



## O SEMINÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf – UEPG/ PUCPR  
[professoramaiza@uol.com.br](mailto:professoramaiza@uol.com.br)

Eixo Temático: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

Este artigo relata o desenvolvimento de uma experiência de prática pedagógica em que o seminário foi adotado como estratégia de ensino, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná durante o primeiro semestre de 2011, com os alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, cursando a disciplina Teoria da Educação, ministrada pela Professora Dra. Pura Lucia Martins. Em Freire (1996) encontrou-se o principal referencial teórico para fundamentar e analisar a experiência vivida, a partir do seguinte questionamento: quais as exigências para o processo de ensinar quando se tem o seminário como encaminhamento metodológico nas aulas de pós-graduação? O trabalho objetiva analisar a concepção de ensino na docência universitária quando o seminário é adotado como estratégia didática para o desenvolvimento de disciplinas em cursos *strictu sensu*. Discute-se, inicialmente, o histórico, a definição, os objetivos e as etapas do seminário. Originariamente, a prática dos seminários reduzia-se à formação dos mestres, e servia como meio de guiar e estimular os estudantes pós-graduados. Estudos indicam que a introdução do seminário em quase todas as universidades alemãs, desde o final do século XVII, foi relacionada à aprendizagem da investigação científica, visando incorporar ativamente os alunos nas tarefas particulares de estudo, iniciando-os na colaboração intelectual e preparando-os para a investigação. (BALCELLS; MARTIN, 1985). Adota-se a expressão estratégia para designar a atuação do professor como um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. (ANASTASIOU; ALVES, 2006). Nas considerações finais, apresentam-se alguns indicativos para maior compreensão das possibilidades didáticas da sua utilização no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** Ensino. Seminário. Didática. Prática pedagógica.

### Introdução

As reflexões que originaram este artigo decorrem do desenvolvimento de uma experiência de prática pedagógica em que o seminário foi adotado como estratégia de ensino, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná durante o primeiro semestre de 2011, com os

alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, cursando a disciplina Teoria da Educação, ministrada pela Professora Dra. Pura Lucia Oliver Martins.

A intenção deste artigo é trazer algumas reflexões em torno da concepção de ensino na docência universitária quando o seminário é adotado como estratégia de ensino. Tendo como princípio que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.52), o trabalho apresenta o seguinte questionamento: quais as exigências para o processo de ensinar quando se tem o seminário como encaminhamento metodológico nas aulas de pós-graduação?

Na condução dos seminários, é possível perceber a relação entre o ato de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, constitutivos do processo didático: concomitantemente se ensina e se aprende o conhecimento já existente, mas também se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (Ibid., p.31).

Encadear novas significações no trabalho com o conhecimento e compreender que ensinar é entrar em um conjunto de relações com os outros são desafios que se impõem à prática pedagógica universitária.

Por meio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, oportuniza-lhes o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem, buscando articulá-los a novos saberes e práticas. (RIOS, 2008, p.52).

### ***As origens do seminário***

Cromer (1997, p.69) afirma que “toda cultura desenvolve sua própria linguagem, conceitos e operações mentais a partir das particularidades de sua história e circunstância”, ou seja, “se uma cultura não desenvolve certa atividade, não será necessariamente por não haver pensado no assunto, mas não poder pensar nele”. O autor concentra parte de sua pesquisa na cultura grega, que forma o embasamento da civilização ocidental. *Ilíada* e a *Odisséia*, as mais antigas obras de ficção do mundo, foram escritas cerca de 500 anos após a queda de Tróia, e Homero foi “a principal fonte da cultura grega clássica, legando-nos a língua, a religião e a atitude que caracterizariam a civilização helênica por 100 anos”. (Ibid., p.70). A partir da história da cultura grega, em especial na *Ilíada*, faz-se presente o costume do debate aberto em assembléias. “A primeira cena da epopéia é, com efeito, uma assembléia, assistida por todos os guerreiros, aqueus, nobres e plebeus, a fim de decidir o que fariam diante da peste

mortífera que os afligia”. (Ibid., p.81) Desse modo, o debate era concebido como uma competição de mentes, em que o argumento, a persuasão eram critérios presentes.

Prática similar também é descrita, nos dias atuais, por De Masi (2008) na Universidade de Roma. Sua didática é baseada na combinação de tarefas individuais, tarefas em pequenos grupos e também tarefas coletivas na classe. Os jovens estudantes experimentam “o estudo individual, o debate em pequeno grupo e o debate plenário em aula, isto é, a reflexão solitária, a discussão racional e a confrontação emotiva”. (Ibid., p.114).

Segundo o sociólogo,

O conjunto dessa didática inspira-se na oficina, na academia e naquele que eu considero o exemplo máximo da pedagogia criativa: o *Simpósio*, de Platão. O que era o simpósio? Não era um jantar, era um ‘após o jantar’. Depois de jantar juntas, as pessoas eminentes permaneciam sentadas ao redor da mesa; as mulheres iam embora (porque naquela época as mulheres não eram instruídas); entravam os músicos, que se colocavam em um ângulo do recinto e executavam músicas de fundo. Depois entrava um escravo, o copeiro, que trazia uma taça e enchia de vinho. A essa altura, o presidente do simpósio [...] expunha um determinado tema para discussão – por exemplo: o amor, a política ou a educação. Depois de ter bebido um gole de vinho, o primeiro comensal dava o seu parecer, sempre mantendo a taça entre as duas mãos. Quando terminava sua fala, passava a taça ao seu vizinho, que bebia um gole e depois expunha o próprio ponto de vista. (Ibid., p.116)

Historicamente, o seminário consistia no seguinte: os estudantes reuniam-se em volta de uma mesa, coordenada pelo professor. Liam e comentavam os textos escolhidos e, durante a reunião, surgiam divergências de interpretação dos textos, bem como opiniões e réplicas (Balcells; Martin, 1985, p.84). O clima era de uma animada conversa.

No plano das discussões sobre a origem e evolução histórica do seminário, parece haver consenso quanto ao fato do seminário ter surgido na Alemanha. “A maioria indica o seu aparecimento no interior da universidade, e com características bem definidas, em fins do século XVII, embora só no século XIX se tenha consolidado plenamente” (Ibid., p.82). Em 1937, na Conferência do Bureau *International de l’Education* sobre o ensino superior (a qual assistiram professores de mais de 40 países), foi reconhecida a importância que o seminário deve ter em toda e qualquer instituição de ensino superior.

Originariamente, a prática dos seminários reduzia-se à formação dos mestres, e servia como meio de guiar e estimular os estudantes pós-graduados.

O termo *seminário* – derivado do latim *seminarium*, viveiro de plantas – generalizou-se no decurso do século XVII para designar, em geral, a instituição destinada a formar ministros do culto, quer fossem sacerdotes católicos quer fossem pastores protestantes; e esta acepção ainda hoje perdura. Ao mesmo tempo, surgia na Alemanha uma instituição denominada também de *seminar* mas cuja finalidade era a formação dos quadros docentes [...] Apesar de ser utilizado, principalmente, para a formação de estudantes universitários pós-graduados, o *seminário* chegou no século XIX a ser, nas universidades alemãs, o principal meio de preparação de uma *elite* universitária, especialmente em matérias clássicas. (Ibid., p.82-83).

Interessante registrar que no século XIX, segundo Balcells, Martin (Ibid., p.84) acentuou-se na Alemanha “a união entre a investigação e a docência universitária”. Visando obter maior rendimento com menos esforço, experimentou-se o trabalho em grupos, que permitia a associação do trabalho individual com o coletivo. Além disso, “atacou-se o ensino verbalista da cátedra, considerado insuficiente para a preparação científica que o universitário devia adquirir.”

Estes foram os fatores que aceleraram a introdução do seminário em quase todas as universidades alemãs como algo adequado à aprendizagem da investigação científica, visando incorporar ativamente os alunos nas tarefas particulares de estudo, iniciando-os na colaboração intelectual e preparando-os para a investigação.

### ***A prática pedagógica com seminários***

Como afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1988, p.81), “a vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem”, desde a estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem.

Sob o ponto de vista metodológico, o seminário permite diferentes formas de desenvolvimento. Poderíamos questionar: que especificidades apresenta esta estratégia de ensino em relação a outras, comumente adotadas? Ou ainda, que aprendizagens os estudantes de pós-graduação potencialmente desenvolvem quando ensinam e aprendem por meio de seminários?

Como vimos anteriormente, a prática do debate aliada ao seminário parece ter sido desenvolvida ao longo dos anos. Severino (2007, p.95) afirma que nos seminários podem ser

“escalados previamente alguns debatedores que recebem o texto com antecedência e são chamados a se pronunciar formalmente a respeito dos problemas”.

Uma das repercussões do seminário refere-se à “capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor”. (FARIAS, 2009, p.140)

O Seminário pode ser concebido sob duas modalidades. Num sentido amplo, significa congresso científico, cultural ou tecnológico, visando estudar um tema ou questões de uma determinada área. Num outro sentido, o Seminário é uma técnica de ensino socializado que requer a participação de todos os integrantes. (VEIGA, 1996, p. 106)

Compartilhamos com Anastasiou e Alves (2006, p.69) a concepção de que o professor atua como um verdadeiro estrategista, “o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.” Estratégia, do grego *strategia* e do latim *strategia* é “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. (Ibid., p.68).

No que respeita ao papel do professor no seminário, Balcells e Martin (1985, p.90) ensinam:

O papel do professor no *seminário* consiste em coordenar as diversas atividades; orientar e guiar os alunos em todas as fases; fazer a síntese. No entanto, no *seminário*, o professor é um diretor do trabalho, não é o seu executante. Quando se estabelece o diálogo, o seu papel é o de vigiar e orientar a sua evolução, intervindo apenas para formular com maior exatidão os problemas descobertos pelos alunos ou para encaminhar a discussão para outros campos. É uma tarefa essencialmente orientadora.

Quanto às competências dos alunos no seminário, Veiga destaca (1991, p.111): “escolher o tema ou subtema; obter as informações, dados, [...] por intermédio de pesquisas, experimentações, levantamentos, leituras, entrevistas [...] ler a bibliografia sugerida e estudar previamente [...] escolher os relatores e comentaristas [...] providenciar os materiais”.

Anastasiou e Alves (2006, p.90) estabelecem quadros comparativos entre diversas estratégias didáticas. Apresentam as operações de pensamento predominantes no

desenvolvimento do seminário, que contribuem para a aprendizagem dos estudantes, a saber: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção de organização de dados, comparação, aplicação de fatos a novas situações.

Na literatura pedagógica, algumas observações são feitas quanto aos equívocos na utilização de seminários no contexto educativo: quando não há a preparação de todos os componentes do seminário, “o encontro corre o risco de ser transformado em aula expositiva e perder muito de suas virtualidades geradoras de discussões” (SEVERINO, 2007, p.94). Além disso, a substituição do monólogo do professor pelo do aluno, a extrema divisão do trabalho “em partes”, a ausência de interação entre os participantes ou ainda, deter-se em superficialidades são outros problemas presentes (BALZAN, 1980). Critica-se também a banalização do seminário, quando se restringe à prática de resumos de capítulos de livros feitos por alunos e apresentados na sala de aula, ao passo que o professor somente assiste, sem fazer intervenções. (MASETTO, 2003).

Quanto ao encaminhamento da prática de seminários, Severino (2007, p.90-96) sugere três modalidades de produção de textos para o desenvolvimento dessa técnica:

- texto-roteiro didático: consiste num texto-roteiro, apostilado, fornecido pelo coordenador do seminário como material de trabalho, onde consta o material a ser apresentado previamente pelo coordenador. Fornece também uma bibliografia especializada sobre o assunto a ser tratado no seminário;

- texto-roteiro interpretativo: recomendado para grupos mais adiantados, considerando que requer a elaboração de outro texto referente à temática do texto básico anterior. Aqui, o responsável pelo seminário elabora um texto-roteiro em que desenvolveu intencionalmente uma reflexão de cunho pessoal, a fim de contribuir significativamente ao grupo;

- texto-roteiro de questões: constitui-se num desdobramento do roteiro didático, em que um texto básico será disponibilizado para todos. Entrega-se um conjunto de questões visando problematizar o tema. Os participantes devem trazer por escrito suas reflexões.

Em linhas gerais, o seminário é “uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor”. (VEIGA, 1991, p.110).

### ***A experiência do seminário vivido***

A ementa da disciplina Teoria da Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná possui como temas constitutivos: concepções teóricas da educação, a relação e prática no pensamento pedagógico (pedagogia da essência, pedagogia da existência, pedagogia da cultura, pedagogia dos conflitos sociais), as contribuições das teorias psicológicas e sociológicas na constituição da teoria da educação e na formação de professores, o processo de sistematização e produção do conhecimento na universidade: orientação epistemológica.

A partir da problematização do objeto das pesquisas dos alunos, tem-se como objetivo geral da disciplina buscar os referenciais teóricos que possibilitem realizar uma análise crítica fundamentada dessas temáticas para a sistematização de novos conhecimentos na área da educação. (MARTINS, 2011).

Foi proposto ao grupo de mestrandos e doutorandos no início do primeiro semestre de 2011, uma atividade de sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2008), com apoio na leitura de Severino (2007) sobre a organização e realização de seminário. Os alunos foram mobilizados a analisar a experiência pessoal com esse procedimento de ensino, bem como a proposição da organização de um seminário, observando-se as recomendações do autor.

Em linhas gerais, o papel desempenhado pela professora responsável, ao falar com clareza sobre o objeto, foi incitar os pós-graduandos para que, a partir dos materiais oferecidos, produzissem a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la. (FREIRE, 1996, p.133-134). Assim compreendido, o processo de ensino na disciplina Teoria da Educação, foi concebido e vivido não como exposição ou narração de conteúdos, mas sim como movimento de apropriação da “inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação” (Ibid., p.134-135) entre professora e alunos se estabelecesse.

Com os alunos organizados em duplas, foi apresentado um cronograma para que o trabalho se desenvolvesse ao longo do semestre. Num total de dez seminários, os temas desenvolvidos foram: Pedagogia da Essência (a Ratio Studiorum, Pedagogia Jesuítica), Comênio e a Didática Magna, Pedagogia da Existência (Rousseau e a educação), Anísio Teixeira e a educação brasileira, a Pedagogia Tecnicista, Bourdieu e a educação, Pedagogia Histórico-crítica (Dermeval Saviani), Pedagogia dos conflitos sociais (Oder José dos Santos), Pedagogia e diversidade, e a Pedagogia do oprimido (Paulo Freire).

Outro aspecto a considerar foi o desenvolvimento da criatividade dos alunos, quando associavam o seminário a outras estratégias didáticas, tais como: júri simulado, painel integrado, tempestade cerebral, além da apresentação e discussão de vídeos e documentários disponibilizados na Internet.

Foram adotados os textos-roteiros (SEVERINO, 2007) como preparação e envolvimento para cada seminário, sendo que as equipes disponibilizavam os materiais também por meio da plataforma *Eureka*, utilizada pela Instituição.

Com duração de 3 horas, cada seminário era concluído por meio da sistematização coletiva do conhecimento trabalhado, onde os participantes sintetizavam as discussões com registros coletivos conduzidos pela dupla responsável. O princípio didático presente era “levar em consideração a questão das relações sociais como elemento-chave do processo, no qual as pessoas criem, produzam conhecimentos coletivamente” (MARTINS, 2008, p.74). Em síntese, podemos afirmar, parafraseando Freire (1996, p.140) que, a partir dos seminários desenvolvidos, reconhecemo-nos como *arquitetos* de nossa própria prática cognoscitiva. Como aprendizes, fomos construindo a autoria do conhecimento.

### **Considerações finais**

O diálogo com os autores a que fizemos referência permitiu a compreensão de que o ensino desenvolvido por meio de seminários, na prática pedagógica universitária, além de exigir o compromisso do professor com a produção do conhecimento, oportuniza o envolvimento dos alunos no processo, para que desempenhem o papel de protagonistas (VEIGA, 2006, p.26).

Outro aspecto positivo a ser considerado ainda, refere-se ao diálogo aberto entre professores e alunos nos seminários, possibilitando “a cooperação, o auxílio mútuo e a socialização de experiências que levam à (re) construção de um novo conhecimento, enriquecido pelo caráter de coletividade e de participação” (GRILLO, 2001, p.146).

Freire tem trazido sua palavra para nos dizer que ensinar exige disponibilidade para o diálogo (1996, p.152) no sentido de testemunhar a abertura aos outros. Tal postura, dialógica e reflexiva constitui-se prática presente nas aulas da pós-graduação, em que a docência e a discência estabelecem um encontro, pois “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das

diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.25).

Talvez valorizar na pedagogia atual os ensinamentos que provêm do simpósio grego permita-nos compreender que o processo de aprendizagem não termina nunca: “quanto mais se avança, mais se desvendam coisas a desvendar” (De Masi, 2008, p.117). Em cada seminário, ainda há muito para ensinar e aprender.

### Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Univille, 2006.

BALCELLS, Jaime Pujol; MARTIN, José Luís Fons. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

BALZAN, Newton Cesar. **Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional**. Educação e sociedade. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 19-20. 1980.

CROMER, Alan. **Senso incomum**: a natureza herética da ciência. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade, 1997.

DE MASI, Domênico. **Diálogos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al.] **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática**. Curitiba: Ibpx, 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa de aprendizagem da disciplina Teoria da Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em < <http://www.pucpr.br/cursos/programas/ppge/disciplinas.php#i> > Acesso em: 28 jul. 2011.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 1991. p.103-113.

\_\_\_\_\_. (org). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006.