda discussão parlamentar entre membros de diversas fações.

No mesmo dicionário, a palavra discussão designa o ato ou efeito de discutir, verbo que por sua vez, remete para a ideia de debater uma questão ou de examinar um assunto questionando-o. Como se pode constatar, não é apenas na literatura especializada que a palavra discussão surge com frequência associada a debate, o que reforça e, em certa medida, justifica as imprecisões acima referidas. Assim sendo, as definições disponíveis não ajudam a clarificar estes dois conceitos, antes provocam a desconfortável sensação, de se estar a caminhar em círculo.

No glossário do livro *The Debater's Guide*, obra de Ericson, Murphy, e Zeuschner, publicada pela primeira vez em 1961, a palavra debate designa uma controvérsia oral formal, que consiste na apresentação de argumentos opostos sobre o tema selecionado. Mais recentemente, Freeley & Steinberg (2005)<sup>15</sup> definem debate como o processo de considerar múltiplos pontos de vista e chegar a um julgamento, sendo que podendo este variar entre um indivíduo que usa o debate consigo próprio para tomar uma decisão e um indivíduo ou grupo que se envolve num debate para convencer outros a concordar com o seu ponto de vista. Adelino Cattani define o debate como "uma competição (um desafio) entre dois antagonistas em que os dois contendores buscam a aprovação de um terceiro (juiz, auditório),

---

<sup>15</sup> *Cit. in Kennedy (2007).*

-----

diferentemente do que ocorre em uma discussão simples. Mesmo questões que são consideradas impossíveis de resolver podem ser debatidas com o objetivo de persuadir os outros ” (2003, p. 67).

Numa linha epistemológica, o debate pode ser entendido numa perspectiva relativista, como o foi para Protágoras, ou numa perspectiva sistêmica que acentua a dimensão processual e o diálogo como produtor de conhecimento (Morin, 1998).

O processo tradicional de debate, em contexto de sala de aula, aproxima-se da versão judicial: organiza-se em torno de um tópico e pressupõe a existência de dois grupos, um encarregue da defesa, ou argumentos pró, e outro da oposição, ou argumentos contra. Contudo, importa sublinhar que o sucesso no debate como estratégia de ensino-aprendizagem, não significa vitória, mas o grau de interesse e motivação alcançado por cada um dos grupos. Esta particularidade permite afirmar a existência de uma certa similitude entre o debate acadêmico e a “controvérsia construtiva”<sup>16</sup>, proposta por Johnson, Johnson e Smith (2000), autores que sustentam que os alunos, através da participação ativa em debates e discussões “desenvolvem e moldam seu próprio conhecimento” (*Ibid.*, p. 32, *cit in Vo e Morriz*, 2006).

Embora os termos discussão e debate partilhem o mesmo campo lexical, a discussão é bem mais conhecida e mais utilizada em contexto académico do que o debate. Conhecendo esta realidade - e tendo utilizado a discussão em pequenos grupos como forma de preparação para o conjunto de debates semanais, que realizou no seu curso de Comunicação - Goodwin (2003) solicitou aos seus alunos, num inquérito de avaliação, para contrastar estas duas estratégias, para estabelecerem a diferença entre debate e discussão. Os aspetos assinalados são claramente distintivos: nos debates é apresentada uma variedade de pontos de vista, o que numa discussão nem sempre acontece; os debates exigem o uso de lógica e razão e não apenas a livre expressão de opiniões, o que implica que os participantes tenham de se preparar para saberem sobre o que vão falar.

Os alunos de Goodwin identificaram um elemento central na distinção entre debate e discussão, que radica na compreensão da distinção entre um argumento fundamentado (em teorias, factos ou exemplos) e uma opinião em relação a esse

---

<sup>16</sup> O desenho da controvérsia construtiva envolve a divisão da turma em grupos de quatro alunos, a existência de duas equipas opostas (uma pró, uma contra) em cada grupo, às quais compete pesquisar e relatar um tópico ou problema (Vo e Morriz, 2006).

mesmo argumento, a qual permite entender que diferentes atores sociais podem ter opiniões diferentes sobre o mesmo conteúdo argumentativo. Lund, et al. (2007) validam a ideia de que o debate permite aos alunos obter argumentos com os quais não concordam e os torna mais capazes de distinguir entre argumentos e opiniões.

### **Finalidades do debate**

A literatura disponível sustenta que o debate acadêmico configura uma atividade que concilia objetivos de curto prazo de aprendizagem individual e coletiva, como a aquisição de conhecimento, com objetivos de longo prazo, como o treino do pensamento analítico e crítico (Vo & Morris, 2006). O que legitima o número crescente de docentes do Ensino Superior que atualmente opta por esta estratégia de aprendizagem ativa.

Uma das finalidades de curto prazo, recorrentemente assumida pelos docentes adeptos do uso do debate em todo o currículo (*debate across the curriculum*) é a melhoria no domínio dos conteúdos que resulta, entre outras coisas, do nível de preparação exigido (Goodwin, 2003). Os participantes no debate acadêmico, quer se trate de alunos, ou professores, precisam dominar o conteúdo mais profundamente quando se preparam para um debate. A este propósito Kennedy (2007) cita o testemunho de Lewin e Wakefield (1983) professores de Psicologia, no curso da Faculdade do Estado da Califórnia, sobre a preparação intensa que tiveram de fazer, quando decidiram debater um com o outro em sala de aula para expor os alunos a ambos lados das questões.

Outra finalidade, intimamente articulada com a anterior, consiste na promoção da participação ativa dos estudantes, de modo a aumentar o seu nível de interesse e envolvimento. O processo de debate implica a participação dos alunos a três níveis: (i) quando os alunos são obrigados a participar de grupos de discussão, (ii) quando atuam como juízes e cronometristas, (iii) quando se envolvem em debates e discussões (Elliot, 1993, *cit in* Vo e Morris, 2006,p.316). A participação dos alunos é uma questão não despicienda tendo em conta que na situação de aprendizagem o centro essencial da atividade não está naquele que ensina, mas no aprendente. Outro argumento correlato é o novo papel da educação na sociedade do conhecimento (Felten *et al.*, 2016).

Estas expectativas de curto prazo são com frequência confirmadas por estudos empíricos. A maioria dos alunos que participaram no estudo de Alén *et. al.*

(2015) para além de considerar a atividade de debate estimulante, reconheceu que tinha melhorado o conhecimento sobre o material do curso e aumentado o seu interesse pelo tema do debate; alguns alunos reconheceram, ainda, que a audição dos colegas da turma também tinha fomentado a sua aprendizagem.

Entre as finalidades de longo prazo, Peasah & Marshall (2017) sustentam que a apresentação de informações sobre ambos os lados de uma questão, característica do debate, possibilita o desenvolvimento de decisões e do pensamento próprio dos estudantes. Outra finalidade particularmente valorizada, nesta categoria, é a promoção do trabalho colaborativo, finalidade passível de se desenvolver através de outras estratégias de aprendizagem ativa como, a discussão ou os trabalhos de grupo. Inerente a esta postura ativa, o desenvolvimento dos debates potencia um conjunto de outras competências processuais como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, a capacidade de preparar argumentos racionais, a aprendizagem sobre como diferenciar informações bem documentadas, a formulação de perguntas baseadas em evidências, assim como, a capacidade para ouvir ativamente diferentes opiniões (Kennedy, 2007).

Por último, a literatura reporta uma outra finalidade, que a participação ativa ou o trabalho colaborativo, só por si, não conseguem substanciar - trata-se do desenvolvimento de pensamento crítico. Esta competência transversal/geral é particularmente valorizada na sociedade contemporânea, que hoje lhe confere um papel essencial a desempenhar no Ensino Superior (Roy e Macchiette, 2005; Vo e Morris, 2006; Andrews, 2009). Segundo Brown (2015), o uso de debates nas aulas melhora a aprendizagem colaborativa e o pensamento crítico e transversal dos alunos do Ensino Superior. Esta é uma característica do debate académico que o distingue de qualquer outra metodologia de aprendizagem ativa e constitui a sua principal vantagem ou “valor agregado” (Alén *et al.*, 2015, p.16).

### **Desenho e operacionalização**

O debate académico pode assumir formas muito diversas (Kennedy, 2007). Ainda que o modelo mais comum de debate em sala de aula exija a designação de dois estudantes, ou grupos, que devem preparar e desenvolver opiniões opostas sobre uma determinada questão ou tema, não existe um único modelo válido (Kedra, 2018).

-----

Alguns autores sublinham, contudo, a existência de elementos comuns, os quais tendem a ser assumidos como regras incontornáveis. Para Cirlin (1989, *cit in Alén et al.* 2015) o formato selecionado deve, em qualquer caso, contemplar as seguintes características:

- Atribuição da mesma quantidade de tempo para ambas as posições;
- Concessão do primeiro e último tempo à afirmação da posição a favor, dado que tem o ônus da prova;
- Garantia de que todos os participantes entendem o formato com antecedência suficiente.

Mais recentemente, Sánchez (2006, *cit in Alén et al.* 2015) sustenta que o modelo deve incluir os seguintes elementos:

- Discurso inicial ou discurso construtivo (tese) - argumentos a favor ou contra a proposta;
- Refutação (antítese) - ataques e defesas relacionados com a declaração inicial;
- Conclusão (síntese) - conclusões a favor ou contra e por que razão os juízes devem apoiar a posição da equipa final.

Na mesma linha, Vo e Morris (2007) sublinham que o debate se desenrola em quatro fases: primeira, a introdução, segunda, a deliberação e argumentação, terceira resolução e quarta, arredondamento ou conclusão.

Trata-se, afinal, de seguir a mesma estrutura lógica do raciocínio argumentativo a que o debate dá uma dimensão vivida (Perelman, 1987).

Seguindo uma perspetiva de cariz mais pedagógica, Blanco (2013), por sua vez, sustenta que a condução de um debate implica ter pré-estabelecido um modelo, selecionado de acordo com as habilidades dos alunos e os objetivos do professor, que especifique os papéis (moderador versus participante), o prazo e a duração para cada participante.

Por outras palavras, independentemente do modelo adotado, o uso do debate como estratégia de aprendizagem ativa implica, para além da seleção do modelo e do tema, a planificação de diversos fatores, como a organização das equipas, a distribuição de tempos, a frequência das sessões, a preparação de materiais - como folhetos (*handouts*) informativos contendo objetivos, cronograma, procedimento,

deveres e expectativas do docente, procedimentos dos membros da equipa durante o debate - e a avaliação. Segundo vários autores (entre os quais Vo e Morris, 2006; Blanco, 2013) a avaliação é uma condição *sine qua non* para o sucesso da estratégia pedagógica.

### **Efeitos**

Há um conjunto de efeitos que resultam da técnica de debate como estratégia de aprendizagem em sala de aula que têm sido objecto de discussões teóricas e evidências empíricas na literatura. Os efeitos relatados, por vários autores, são designados por benefícios, o que não significa que outros não observem o reverso da medalha, isto é, identifiquem alguns efeitos imprevistos ou derivas.

### **Benefícios**

No primeiro grupo, destaca-se com frequência a passagem da abordagem passiva, para uma abordagem mais ativa dos alunos o que constitui a verificação da eficácia da medida. Segundo Snider & Schnurer (2002, *cit in* Kennedy, 2007) os debates em sala de aula cultivam o envolvimento ativo de alunos e transferem a responsabilidade da compreensão para os estudantes. Para além disso, fornecem uma experiência refrescante da qual resultam benefícios como: a compreensão do material, a aplicação da teoria, a capacidade de articular ideias, o bom desempenho em termos de pesquisa e apresentação, a promoção do pensamento crítico e, não menos importante, um grau incomum de envolvimento por parte dos alunos.

Outros estudos, realizados em contextos diversos, reiteram estes benefícios e acrescentam-nos. Goodwin (2003) observa que através da familiarização com a pesquisa, a análise e apresentação de argumentos, o debate ajuda a maioria dos alunos a adquirir conhecimento aprofundado, a enfrentar diferentes pontos de vista e a melhorar seu pensamento crítico. Na mesma linha, Vo e Morris (2006) com base em um estudo de avaliação do uso do debate em contexto de sala de aula, sustentam que entre as mais-valias do debate emergem a melhoria das classificações dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Carini, *et al.* (2006, *cit. in* Kennedy, 2007) reiteram que o envolvimento do aluno está positivamente ligado com o pensamento crítico e a média das classificações - particularmente para alunos com resultados mais baixos no Teste de Aptidão Académica (*Scholastic Aptitude Test*).

-----

Kennedy (2003, p.184) sublinha, que os debates, além de promoverem um envolvimento ativo e domínio do conteúdo, proporcionam outros benefícios. Segundo a autora os debates, ao exigirem que ouvintes e participantes avaliem escolhas concorrentes, apelam para um tipo de interação que desenvolve funções psicológicas de nível superior (Vygotsky, 1978). O mesmo argumento pode ser aplicado ao desenvolvimento de competências de pensamento crítico, tal como é também referenciado pelo *Conseil de L'Europe* ( Klemenčič, 2010).

Estas evidências da literatura não surpreendem, como Keller *et al.* (2001, *cit in Vo e Morris*, 2006) sublinham, desde a antiguidade que o uso do debate como ferramenta de ensino se baseia na premissa de que aumenta as faculdades críticas. Tal facto resulta da circunstância dos participantes terem de examinar os acontecimentos e informações para descobrir o que torna uma questão ininteligível ou controversa, assim como de terem de associar ideias e de fazer avaliações e recomendações. Tais são componentes bem conhecidos do pensamento de nível superior: análise, síntese e avaliação.

Como se pode constatar, um dos efeitos do debate mais referido e valorizado, na literatura disponível, é o pensamento crítico, isto é “uma ampla gama de habilidades cognitivas e disposições intelectuais necessárias para efetivamente identificar, analisar e avaliar argumentos e reivindicações de verdade, para descobrir e superar preconceitos e preconceitos pessoais, para formular e apresentar razões convincentes em apoio a conclusões e decisões razoáveis e inteligentes sobre o que acreditar e o que fazer ”(Bassham *et al.* 2002, *cit in Roy e Machiet*, 2005, p. 264-265).

## **Dificuldades**

Pese embora lhe reconheçam benefícios, o debate como estratégia pedagógica também tem os seus críticos e detratores. Alguns autores citados por Kennedy (2007) alegam que os debates reforçam o preconceito, as posições dualistas e promovem um ambiente de confronto pouco adequado para certos alunos e, por outro lado, que se limitam a reforçar as crenças de determinados alunos sobre a questão em debate. Entre os críticos, Tumposky (2004, *op. cit.*) argumenta que o debate força a tendência para o dualismo e enfatiza que a maioria dos debates apresenta apenas dois pontos de vista, quando pode haver várias soluções viáveis, ou mesmo, apenas um ponto de vista defensável.

-----

Alguns apoiantes do debate acadêmico, admitindo a possibilidade de algum viés, têm vindo a desenvolver, tipos de debate alternativos com vista a mitigar a tendência para o dualismo. Crone (1997, *cit. in* Kennedy, 2007), por exemplo, na sua aula de introdução à sociologia em Hanover, introduziu alunos a representar três pontos de vista diferentes em cada um dos debates. Musselman (2004, *ibid.*), em cada debate do seu curso de história, atribuiu a dois ou três alunos o papel de conciliadores, com o objetivo de oferecer posições alternativas ou conciliadoras às duas posições extremas originais. Em contrapartida, Johnson *et al.* (2000, *cit. in* Vo e Morriz) consideram que o conflito intelectual, inerente ao debate, constitui a base de uma técnica de ensino eficaz por comprometer e envolver os alunos, cuja atenção de outra forma pode entrar em deriva.

Goodwin (2003), apoiante do debate em sala de aula, admitindo a existência de potenciais riscos pedagógicos no seu uso: i) os debates, por requerem discordância aberta, poderem ser associados a qualidades interpessoais ou emocionais negativas, como a hostilidade ou brigas, e nessa medida induzir, alguns alunos, à não participação; ii) a competição inerente à forma específica de argumentar, ou debater, poder ser interpretada como uma tentativa de intimidação ou silenciamento, e nessa medida prejudicar alguns dos participantes; iii) por se tratar de uma atividade relativamente desconhecida, poder levar de alguns alunos a resistir à inovação e a preferir atividades mais familiares, como as discussões em sala de aula ou os exercícios em grupo, realizou um inquérito aos seus alunos sobre a prática do debate. Os resultados do estudo efetuado não só não confirmaram as suas dúvidas, como revelaram que, os diferentes olhares convidam a ponderar uma série de visões alternativas sobre um assunto, bem como a perceber amplamente, profundamente e pessoalmente o conteúdo do curso.

Na mesma linha de pensamento Scannapieco (1997, *cit. in* Alén *et al.*, 2015) acrescenta que o fato de alguns estudantes - os juízes – necessitarem de saber como comunicar suas críticas de maneira construtiva e dos outros - os debatedores – necessitarem de saber aceitar críticas, confere ao debate um papel de desenvolvimento humano único. O que revela que o papel dos alunos que não participam diretamente no debate é fundamental para o sucesso do mesmo, e para a experiência de aprendizagem para toda a classe, reforça o valor da relação entre diversos pontos de vista em confronto e, nessa medida, o valor interdisciplinar do debate.

## **Avaliação**

A avaliação é um procedimento inerente à função docente, nesse sentido é habitual que as atividades desenvolvidas pelos alunos em contexto de sala de aula, e não só, sejam objeto de avaliação. A literatura sobre os usos do debate como estratégia de ensino-aprendizagem, parecendo fazer jus à afirmação “valoriza-se o que se avalia” (Blanco, 2013, p. 3), disponibiliza com alguma frequência, informações relativas ao processo de avaliação utilizado, o qual assume contornos variáveis nos diferentes contextos.

A título de exemplo, Vo e Morris (2007), docentes experientes no uso do debate académico (mais de duas décadas) partindo do pressuposto que o debate envolve tanto o esforço individual dos estudantes quanto o coletivo, atribuem uma pontuação de desempenho a cada equipa - igual para cada um dos membros – tendo em conta os seguintes critérios: i) qualidade dos argumentos, ii) uso criativo do material do curso e iii) capacidade de articular ideias. A nota final do curso resulta de uma média ponderada da pontuação do debate e de outras pontuações (exames, questionários, tarefas de casa).

Dy Borman *et al.* (2018) referem que as equipas participantes nos debates foram avaliadas com base num conjunto de critérios previamente definidos: argumento de abertura, refutação, literatura, conclusão, apresentação, preparação, persuasão, pergunta/respostas, referências e contribuição da equipa; numa escala de um a quatro, que inclui descrições claras para cada ponto da escala, a fim de auxiliar uma avaliação objetiva. Para além disso, os professores forneciam comentários abertos sobre os itens que tinham bom desempenho durante o debate e os itens que poderiam ser melhorados em futuras apresentações/controvérsias.

Neste caso, também eram utilizados formulários de avaliação de pares, através dos quais os alunos forneciam feedback sobre os membros da equipa, em relação aos seguintes aspectos: contribuição para a pesquisa bibliográfica, participação em reuniões de grupo, síntese do argumento, preparação do argumento, utilização da literatura primária para apoio, assim como, em relação aos seus argumentos, a utilização de técnicas persuasivas e a demonstração de respeito pelos membros do grupo. Como a avaliação dos docentes incidia no desempenho de cada grupo como um todo, durante o debate, e não no desempenho de cada aluno individualmente, as avaliações de pares não eram levadas em conta nas pontuações gerais das rubricas de debate. No entanto, os referidos formulários de

-----

avaliação de pares eram posteriormente submetidos à análise dos professores para identificar discrepâncias na carga de trabalho dentro de uma equipa e fornecer feedback aos alunos, individualmente, durante as avaliações finais.

Em síntese, existem várias opções para proceder à avaliação de um debate, entre outras: uma pontuação do professor a cada equipa; a avaliação de um júri (composto por alunos); um suplemento de pontuação para a equipa ganhadora; o voto dos restantes estudantes (Blanco, 2013).

Neste ponto, e na literatura compulsada, não foram encontrados estudos ou posições teóricas que sustentem a não utilização do debate como modalidade de avaliação dos estudantes, de forma a separar claramente o uso da estratégia dos seus efeitos enviesados pela avaliação daqueles.

Na literatura específica, a rubrica avaliação, também remete para uma outra dimensão - a avaliação dos efeitos do uso do debate como ferramenta de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula. Esta é uma temática que tem vindo a captar o interesse de um número crescente de teóricos e práticos no Ensino Superior. O projeto “*O debate académico como ferramenta de ensino*”, da Universidade de Vigo, em Espanha, constitui uma evidência clara desta tendência.

O estudo de Alén *et al.* (2015), realizado no âmbito do projeto acima referido, propôs-se avaliar os benefícios de curto e longo prazo do debate como ferramenta de ensino e, em simultâneo, apreciar outras dimensões, como a avaliação, realizada pelos estudantes, dos níveis de desempenho dos restantes membros do grupo e a eventual recomendação do debate a outros estudantes – enquanto indicadores indiretos da sua satisfação. Num estudo anterior, Roy e Macchiette (2005) sublinham o importante papel da avaliação da prática de debate, bem como dos processos de retorno, para uma aplicação bem-sucedida da metodologia.

Os debates são um exemplo de estratégia pedagógica que implica uma maior participação dos estudantes, porque supõe que estes são elementos ativos e críticos na aquisição do saber que a Universidade lhes propõe, em clara sintonia com o novo mandato pedido ao Ensino Superior, qualquer que seja a área científica em questão. É esse o panorama onde este trabalho se insere. Produzir saber sobre as formas de melhor implementar e assegurar a qualidade científica dos debates, pensados como estratégia pedagógica, é o propósito deste capítulo. São seus objetivos:

- caracterizar o trabalho docente associado à implementação da metodologia dos debates em sala de aula;
- identificar os efeitos da participação nos debates – conhecimentos e competências transversais associadas;
- estudar os constrangimentos associados à sua implementação.

Ao trabalhar estes objetivos estamos a contribuir para a discussão dos efeitos da implementação da metodologia dos debates à luz dos conceitos de coesão social e de inclusão que o Ensino Superior deve perseguir.

## **Metodologia**

O estudo exploratório, que aqui se apresenta, utilizou uma abordagem qualitativa. Tal significa que os fenómenos foram estudados nos seus ambientes naturais e que as investigadoras os procuraram compreender ou interpretar em termos dos significados que as pessoas, neste caso os professores, lhes atribuem (Denzin e Lincoln, 2005, p. 3). A opção por um estudo exploratório alicerçou-se no interesse das investigadoras em aumentar o conhecimento sobre a importância e pertinência do uso do debate como estratégia pedagógica, com base na perceção de professores, da Universidade do Porto (UP).

Foi realizado um inquérito por entrevista semiestruturada a 10 docentes que, em 2016, lecionavam em diferentes Faculdades da UP. A amostra foi intencionalmente selecionada, com base na análise prévia, das fichas de Unidades Curriculares, divulgadas no sistema informático da UP, que inscreviam o debate no campo das metodologias a utilizar. A seleção dos docentes a entrevistar procurou a cobertura da diversidade de práticas existentes nos diferentes cursos e obedeceu aos seguintes critérios: i) utilizar o debate como método, ou estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem; ii) assegurar a representatividade de 10 diferentes faculdades iii) estar disponível para participar no estudo.

Após a seleção dos participantes, procedeu-se ao contacto com os docentes das diferentes Faculdades da UP de modo a agendar a entrevista, conforme a sua disponibilidade. O guião das entrevistas foi estruturado tendo em atenção o interesse em recolher informação sobre o formato de debate selecionado, as razões da opção por esta metodologia, as características da sua utilização, os papéis dos alunos e dos professores no processo, o tipo de dificuldades percebidas e os

benefícios do debate pedagógico para as aprendizagens e/ou o desenvolvimento de competências dos estudantes. Sendo estes os eixos que nortearam a realização das entrevistas, que decorreram nos contextos de trabalho dos participantes e num ambiente de descontração e empatia.

Uma vez concluída a recolha das entrevistas, gravadas em ficheiros áudio, procedeu-se à transcrição e análise das mesmas, com recurso ao software *Nvivo, V12*. Neste processo foram utilizadas categorias definidas *a priori*, tendo em atenção as dimensões acima referidas e categorias emergentes durante o processo de codificação. O trabalho de codificação foi realizado com base em unidades de sentido do texto, que variaram entre a frase e o pequeno parágrafo.

Ao longo deste percurso metodológico foram tidas em atenção algumas questões éticas. Neste âmbito, destacam-se o consentimento informado na relação com os sujeitos da investigação e, relativamente ao objeto do estudo evidenciam-se, os procedimentos de recolha de dados, a proteção da individualidade e o destino dos dados recolhidos. No início de cada entrevista foi solicitada autorização, para a gravação da mesma, aos docentes, acompanhada de uma breve explicitação do objetivo e do esquema metodológico a utilizar, assegurando-se assim a informação necessária ao consentimento. Além disso, foi garantido anonimato dos docentes participantes, bem como o das Unidades Curriculares estudadas.

## **Resultados e Discussão**

A apresentação dos resultados da análise das entrevistas seguirá a estrutura que suportou a análise, que se adequa aos objetivos do estudo. Num primeiro momento, proceder-se-á à identificação e caracterização dos modelos de debate utilizados no âmbito das Unidades Curriculares em causa, procurando descrever um conjunto de dimensões que caracterizam o processo de implementação, nomeadamente a planificação e estruturação do debate, os papéis atribuídos aos alunos e professores e a avaliação de desempenho dos alunos. Num segundo momento, centrado na avaliação dos impactos da estratégia implementada, procurar-se-á identificar, nas perceções dos docentes, os efeitos do debate, no curto e no longo prazo. Num terceiro momento, a nossa atenção centrar-se-á nos constrangimentos identificados na prática do debate como estratégia de ensino-aprendizagem. Por fim discutem-se os efeitos da implementação da metodologia à

-----  
luz dos conceitos de coesão social e de inclusão que o Ensino Superior deve perseguir.

### **Caracterização dos tipos de debate**

Apesar da utilização generalizada da palavra debate, ao nível das metodologias utilizadas, nas fichas das UC participantes neste estudo, a análise permite compreender que o tipo de estratégia de aprendizagem ativa utilizada pela maioria dos docentes entrevistados não corresponde ao debate pedagógico formalmente estruturado. Apenas em três dos casos se verifica que a estratégia utilizada reveste algumas das características do modelo tradicional de debate: que prevê a seleção de duas equipas de alunos, que com base na pesquisa e estudo prévio preparam, uma os argumentos a favor, e outra os argumentos contra, o tema ou questão selecionada (e divulgada), em sessão agendada para o efeito.

Nas restantes UC realiza-se uma gama de estratégias que varia entre a discussão, em pequeno ou grande grupo, e as apresentações feitas por alunos, ou grupos de alunos, de um determinado texto ou artigo científico - previamente selecionado e proposto pelo docente responsável - seguidas habitualmente de um período destinado a perguntas e respostas. Um conjunto de práticas bem mais conhecidas e popularizadas entre professores e alunos do que os debates, mas que em bom rigor, não preenchem os requisitos, nem perseguem as mesmas finalidades de qualquer um dos formatos de debate possíveis.

Alguns docentes utilizam indiscriminadamente os termos debate e discussão para designar uma de troca de opiniões entre os alunos e/ou entre o professor e os alunos, o que permite inferir algum desconhecimento do que distingue as duas estratégias pedagógicas.

“É (...) durante as teórico-práticas que nós fazemos os debates. Eu coloco na plataforma Moodle, artigos científicos disponíveis com antecedência, e eles têm que os preparar. Depois eles vão apresentar aos colegas e no final fazemos sempre um debate sobre o que foi apresentado, sobre como integrar com os conceitos que foram administrados também anteriormente nas magistrais (...) procuramos uma inter-relação entre as duas partes” (E4).

-----

No entanto, ao nível do discurso oral, a maioria dos docentes revela estar consciente da natureza da estratégia utilizada e alguns fazem mesmo questão de sublinhar a diferença entre ambas:

“No fundo é um espaço de discussão, as temáticas são lançadas no início do ano letivo, porque isso é que eu sempre considero essencial. Na primeira aula são identificados temas chave que serão objeto de discussão a longo do ano letivo e à medida que vamos avançando na matéria, então agenda-se para a sessão seguinte (...). Não recorro a técnica do debate, mais profissionalizado digamos” (E5).

Sendo esse o caso de duas UC cujos docentes recorriam às duas estratégias, não como sugere parte da literatura: pondo a discussão ao serviço da preparação do debate, mas utilizadas independentemente uma da outra e intencionalmente, em momentos diversos e com finalidades distintas. Num destes casos, o debate pedagógico era privilegiado no início do semestre, tendo em conta a natureza dos conteúdos a tratar, uma prática em conformidade com o proposto por Blanco (2013), e posteriormente era adotada a discussão, em pequeno e/ou grande grupo, por se considerar ser a estratégia mais adequada aos conteúdos e objetivos previstos. No outro, a discussão era sistematicamente utilizada, como complemento das aulas teóricas, e o debate um recurso utilizado muito esporadicamente.

### **Planificação e estruturação das estratégias pedagógicas**

No que concerne à planificação das estratégias desenvolvidas, independentemente da tipologia seguida, o estudo permite identificar uma certa variedade de procedimentos. Num dos casos foi manifestamente assumida a pouca preocupação com a planificação e a estruturação da estratégia - reduzidas a uma condição exígua, ou quase inexistente, mas a maioria das UC dedicava a essas etapas do processo atenção e cuidados particulares. Tanto nas discussões em grande grupo, como nas apresentações de textos pelos alunos, as sessões eram habitualmente planificadas, em maior ou menor grau, desde o início do semestre, tendo em atenção, se não todas, algumas das seguintes tarefas:

- A seleção e divulgação dos temas para discussão;
- A calendarização dos temas em função do número de sessões disponíveis;

- A organização de uma lista, ou de um conjunto, de textos de apoio disponibilizados aos alunos;
- A constituição do(s) grupo(s), nas discussões e debates;
- A atribuição do tema a discutir ou texto a apresentar;
- A introdução prévia ao tema, a cargo do docente, na aula teórica que precede cada discussão.

No caso do debate pedagógico, esta lista era acrescida da designação das equipas participantes, uma para assumir as posições a favor e outra as posições contra a questão ou tema selecionado.

No que à estruturação da estratégia diz respeito, os dados recolhidos são pouco significativos. As referências acerca da estrutura da discussão são relativas a uma única UC e dizem respeito: i) à atribuição de tempos e ii) à distribuição equitativa da palavra por todos os membros das equipas/grupos – duas das características essenciais em qualquer modelo de debate (Cirlin, 1989, *cit. in Alén et.al, 2015*).

Uma outra UC utilizava uma estratégia de aprendizagem, talvez menos ortodoxa e conhecida, constituída por três fases: a *crónica* - realizada por escrito com base em um caso concreto da sociedade/comunidade; a *explicação* - que consistia na apresentação da crónica ao docente e ao grupo turma e a *discussão* - etapa em que as posições defendidas pelo autor da crónica podiam ser criticadas por outros alunos e pelo docente.

A análise permite, contudo, constatar que a discussão em grande grupo, ou grupo turma, assumia nestas UC um papel relevante, como complemento de qualquer uma das outras estratégias de ensino-aprendizagem. O que autoriza pensar que esta prática se pode apoiar na ideia de que participar e observar debates (discussões), em sala de aula, aumenta o conhecimento dos estudantes (Kennedy, 2009).

### **Os papéis dos alunos**

Um dos papéis mais exigentes, mas também mais produtivo em termos de aprendizagem, que os alunos diretamente envolvidos num debate pedagógico (discussão, ou trabalho de grupo) devem assumir, tem início a montante do debate e

-----

consiste no trabalho de pesquisa e aprofundamento individual do tema ou questão selecionada (Kennedy, 2007, 2009; Brown, 2015) para preparar os argumentos pró ou contra (ambos em alguns casos) o tema ou questão em análise – por vezes complementado com a participação em grupos de discussão (Goodwin, 2003). A experiência de preparação do grupo para o tema/questão a debater, configura uma oportunidade relevante para os alunos desenvolverem diversas competências e aprendizagens (Brown *op. cit.*). Outro papel, assumido no decurso do debate, diz respeito à participação activa tanto na apresentação como na defesa dos argumentos da equipa.

Os resultados revelam que os papéis assumidos pelos alunos diretamente envolvidos no debate seguiram um procedimento padrão, com exceção da participação em discussões preparatórias do debate, em pequeno grupo, que apenas se verificou num dos casos.

Em nenhum dos três casos que usaram o debate pedagógico se verificou a preocupação de envolver, atribuindo papéis, os estudantes não diretamente implicados (o dito auditório ou assistência). Essa preocupação apenas se constatou em algumas das UC que privilegiavam a discussão alargada, após as apresentações de textos/artigos individualmente, ou em grupos: “temos uma grelha que faz avaliação do documento escrito e uma avaliação para apresentação oral, e todos fazem avaliação portanto acaba por ser uma dinâmica em que todos participam e todos são chamados e responsabilizados na avaliação” (E4). A atribuição do papel de avaliadores de desempenho individual, ou das equipas, aos estudantes que não participam diretamente no debate está em consonância com as práticas descritas noutros estudos (Musselman 2004, *cit. in* Kennedy, 2007).

### **O papel dos docentes**

Não existindo uma orientação específica da instituição a que pertenciam, para a adoção de determinadas estratégias ativas de ensino-aprendizagem, um dos primeiros papéis assumidos pelos docentes é o de *decisor* da estratégia pedagógica a seguir em função das dinâmicas dos alunos em presença e dos objetivos do curso e da Unidade Curricular, assim como dos temas do debate e dos textos de apoio. Uma vez selecionada a estratégia - o debate, a discussão ou outra - um outro papel se impõe de forma incontornável, o de *planificador* da atividade. As fases pré e pós debate (discussão) apelam por vezes a um outro papel do docente, o de *facilitador*.

Na fase de implementação, propriamente dita, o docente também assume, com frequência, o papel de *moderador* (do debate, ou discussão), podendo este ser assumido por um aluno ou equipa. A moderação de um debate tradicional prevê a abertura do debate, o lançamento do tema/questão a discutir, o controlo dos tempos de intervenção dos diversos intervenientes, se necessário, o relançamento do debate ou reorientação das intervenções, e por último a elaboração oral ou escrita de uma síntese ou conclusão. Uma vez concluída a sessão, o docente assume em exclusivo, ou partilhando com os alunos, o papel de *avaliador*.

Os resultados revelam que os docentes envolvidos no estudo eram os únicos *decisores* envolvidos na seleção da estratégia e dos temas em debate e, em alguns casos, dos textos/artigos a ler. Durante os debates/discussões o papel mais assumido era o de *moderador*, associado na maioria das UC, exceto três casos, ao papel de *avaliador*. Um número restrito de docentes identificou-se como *facilitador*, papel que remete para a orientação e assistência, garantia das atividades e da igualdade de participação em todo o processo, enfatizando o enfoque no aprendente.

### **Avaliação de desempenho dos alunos**

Os resultados do estudo revelaram que o tema avaliação dos alunos, individualmente ou em equipa, suscita o interesse generalizado dos participantes que, na sua maioria, lhe dedicaram particular atenção. Na literatura disponível sobre o debate pedagógico, são vários os autores que se interessaram pelo tema avaliação dos alunos, não em termos de avaliação dos conteúdos propriamente ditos, mas do desempenho individual e/ou da equipa, a qual em alguns dos casos visa a identificação da melhor equipa por debate (Brown, 2015; Kennedy, 2007, 2009; Vo & Morris, 2007; Alén *et al.* 2015; Dy-Bormana *et al.*, 2018).

Para três dos docentes os debates não serviam propósitos avaliativos. Para estes a participação dos alunos neste tipo de atividade tinha finalidades autónomas da avaliação: "(o debate) é mais para tornar as aulas, (...) mais atrativas, mais agradáveis e mais participativas exatamente,(...) não é uma coisa que eu use para avaliar, não." (E 8). Um quarto caso foi omissivo sobre este tópico.

A maioria dos docentes avaliava o desempenho dos estudantes durante o debate (discussão). Contudo, a diversidade de procedimentos de UC para UC não permitiu identificar qualquer modelo ou padrão, apenas algumas tendências: i) a

-----

avaliação foca-se nos níveis de participação e nas capacidades de expressão, comunicação e crítica dos estudantes, e não na avaliação de conhecimentos; ii) a pontuação equitativa de todos os membros de uma equipa e iii) a inclusão da pontuação obtida, com pesos variáveis, na média da nota final de cada estudante.

Apesar da diversidade acima referida, algumas das práticas descritas são semelhantes às relatadas nos estudos de alguns dos autores que temos vindo a referir. Numa das UC, à semelhança de Musselman (2004, *cit. in* Kennedy, 2007) os alunos que não estavam diretamente abrangidos pelo debate eram envolvidos na avaliação das equipas. Noutras, os alunos eram envolvidos em processos de auto e hetero avaliação, com recurso a uma ficha criada especificamente para esse fim, assente em critérios de avaliação por todos bem conhecidos.

Dois dos docentes assumiam a tarefa da avaliação em exclusivo, mas também recorriam ao uso de instrumentos de registo, quer para avaliar individualmente os elementos que integravam as equipas/os grupos, quer para avaliar a participação dos alunos da assistência, sendo que num dos casos esta avaliação poderia contribuir para a eventual melhoria da pontuação previamente obtida na participação da equipa.

### **Avaliação dos efeitos da(s) estratégia(s) pedagógica(s)**

Entre os resultados da análise verificou-se que, independentemente do tipo de debate (ou discussão) utilizado, os docentes não tinham a prática de avaliar os efeitos da estratégia pedagógica, uma atuação oposta ao procedimento da maioria dos docentes que utiliza o debate pedagógico, em contexto de sala de aula (Brown 2003, 2007; Kennedy 2007, 2009; Alén et al. 2015, Aclan & Aziz, 2015). Todavia têm a perceção de alguns efeitos positivos da utilização do debate.

A análise permitiu observar que, aparentemente, alguns destes docentes não tinham consciência da manifesta falta de interesse pela avaliação do impacto da(s) estratégia(s) de ensino-aprendizagem. Quando confrontados com esta questão constataram, com alguma perplexidade o seu desconhecimento e, em alguns casos, ensaiaram uma justificação, com base no excesso de trabalho, na falta de tempo, na rotatividade dos alunos, entre outros argumentos.

-----  
“Não refletimos sobre isso suficiente (...) refletir sobre, fazer um balanço no fundo” (E1).

“ A dinâmica em si do debate (...), não sei se eles..., sei que transportam algumas das coisas da cadeira do primeiro semestre para o segundo semestre (...). Ao nível do debate não sei, não conheço muito bem” (E6).

“ (...) a unidade curricular é opcional, portanto os estudantes que frequentam já estão especialmente motivados para esse tipo de questões eu acho, portanto não sei se // não tenho efetivamente esse feedback” (E9).

Tais resultados autorizam pensar que este grupo de docentes, aparentemente, não dedicava particular atenção à reflexão sobre o exercício do debate. E por outro lado permitiria discutir a questão da presença/ausência da prática reflexiva docente, se este também fosse um objetivo do capítulo.

“Não tenho estratégias pedagógicas especificamente direcionadas nesse sentido, portanto se me pergunta foi para isso que desenvolveu o debate, não foi para isso que desenvolvi, não tive essa intenção, não tive metodologicamente, não fiz esta construção do ponto de vista dos outputs que estava a espera.//Se me pergunta (...) se adquirem essas competências? Acho que sim” (E5).

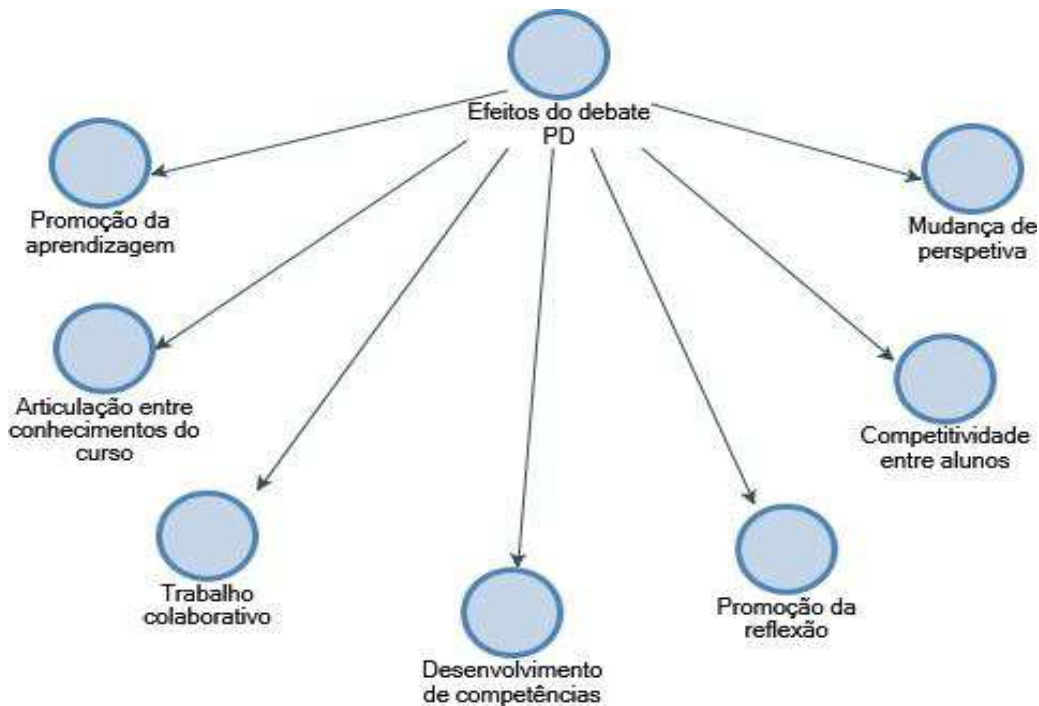
### **Efeitos do debate**

Os resultados permitiram, no entanto, constatar que os mesmos docentes não tiveram dificuldade em reconhecer alguns frutos positivos da ferramenta pedagógica do debate (discussão). Importa contudo ressaltar que os resultados relatados, apenas refletem os efeitos do debate percebidos, a curto e longo prazo, e não os resultados de uma avaliação mais sistemática, centrada nas aprendizagens ou competências desenvolvidas pelos alunos.

Segundo a revista Internacional sobre debate de Akerman e Neale (2011, *cit. in Aclan e Aziz, 2015*), vários autores atribuem os benefícios académicos do debate à sua natureza interativa, revelando assim que a aprendizagem é sobretudo socialmente construída.

Na figura 1 representam-se os efeitos referidos pelos interlocutores, que depois se explicitam de forma agregada, consoante se associam ao aprofundamento de conhecimentos sobre a temática, ao desenvolvimento de competências, nomeadamente transversais, ou à mudança de perspetiva sobre as opções de vida.

Figura 01: Efeitos do debate percebidos pelos docentes (PD).



O conjunto de efeitos positivos percebidos por este grupo de docentes corrobora uma parte significativa dos efeitos confirmados pela literatura disponível. Cinco dos docentes reconheceram que o debate potencia **o aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos** da UC:

“Claro que acaba por fazer também o aprofundamento das questões porque é inevitável, são assuntos que estão intrinsecamente relacionados e portanto as matérias acabam por ser, de um modo informal, debatidas, conversadas”(E4).

“Muitas vezes o que sucede neste debate é que até os alunos vão com um conhecimento da matéria, imaginem um nível 5, e depois através de troca da comunicação, digamos assim do passar de um lado para outro, vamos subindo progressivamente ao nível de reflexão do pensamento abstrato e da aplicação” (E2).

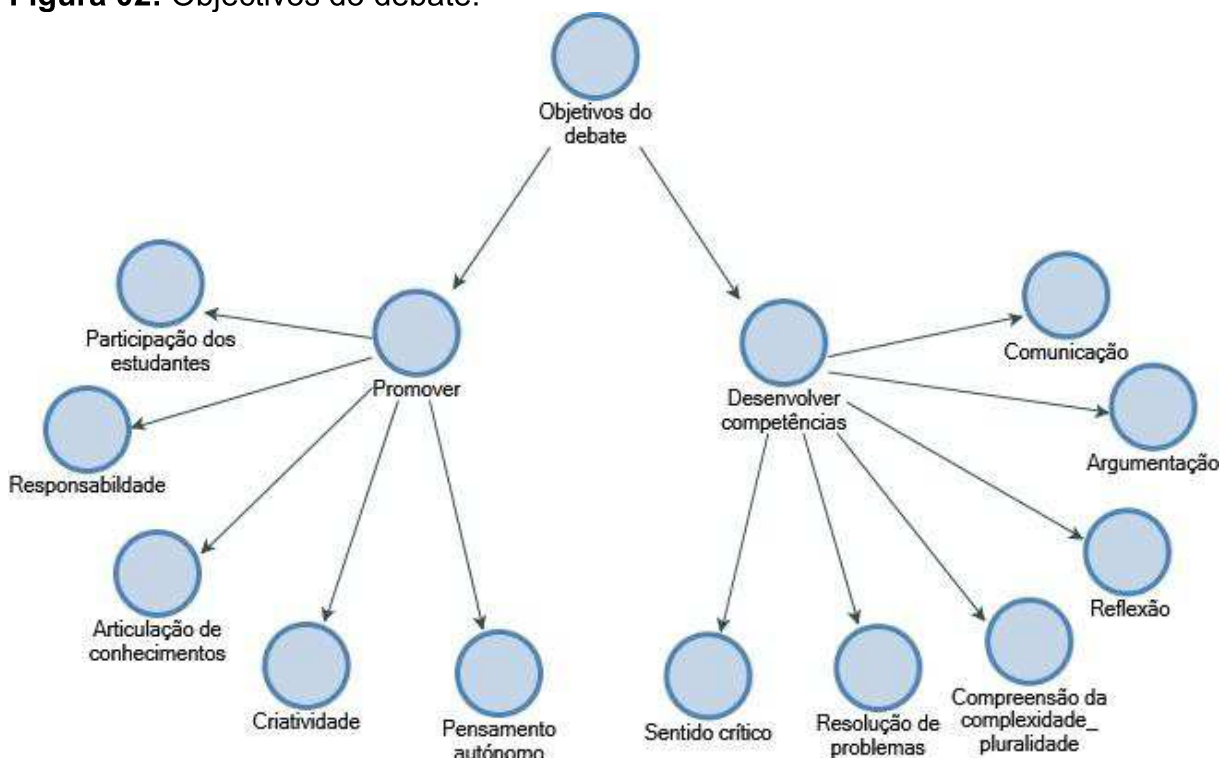
“Refletir sobre aquilo que eles nunca tinham pensado de forma cuidada e sustentada” (E5).

“Não sei se consigo descolar a estratégia do debate das outras todas (...), mas que os resultados que tenho são muito bons, eu não sei se eles têm essa percepção, as notas são muito boas de modo geral, mas o trabalho é muito bom para o primeiro ciclo em Ciências da Educação.//Eu acho que em parte resulta disso, desse jogo que eles percebem que é preciso ter, dessa discussão, desse não aceitar as coisas como elas são, desse perceber em calma, coerência” (E6).

Na figura 2 faz-se uma articulação entre o que eram os objetivos do debate, referidos pelos participantes e o desenvolvimento de competências que a promoção da metodologia autorizava esperar.

Dos resultados compulsados ressalta claro que o exercício do debate potencia nos estudantes o desenvolvimento de competências genericamente designadas de transversais. Tal resultado está em linha quer com os usos de pedagogias ativas e colaborativas reportadas na literatura (Sursock, 2015; Andrews *et al.*, 2009; Klemenčič, 2010), quer com uma leitura dinâmica e multidimensional da produção de conhecimento (Nowotny *et al.*, 2001).

**Figura 02:** Objectivos do debate.



Paralelamente ao resultado da melhoria do conhecimento, parte destes docentes acrescentaram que o debate contribui para o **desenvolvimento de competências** de comunicação - uma ideia reforçada por outros docentes no estudo:

“O que eu acho mais relevante em termos dos debates decorre de que se fala como se estivéssemos num congresso, em que os estudantes já usam a terminologia adequada, falam, perguntam e portanto aplicam no fundo os conhecimentos” (E4).

-----

“Um dia eles (...) vão poder apresentar os seus projetos (...). Ter essa audiência significa poderem ser suficientemente concisos e acutilantes na apresentação que fazem, mas também serem capazes de demonstrar a sua ideia” (E3).

“Acho que é importante, é importante também para desinibição (para) intervir num debate com alguma segurança da sua posição; então também esta atitude de desinibir de fortalecer a exposição” (E5).

“Mas também de argumentação, porque eles têm ali um bocadinho de estar a defender aquilo que é dado a investigar, mas tendo em conta que também têm que trabalhar para o bem comum (...) tem de ter coerência” (E6).

Aclan e Aziz (2015) alegam que as competências de comunicação e argumentação, incorporadas na natureza interativa do debate são indissociáveis da competência de pensamento crítico e, nesse sentido, que não é possível debater sem pensamento crítico. A comunicação e o pensamento crítico são duas competências transversais frequentemente identificadas como o “top” dos benefícios do debate na literatura (Goodwin, 2003; Kennedy, 2003 and 2009).

Nesta linha, Walker e Warhust (2000, *cit in* Aclan e Aziz, 2015) sustentam que o uso de debates no processo educativo é eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para o fortalecimento da resolução de problemas analíticos, da comunicação, das habilidades de apresentação, da formação de grupos e de habilidades de cooperação. Uma competência sublinhada, por um dos docentes, como um dos benefícios do debate: “a relação colaborativa entre eles, menos competitiva mais colaborativa ao mesmo tempo porque eles querem melhorar e então entre eles ajudam-se bastante” (E6).

Por último, outro dos benefícios do debate reconhecido por uma das docentes (E7), com base no testemunho de uma aluna, foi **a mudança de perspetiva**: “isto (o debate) fez mudar a minha perspetiva, já não quero (...) ir para jornalismo desportivo, quero ir para jornalismo de investigação. Porque eu gostei de debater e ao debater percebi que aquilo fazia mexer comigo”. A mudança de perspetiva ou ponto de vista, segundo alguns autores resulta da troca de argumentos e posições característica do debate ou, parafraseando um dos alunos de Goodwin (2003), de um envolvimento crescente à medida que se escutam as diferentes posições durante um debate.

-----

Entre os resultados do debate registou-se ainda o aumento da satisfação dos estudantes que nele participam ativamente. O excerto da aluna, acima citado, expressa claramente o prazer resultante da sua participação no debate: “Porque eu gostei de debater”. Uma ideia reiterada por uma parte significativa dos docentes:

“Aderem bem, normalmente ficam entusiasmados para fazer isso, gostam deste tipo de (estratégia), que tento fazer nas aulas (...) ditas teórico – práticas, que eu só tenho uma turma, portanto os alunos estão lá todos normalmente” (E8).

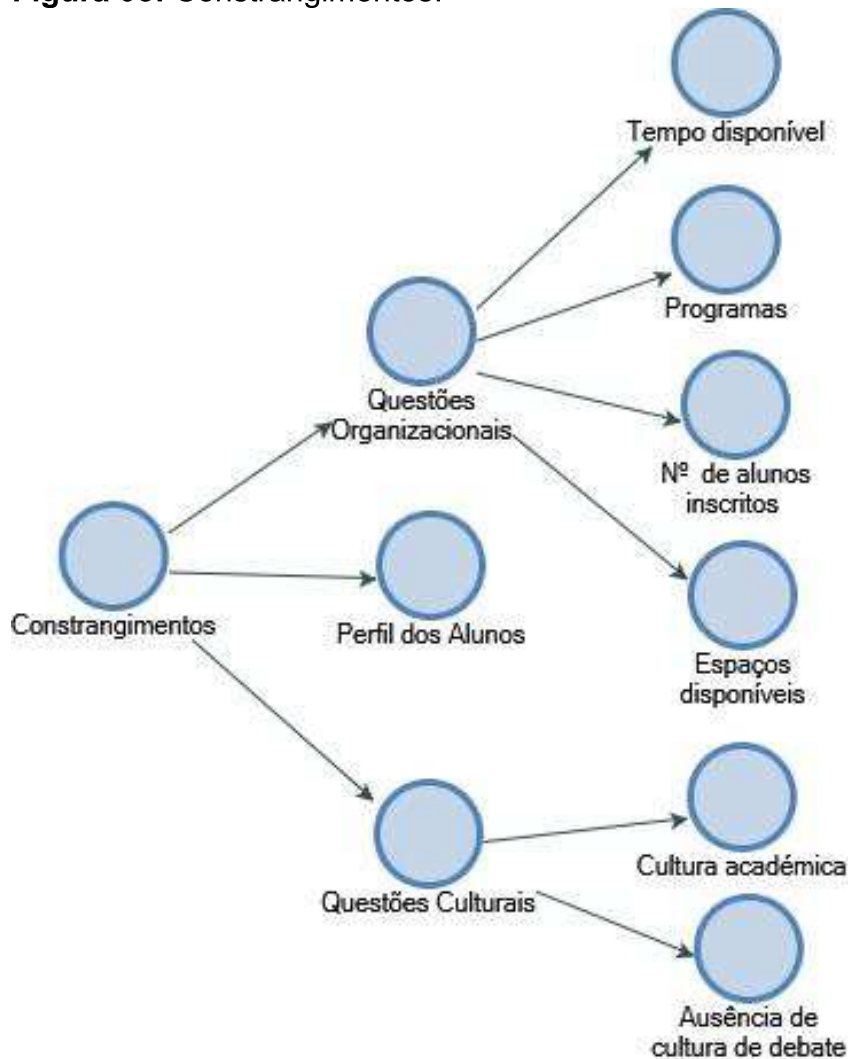
“Nota-se que há ali qualquer coisa que os faz vir e é atrativo para eles. Não há faltas (...).As notas são boas. Eles não estão a fazer esta UC para passar // às vezes eles entusiasmam-se e apresentam os trabalhos com muito empenho. (...) Isto implica divertir-me também” (E3).

Stanovich & Stanovich (2010, *cit. in* Kedraka *et. al* 2018) argumentam que a aprendizagem dos estudantes deve estimular o desenvolvimento de um conjunto de características como: mente aberta, abertura à mudança, pensamento analítico e complexo, criatividade, inovação e inventividade, habilidade para trabalho de grupo e, sobretudo, encorajar o pensamento crítico. Assim sendo, os resultados deste estudo confirmam o potencial do debate/discussão como ferramenta pedagógica no Ensino Superior.

### **Constrangimentos à implementação do debate**

A análise revelou um conjunto de constrangimentos associados à realização do debate em contexto de sala de aula, alguns fatores que podem condicionar o sucesso ou insucesso do debate, ou configurar um obstáculo à sua realização, posteriormente agrupados em três subcategorias: Questões organizacionais, Questões culturais de alunos e professores e Perfil dos alunos, que se resumem na figura 3.

**Figura 03: Constrangimentos.**



As *Questões organizacionais* referem o elevado número de alunos inscritos por turma, a carga horária da UC, a maior ou menor adequação do espaço onde decorre a aula (sala ou anfiteatro), a inexistência de condições para proceder à divisão das turmas, a necessidade de cumprir o programa.

Segundo alguns professores observou-se que, quando as dinâmicas do debate envolvendo toda a turma não abarcam todos os alunos, os níveis de envolvimento e participação variam, não sendo, por isso, possível dizer “que a turma, na sua maioria, ou que globalmente atinge os mesmos proveitos com esta estratégia” (E5). Assim sendo, o estudo permite questionar que a prática do debate, por si só, seja capaz de assegurar a todos os alunos o aumento da participação, ou outros benefícios.

As *Questões culturais de alunos e professores* remetem para o conjunto de valores e representações sociais dos estudantes, e dos professores, que

-----

aparentemente condicionam negativamente a adesão destes à estratégia e o envolvimento e participação dos alunos. Segundo alguns docentes, um dos maiores obstáculos identificados, ou mesmo o principal, radica na ausência de uma cultura de debate e no predomínio de estratégias de ensino menos ativas, que estão na gênese da estranheza, do desconforto e, em certos casos, da desvalorização do debate por parte dos alunos como estratégia pedagógica, à qual, em contraste com alunos de outros estudos (Brown, 2003; Kennedy, 2009; Aclan & Aziz, 2015), não reconhecem valor ou pertinência, nem atribuem qualquer sentido. Essa desvalorização por parte de alguns alunos diz respeito a formas muito tradicionais de entender a aprendizagem e o modo da sua produção:

“Eu acho que não há muito uma cultura de debate acho que não há, acho que os meus estudantes, (...) uma grande parte, estão à espera que eu chegue lá e diga as coisas, (...) gostam de tirar o apontamento, tenho isso ali no mestrado, e portanto as aulas que é para discutirmos um (assunto) são aulas que eu acho que eles não consideram que são aulas verdadeiras, portanto não tiram muitos apontamentos, não escrevem muito.// Eles gostam quando (apresento) o PowerPoint com a síntese, (...) que fiz a partir de aquilo que eles disseram, não só mas também, isso torna a aula verdadeira.”(E 6).

“(...) é a tal escolarização dos nossos estudantes, eles querem objetivos imediatos de pouco investimento e alta rentabilidade e acham que em história se continua a conseguir (aprender) através de uma certa memorização de conteúdos ou aquisição de conteúdos essenciais. Esta atitude deles sinceramente ainda me parece que é o maior obstáculo. (E5).

“(...) é uma minoria que participa diretamente e portanto há um grupo que começa, lá está, a ficar um pouco inquieto porque não está a receber informação pronta a ser registrada (...). Vejo muitos colorizados, muito pragmáticos no sentido de (questionar) «isto interessa-me para aquela ideia, isto interessa-me para eu responder num exame, ter uma boa nota e tudo?» ”(E5).

Em associação às questões culturais e claramente dependente do modo de entender a aprendizagem identificou-se outra dificuldade que diz respeito ao conflito que pode emergir entre pares, gerando a marginalização de algum dos elementos de um grupo, por se considerar que trabalhou menos que os restantes elementos. O conflito de posições, que caracteriza o debate, tem sido alvo de críticas por parte de alguns autores, e das atenções de outros, que cientes de um possível enviesamento lhe têm dedicado particular atenção, mas não o confirmam (Brown, 2003).

-----

Uma das UC que reiterou a ausência de uma cultura de debate, alertou para as consequências negativas daí decorrentes, nomeadamente para a ausência de prática de uma escuta ativa, sustentando a necessidade do domínio da técnica do debate por parte dos alunos.

“É isso, é uma cultura, mas não é só dos alunos (...).Eles gostam mais de falar do que de ouvir e de repente não se debatem. (...) Não há esse processo de escuta. //De repente (um aluno) não concorda, olha para trás e esqueceu as regras do debate. E (entra) em diálogo com o colega do lado, e esse é um dos constrangimentos... é...não há, não é estimulado o debate” (E7).

Segundo vários autores, saber escutar, é uma das competências desenvolvidas pelo debate, um dos benefícios de longo prazo (entre outros Kennedy, 2009; Aclan & Aziz, 2015).

O *Perfil dos alunos* designa algumas das características, que a análise permitiu perceber como potenciais condicionadores do nível de participação dos alunos, ou mesmo geradoras de auto exclusão, sobretudo, nas primeiras sessões. Entre elas, assumiram particular relevo a timidez, o recato, assim como a inexperiência dos alunos mais jovens e o conseqüente receio de exposição. No entanto, segundo alguns autores (Aclan & Aziz, 2015), este constrangimento inicial é passível de superação com a prática.

” Há anos, (...) há turmas em que gostam muito de falar e gostam muito desse tipo de coisas, há outros que são mais, não sei têm um perfil muito baixo e é muito mais difícil nesses casos, com esses anos, conseguir que eles falem e interajam mais, esse é o maior constrangimento e a minha maior dificuldade. Já tive um ano assim, em que foi extremamente difícil pô-los a interagir. A dificuldade é no início” (E4).

Outros constrangimentos à participação dos estudantes estão associados, noutros estudos, a fatores relacionados com o seu perfil sócio académico. Num estudo longitudinal iniciado em 2002 e abrangendo cerca de 15.000 estudantes, o *National Center for Education Statistics* (NCES) (USA) constatou que as taxas de graduação eram mais baixas entre os estudantes de origem sócio económica mais frágil e que essa diferença tendia a aumentar com o tempo entre os dois quartis extremos da amostra (mais alto e mais baixo quartil relativo à origem sócio-

-----  
económica) (Kena *et al.*, 2015). Todavia, neste estudo, em virtude da metodologia utilizada - entrevistas aos estudantes, essa relação não pode ser estabelecida.

## **Conclusões**

Do trabalho apresentado que pretendeu produzir saber sobre os usos e os constrangimentos dos debates, pensados como estratégia pedagógica, emerge a ideia geral de que as potencialidades desta metodologia estão longe de ser plenamente exploradas pelos docentes, e respetivos estudantes, das UC que este estudo abordou.

A pergunta geral que presidiu ao estudo foi a de saber se os debates, usados como estratégia pedagógica, contribuíam e como para aumentar a coesão social e a inclusão. Tal desígnio do Ensino Superior ficaria assegurado se as competências transversais requeridas e desenvolvidas pelos debates pudessem ser igualmente exercidas por todos os estudantes e se isso configurasse simultaneamente uma viragem no modo de produção de conhecimento e de desenvolvimento consequente dos modelos de aprendizagem.

Ao interrogar-se de novo os objetivos do estudo constata-se:

O trabalho docente associado à implementação da metodologia dos debates em sala de aula é, nesta pequena amostra, muito diverso. A preocupação mais proeminente na justificação do uso da metodologia, adiantado pelos entrevistados é a da procura de novas metodologias e estratégias de ensino aprendizagem que tornem as aulas mais apelativas e garanta a atenção e a participação dos estudantes nas mesmas. A constatação de que os docentes nem sempre avaliavam o resultado da prática ou apenas a avaliavam de forma impressiva reforça esse carácter experimentalista da escolha da metodologia. Por outro lado, e considerando os modelos de produção de conhecimento apresentados no início deste texto e que balizaram a pergunta de partida, não se pode concluir que todos os docentes inquiridos usem a metodologia do debate como estratégia de produção de conhecimento em que este é posto ao serviço da inclusão e da participação social. Trata-se, tão-somente, para alguns, de assegurar uma apresentação de uma pluralidade de opiniões sobre um mesmo assunto.

Quanto aos efeitos da participação nos debates, reconhecidos pelos inquiridos como tendo sido desenvolvidos pelos estudantes, tais efeitos dizem respeito à maior profundidade de conhecimentos adquiridos sobre as temáticas em

debate, mas, sobretudo ao desenvolvimento pelos estudantes de um conjunto de competências transversais relacionadas.

Duas ameaças e constrangimentos podem ser associados à sua implementação. O primeiro, constatado em algumas das UC, dá conta que os alunos (em alguns casos) não valorizam a prática, não lhe reconhecem valor ou pertinência, o que torna as aulas, e sobretudo os conteúdos e produtos dos debates pouco significativos. Esta falta de cultura do debate obstaculiza a assunção de um modelo de produção de conhecimento assente na controvérsia e na pluralidade e multidimensionalidade sustentável, obstaculizando também o desenvolvimento de um raciocínio crítico.

Por último, se a dinâmica do debate não envolve todos os estudantes fica posta em causa a finalidade de coesão social com que se problematizou o assunto.

Do exposto resultam óbvias duas notas conclusivas sobre a utilização pedagógica do debate no Ensino Superior. A primeira diz respeito à necessária formação e reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e sua ligação clara ao conhecimento e finalidades educativas deste nível de ensino. A segunda nota diz respeito ao trabalho que há a fazer quanto às expectativas dos estudantes: não basta identificá-las à partida, mas importa alimentá-las e desafiá-las para que a ideia da coesão social possa efetivamente ser um desígnio do Ensino Superior.

## Referências

Alén et al. (2015), University students' perceptions of the use of academic Debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16, 15 – 21.

Andrews, Richard. (2009). *Argumentation In Higher Education: Improving Practice Through Theory And Research*, Routledge, London.

Blanco, R. (2013) Debate como Técnica de Evaluacion del Desempeño en Educacion Superior. <http://roxanablancovillarte.blogspot.com/2013/11/v-behaviorurldefaultvmlo.html>, acedido em 09/07/2018.

Bok, D. (2010). *Converging for diversity and democracy: a higher education*. In Sjur Bergan and Radu Damian (eds). *Higher education for modern societies – Competences and values*. (19-28). Strasbourg: Council of Europe.

- 
- Dy-Boarmana et al. (2018). Impact of debates on student perceptions and competency scores in the advanced pharmacy practice setting. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 66 – 71.
- Ericson, J. M., J. J. Murphy, and R. B. Zeuschner (2011). *The debater's guide*. 4rd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- [https://books.google.pt/books?id=vu7UcUQS0c8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=vu7UcUQS0c8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false), acessado em 09/08/2018.
- Felten, Peter, John Gardner, Charles C. Schroeder, Leo M. Lambert, and Betsy O. Barefoot. (2016). *The Undergraduate Experience: Focusing Institutions on What Matters Most*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Grácio, Rui. (1992) Nova retórica e tradição filosófica. *Caderno de Filosofias*, 5, 55-69.
- Goodwin, Jean (2003). Students perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52 (2), 157-63.
- Kena G., Musu-Gillette L., Robinson J., Smith W., Nelson V., Robles-Villalba V., Soo W., Ballard D., Wang X., Rathbun A., Zhang J. (2015). *The condition of education 2015*.
- Kennedy Ruth (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 19, Number 2, 183-190.
- Kennedy Ruth (2009). *Active Learning in Higher Education*, 10 (3), 225-236.
- Manja Klemenčič, Manja (2010) Converging competences: diversity, higher education and sustainable democracy . In Sjur Bergan and Radu Damian (eds). *Higher education for modern societies – Competences and values*. (153-165). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* Autores: Helga Nowotny. Cambridge, Polity Press.
- Peasah Leisa & Marshall (2017) The use of debates as an active learning tool in a college of pharmacy healthcare delivery, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9, 433 – 440.

-----

- Perelman, Chaim (1987). Argumentação. In F. Gil (org). Oral / Escrito / Argumentação. Lisboa: Einaudi / Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 234-265.
- Roy and Macchiette (2005). Debating the Issues: A Tool for Augmenting Critical Thinking Skills of Marketing Students. *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, Nº. 3, 264-276.
- Sursock, A. (2015) Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Brussels: European University Association.
- Tumposky, N. (2004). The debate debate. *Clearing*
- Vo & Morris (2006) Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence, *Journal of Education for Business*, 81:6, House, 78 (2), 52-55.