

POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DO TRABALHO COM O SEMINÁRIO NA AULA UNIVERSITÁRIA

Denise Puglia Zanon (UEPG)
Maiza Taques Margraf Althaus (UEPG)

Apoio Financeiro: Sem Financiamento

O artigo apresenta discussões e resultados obtidos através de pesquisa qualitativa desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). A investigação voltou-se para a reflexão das possibilidades didáticas e os limites que se apresentam nos encaminhamentos da estratégia do seminário, sob a ótica dos estudantes universitários. O material empírico foi obtido através de entrevistas semi-estruturadas. O trabalho de campo desenvolveu-se em 2009, envolvendo oito estudantes de Licenciatura em Geografia e Pedagogia. Para o trabalho com a análise dos dados, foram definidos três eixos temáticos que tiveram origem no roteiro das entrevistas e nos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas: a aula universitária, o trabalho em grupos e o seminário. Os resultados apontaram que é preciso redimensionar a concepção teórica sobre a estratégia do seminário na aula universitária, superando a prática ainda presente sobre *dar* seminários para *fazer* seminários.

Palavras-chave: didática, aula universitária, seminário.

1



Todo o conteúdo do artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons www.creativecommons.org.br

O presente artigo, publicado por Denise Zanon e Maiza Althaus (2010) é disponibilizada de acordo com os termos de uma licença pública Creative Commons 2.5 Brasil. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br>. Você tem a liberdade de compartilhar, copiar, distribuir e transmitir a obra; remixar; criar obras derivadas, sob as seguintes condições: - **atribuição**: você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra). **Uso não-comercial**: você não pode usar esta obra para fins comerciais. Compartilhamento pela mesma licença — Se você alterar, transformar ou criar em cima desta obra, você poderá distribuir a obra resultante apenas sob a mesma licença, ou sob uma licença similar à presente.

A **referência** deste artigo deverá ser assim expressa:

ZANON, D. P., ALTHAUS, M. T. M. **Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 2010, Londrina. Disponível em www.maiza.com.br

Introdução

A produção acadêmica nos últimos anos, a respeito da prática pedagógica universitária, tem demonstrado a complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo professores e estudantes de graduação.

Muitas instituições de ensino superior têm apresentado, em suas propostas institucionais, programas direcionados à formação pedagógica de professores iniciantes e já efetivos no quadro docente.

Behrens (2006, p. 64) argumenta que na proposição e desenvolvimento de iniciativas de formação continuada de professores universitários, o professor desloca-se de seu isolamento da sala de aula, fator este, segundo a autora, que o impulsiona à discussão com seus pares sobre sua ação docente.

O contexto da inovação na educação superior, marcado por meio de pesquisas com docentes e discentes - como registra Balzan (2008, p.554), evidencia problemáticas presentes na docência universitária: “por que ainda continuamos a *dar aulas*, limitando-nos à exposição de conhecimentos se esses estão acessíveis sob várias formas aos nossos alunos e, certamente, de modo muito mais atraente que nossas cansativas aulas?”

Esta discussão implica em compreender que “as questões conceituais de técnica/instrumentação do ato de ensinar e aprender devem ser revistas. Não se trata de negá-las, mas sim de situá-las como meios produzidos socialmente [...]” (FERNANDES; FERNANDES, 2008, p.5).

Sob o ponto de vista de Anastasiou (2004, p. 63), um aspecto evidenciado nos processos de profissionalização docente, “[...] tem sido de se revisar o ato de *assistir aulas*, pois a ação de aprender não é passiva [...] Propõe-se substituir o assistir ou *dar aulas* pela ação conjunta do *fazer aulas*”.

Tais posicionamentos nos impulsionam a refletir sobre o cotidiano da prática pedagógica universitária. Discutir, de modo particular, o tratamento que vem sendo dado, no ensino superior, às questões didático-pedagógicas nas aulas da graduação.

Estudantes universitários comumente deparam-se com as propostas das disciplinas, apresentadas nos inícios dos períodos acadêmicos, num universo de leituras e preparações de seminários, via de regra adotados como estratégia metodológica mais presente nas aulas. Neste contexto, tornou-se imperativo refletir sobre as possibilidades didáticas e os limites que se apresentam nos encaminhamentos desta estratégia, sob a ótica dos estudantes universitários.

Assim sendo, este trabalho privilegia o esforço de construção teórica contemplando as questões presentes no desenvolvimento de aulas universitárias em que o seminário é adotado como estratégia didática.

A pesquisa, como um todo, evidencia como problema central a indagação de como o seminário, no contexto das aulas de cursos de graduação, tem evidenciado a ruptura com o paradigma da transmissão do conhecimento.

A abordagem aqui empreendida está pautada nos conhecimentos da Didática, enquanto campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência. (VEIGA, 2006, p.8).

Metodologia

A metodologia da pesquisa teve como referencial os pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo Veiga (2000, p.164),

[...] busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos. A preocupação dessa modalidade de pesquisa é, pois, ‘costurar’ o captado de forma a que fatos e fenômenos componham um todo relacional. Ainda pressupõe o questionamento dos fenômenos e sujeitos investigados, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam em suas instituições, o modo como interpretam as experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

O material empírico foi obtido através de entrevistas semi-estruturadas, as quais foram gravadas e depois transcritas para a análise dos dados.

Na entrevista semi-estruturada há um encadeamento de depoimentos de natureza pessoal ou temática (TRIVINOS, 1987), para que o interlocutor responda questões definidas anteriormente pelo pesquisador.

O trabalho de campo desenvolveu-se em 2009, envolvendo oito estudantes de Licenciatura em Geografia e Pedagogia em uma universidade pública paranaense que se dispuseram colaborar com a investigação. O critério para a participação voltou-se para: estudantes que, durante o curso em que freqüentam, já tivessem participado da organização e desenvolvimento de seminários em equipes; a capacidade de reflexão sobre as experiências vividas durante o curso de graduação, levando-se em conta como indicativo os estudantes comprometidos com os cursos que freqüentavam.

Todos os interlocutores de pesquisa foram alunos das pesquisadoras nos primeiros anos da graduação na disciplina de Didática e estavam, em 2009, cursando o segundo e/ou terceiro ano de graduação.

Análise e discussão dos dados

Oliveira (2007) afirma que, no processo metodológico da pesquisa qualitativa, na fase de classificação dos dados coletados, definem-se as categorias empíricas, que são oriundas dos tópicos das entrevistas e de cada questão elaborada e aplicada na pesquisa de campo. Segundo a autora, “[...] as respostas obtidas devem ser classificadas criteriosamente, observando-se as respostas similares ou convergentes para se definirem as unidades de análise que são trabalhadas à luz da fundamentação teórica” (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Para o trabalho com a análise dos dados, definimos então três eixos temáticos que tiveram origem no roteiro das entrevistas semi-estruturadas e nos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas aos entrevistados. Estes *eixos* configuraram-se como norteadores para nossa reflexão sobre as possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária, a saber: *a aula universitária, o trabalho em grupos e o seminário*.

Vale dizer também que optamos, neste artigo, em situar as falas dos sujeitos entrevistados nos aspectos teóricos abordados na pesquisa.

Dada a impossibilidade de expressar neste artigo todas as falas dos interlocutores, optamos por destacar alguns fragmentos das entrevistas realizadas e transcritas, para subsidiar nossa análise nos *eixos* acima citados. Para fins de organização, os estudantes entrevistados são identificados com as siglas E1 a E8.

A aula universitária

O interesse pela discussão da aula universitária, em vez de oferecer uma explicação sobre *o que é* ou *como* deva ser, associa-se neste artigo às contribuições teóricas que se voltam *para* a aula.

Sobre a significação da sala de aula na prática pedagógica, Silva afirma:

A sala de aula se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações, ao passo que a *aula* assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a **aula** pode realizar-se em espaços não convencionais [...] (SILVA, In: VEIGA, 2008, p. 36 - grifo nosso)

O seminário na aula universitária, foco de análise neste artigo, direcionou a entrevista semi-estruturada para questões referentes às seguintes temáticas:

- Sob seu ponto de vista, quais as contribuições do seminário para sua formação acadêmico-profissional?
- Aponte aspectos significativos e/ou dificuldades vivenciadas na condução didática do seminário na aula universitária.

Diante das questões propostas, no momento da entrevista, os estudantes assim se expressaram:

Quando as aulas tinham seminários, foi possível compreender que durante as apresentações é preciso cuidar pra que não fique monótono [...] O tema era bom, mas ficou muito demorada a apresentação e quase não teve perguntas [...] O melhor seminário foi no segundo ano, porque a professora disse que tínhamos que trazer dados da realidade das escolas, então filmamos algumas entrevistas com professores sobre o que os professores pensavam sobre o problema da indisciplina na escola referente à relação professor-aluno. Desta forma ficou mais interessante nossa apresentação. (E3)

*Há seminários em que o professor só diz o tema, os livros, e continua **dando aulas** até começar os seminários. Mas tivemos um professor orientou bem os grupos com um roteiro, dizendo o que deveria ser observado pelas equipes para o dia da apresentação na turma. No roteiro estavam os critérios para a avaliação, e este seminário foi mais organizado. Tivemos também **aulas para apoio** antes do dia da apresentação [...] Então, o que eu penso que mais contribuiu é que, depois de tantos seminários que a gente já tinha feito, este seminário foi mais interessante, porque o professor disse que não era pra gente ficar **dando aula expositiva** lá na frente, mas era pra gente **discutir** com a turma (E2- grifo nosso)*

O posicionamento dos estudantes universitários, exposto nos fragmentos acima, nos impulsiona a pensar que a preocupação com o envolvimento e a participação durante os seminários é bastante presente.

Isso nos remete à posição de Veiga (2008, p. 268-269) quando afirma: “O que acontece na aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação. Não se trata de um processo de ida e volta de informações”.

Segundo Freire e Shor (1987, p. 54-55),

O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento [...] (FREIRE) [...] os professores perguntam: Será que tenho que parar com minhas aulas expositivas de uma vez? O importante é que o professor evite que sua fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa [...] O professor [...] tem que perguntar

como suas palavras estão enraizadas no discurso que já foi compartilhado em classe (SHOR).

O papel do professor na aula universitária pressupõe a ideia de que, em seu trabalho, assume a posição de gestor, problematizador, quem cria espaços de diálogo. Para tanto, consideramos pertinente definir gestão.

Amaral (2005) esclarece o termo: embora encontremos no dicionário gestão como “ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político; período de administração em uma sociedade [...]”, sendo consideradas, na concepção dos linguistas, os termos gestão e administração como sinônimos, a gestão, no contexto educacional, implica a participação, ou seja, a marca da política do trabalho didático-pedagógico.

Assim entendido o termo, ao gerir a sala de aula juntamente com os estudantes universitários, o professor os aproxima do conhecimento formal, propicia o estabelecimento de pontes entre a cultura do aluno, seus saberes prévios, as teorias e conhecimentos curriculares. (GARRIDO, 2001)

A gestão da sala de aula, tendo na figura do professor um mediador, contempla um conjunto de atividades que, planejadas, organizadas, possibilitam consolidar o espaço da sala de aula com atividades educativas, desencadeadoras de interesse coletivo visando a formação profissional.

Maheu (2001) também traz contribuições sobre o significado de mediar:

[...] não significa tão somente efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas — como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam — às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. (MAHEU, 2001, p. 45)

Mediação pedagógica, para Masetto (2000), compreende a atitude e comportamento docente enquanto um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se como uma ponte – não estática - entre o aprendiz e sua aprendizagem. Percebemos, na concepção do autor, a relação com a própria etimologia do termo mediação, como vimos anteriormente: mediar é aproximar as partes, é servir como intermediário. Ao indicar o papel do professor na disposição de atuar como ponte, entendemos que o professor estará aproximando o aluno ao conhecimento, ou seja, atuando como intermediário ao conhecimento, enfim, colaborando no processo de consolidação das aprendizagens do aluno.

Consideramos sala de aula universitária como todo espaço educativo que se possa entender como educativo, ou seja, qualquer espaço onde se processe o ensino e a aprendizagem sob a

supervisão de um professor [...] onde se faça presente a relação professor-alunos. (AMARAL, 2005, p. 88)

Quando a organização didática da aula contempla desde a estrutura física do espaço da aula até o encaminhamento metodológico dos conteúdos, observa-se que o envolvimento e a co-responsabilidade dos estudantes, efetiva-se em todos os momentos da aula. Trata-se de uma possível mudança de paradigma: da aula que o professor universitário pensa e propõe isoladamente, para a aula onde todos passam a ser partícipes.

Cordeiro (2007) chama a atenção para o fato de que, ao optar por uma só forma de organização do ensino, o professor estabelece uma relação única com seus alunos, limitando as relações pedagógicas que podem vir a ser construídas, tendo como referência não somente o trabalho com grupos fixos em sala de aula, mas privilegiando diferentes formas de organização dos grupos na sala de aula.

O artigo de Moraes, *A sala de aula no contexto da Educação do século 21*, publicado pelo Inep, apresenta um panorama crítico sobre os papéis de professores e alunos no desenvolvimento de aulas nos dias atuais. No que diz respeito às opções didático-metodológicas, a autora argumenta:

Trata-se de desvestirmo-nos da vaidade da segurança que supomos ter, quando, mais que lecionamos, prelecionamos; fazemos preleções que nos dão exclusividade ao direito da palavra, a certeza de sermos detentores da verdade, conferindo ao aprendiz o papel de ouvinte passivo e um lugar subalterno na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem. [...] A aula dialógica, participativa, interativa, a aposta no trabalho compartilhado entre professor e aluno exigirão uma outra ética do mestre e um papel mais efetivo do aprendiz. E aí, professor, de que estratégias lançar mão para viver um outro tempo na sala de aula? (2005, p.10)

O trabalho em grupos

O trabalho de grupo, entretanto, é uma técnica *didática* utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social. A propósito, um bom Trabalho de Grupo deve procurar contemplar simultaneamente essas diferentes dimensões da aprendizagem. (AMARAL In: VEIGA, 2006, p. 51)

Concebendo o trabalho em grupo como técnica didática que tem a finalidade de promover a aprendizagem, Amaral (2006) distingue conceitualmente o trabalho de grupo de dinâmica de grupo.

Segundo a autora, as dinâmicas de grupo, amplamente usadas por psicólogos e terapeutas, trazem um fim em si mesmas, sendo comumente utilizadas para resolução de problemas vinculados às relações interpessoais entre membros que compõem um mesmo grupo.

Diferentemente desta compreensão, o trabalho de grupo surge no cenário pedagógico no movimento da Escola Nova, que se contrapõe ao pilares do ensino tradicional, que privilegiavam o processo ensino-aprendizagem pautado na autoridade, controle e disciplina.

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos de alunos e alunas, através da interação entre eles. Somente por esta razão, estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles. (BONALS, 2003, p. 13)

O autor também aponta funções que são básicas no trabalho em pequenos grupos em sala de aula: função de regulação das aprendizagens (quando os próprios alunos que compõem o grupo organizam-se para realização das atividades propostas, como é o caso dos seminários) e a função socializadora (que favorece a relação dialógica, criando possibilidades de interação e participação de todos no grupo, expressando verbalmente suas opiniões sobre o trabalho realizado).

O fragmento a seguir traz considerações sobre o tema em questão, no que respeita à dificuldade quanto à articulação entre trabalho em grupo e a contribuição individual:

Nos grupos, tínhamos que ter um coordenador da equipe, e isto ajudou bastante. Mas não fomos nós quem escolhemos, mas o professor. Então dividimos papéis, fomos atrás dos nossos objetivos e assim, organizamos o seminário. Mas trabalhar em grupo não é fácil, principalmente na avaliação. (E5)

Gil (2008, p. 171-172) a propósito da condução de seminários, afirma que, nesta forma de discussão, os estudantes desenvolvem, dentre outras a habilidade de trabalhar em equipe. Porém, alerta o autor, que embora o seminário seja amplamente adotado no ensino superior,

[...] não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos.[...] Costuma-se chamar de seminário qualquer apresentação feita por estudantes em classe, até mesmo de resumos de capítulos de livros.[...] Em função do uso indevido de seminários no ensino superior, **muitos professores indagam acerca da maneira correta de conduzi-los. A rigor, não existe uma forma correta. O que mais importa é que o seminário possa ser caracterizado por pesquisa e discussão e não por exposição feita por estudantes** (grifo nosso).

Anastasiou e Alves (2006, p.76) lembram que “[...] o que caracteriza o grupo não é a junção dos alunos, mas o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta [...]”.

O trabalho em grupos na sala de aula reveste-se de significado, considerando-se que o professor universitário acaba por desenvolver atitudes de parceria com os alunos, planejando o curso juntos, desenvolvendo técnicas em sala de aula que favoreçam a participação e entendendo seus alunos como sujeitos que podem co-responsabilizar-se por seu processo de formação profissional (MASETTO, 1998).

O seminário

Minha preocupação é a de superar o conceito de técnica de ensino que procura ora sobrelevá-la, ora reduzi-la ou mesmo negá-la. (...) As técnicas de ensino têm um caráter instrumental e intermedeiam as relações entre professor e aluno, e entre aluno e aluno. Isso significa afirmar que são mediações, ou condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes, do processo didático. As técnicas de ensino são sempre meios, nunca fins. (...) é preciso ficar claro que as técnicas de ensino podem cumprir papel relevante na criação e na manutenção das relações de dominação em sala de aula, ou, ao contrário, podem ser vistas como instrumento de emancipação e de diálogo, e, portanto, de fortalecimento de competências socioafetivas e cognitivas complexas. (VEIGA, 2006, p. 8-9)

O ponto de partida para a compreensão sobre o Seminário é o suporte teórico a respeito dos métodos e técnicas de ensino.

Refletindo sobre o significado de método, tem-se que esta palavra constitui-se, em grego, do prefixo *meta*, cujo significado traduz as ideias de comunidade, participação, ou sucessão, e *hodós*, que quer dizer via, caminho. Daí situa-se no próprio grego a palavra *methodos*, na acepção de caminho para chegar a um fim determinado, em que está presente a ideia de participação e sucessão, isto é, o caminho é um processo, um fazer-se com alguém alguma coisa. (GASPARIN, 1994, p. 68)

O método implica um processo ordenado dialeticamente além de uma integração, também dialética, entre pensamento, ação e reação, para a consecução daquilo que foi planejado. Como todo processo didático pressupõe a ordenação de princípios para o seu desenvolvimento, necessita-se então do método de ensino, desde que seja um caminho construído para o alcance de metas educativas particulares e coadjuvante na transmissão-assimilação crítica do conhecimento elaborado. (RAYS, 2000, p. 70-71)

Wachowicz contribui neste aspecto ao dizer que o que importa ao método didático é o “caminho que o pensamento faz sobre um objeto que é o conhecimento, sendo este caminho pedagógico, no sentido de concretizar como trabalho educacional o trabalho dos sujeitos envolvidos na conquista desse conhecimento, já existente na sociedade”. (1989, p. 128)

Pedagogicamente, o método envolve o curso de um processo que viabiliza o ensino. No entanto, a busca por divisar as diferenças entre o método e a técnica de ensino é uma tarefa desafiadora [...] o método envolve processos, permitindo afirmar-se que ele deve ser compreendido como um conjunto de processos que se ordena tendo em vista o processo ensino-aprendizagem. Afirmando-se as técnicas como conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, o esforço de distinção entre método e técnica fica facilitado, se compreende a técnica como um modo de fazer, que contém diretrizes e orientações, e que visa à aprendizagem. (AMARAL, In: VEIGA, 2006, p. 26)

A autora ressalta em todos os momentos que a técnica, o método, por si mesmos, não têm significado no processo pedagógico, só ganham pertinência quando vinculados ao processo ensino-aprendizagem, quando estão voltados à concretização da aprendizagem.

No entender de Libâneo (2009, p.10),

[...] a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. A questão não é apenas a de 'passar' conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada.

Também é pertinente acrescentar que Araújo (2006), em sua concepção metafórica, indica que os métodos e as técnicas assumem o significado de bússola, para guiar, conduzir, teórica e praticamente, o processo ensino-aprendizagem.

Mais do que conhecer diferentes métodos e técnicas de ensino, importa ter presente que o professor universitário criativo, que tem espírito transformador, procura sempre inovar sua didática, e um dos caminhos para esta inovação seria a dinamização das atividades que são realizadas em sala de aula. Uma das possibilidades para dinamizar o trabalho com seus alunos seria a diversificação das técnicas de ensino, ou até introduzindo inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas. (LOPES, 1991, p. 35)

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

Para Anastasiou e Alves (2006, p.68-69), é importante observar a conceituação dos termos habitualmente utilizados para se referir aos meios ou processos que os professores adotam nas aulas, a saber:

Estratégia: do grego *strategía* 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; técnica: do grego *technikós*, relativo a arte, refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo; dinâmica: do grego *dynamikós*, diz respeito ao movimento e às forças, ao organismo em atividade [...].

Para captar ainda o sentido conceitual do seminário, parece-nos necessário situá-lo também historicamente. Balcels e Martin (1985, p.82-84), analisando a origem e evolução histórica do seminário, trouxeram-nos grandes contribuições:

Existe um acordo bastante generalizado entre os vários autores quanto ao facto de o *seminário* ter nascido 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. Na realidade, a sua prática reduzia-se à formação dos mestres e, originariamente, 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.

Assim, os autores ainda discorrem sobre como consistia esta metodologia: os alunos, reunidos em volta de uma mesa presidida pelo professor, os estudantes liam e comentavam textos escolhidos, e assim iam surgindo divergências de interpretação desses textos, bem como opiniões e réplicas.

No trabalho com o Seminário, tem-se como objetivos atualmente: investigar um problema, analisando criticamente o tema ou ideias dos autores estudados, propondo alternativas para resolver as questões levantadas. Deve-se instaurar o diálogo crítico, estimulando a produção do conhecimento de forma cooperativa pelos estudantes e professores.

Porém, Balzan (1980) aponta equívocos comumente observados no desenvolvimento desta técnica: substituição do monólogo do professor pelo do aluno; extrema divisão do trabalho “em partes”; ausência de interação; deter-se em superficialidades (algo não-problematizante).

Quanto ao papel do professor universitário, é importante, sob o ponto de vista didático, explicitar aos acadêmicos os objetivos, sugerindo temas e assessorando-lhes, numa perspectiva de mediação docente. Além disto, compete ao professor recomendar bibliografia mínima e complementar, discutindo critérios avaliativos em pautas próprias de registro e acompanhamento.

Nas palavras de Balcells e Martins (1985, p.90):

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 *seminário*, o professor é um director do trabalho, não é o seu executante [...] esta forma didáctica exige do professor: dedicação; preparar e acompanhar de muito perto as investigações; ter experiência do trabalho de criação. De contrário, corre-se o risco de o seminário perder o seu valor para se transformar numa simples exposição magistral [...].

Em relação ao papel dos alunos, os mesmos terão a competência de investigar o(s) tema(s), estudando-o(s) com profundidade, desenvolvendo assim o processo investigativo. Também organizarão questões críticas visando à discussão no momento da apresentação à turma, visando argumentar, contra-argumentar bem como encaminhar conclusões.

Observemos a posição de um estudante universitário a respeito das funções desempenhadas pelos acadêmicos nos seminários.

Um dos melhores seminários que tivemos foi quando uma professora primeiro deu uma aula sobre seminário, e passou pra nós um texto que ensinava sobre como fazer o seminário. Então, nós começamos a entender que nosso papel não era somente de apresentar um conteúdo no lugar do professor. Era preciso pesquisar, estudar para então apresentar e discutir com os colegas da turma. (E1)

Com relação ao questionamento “*quais as contribuições do seminário para sua formação acadêmico-profissional?*”, o posicionamento a seguir revela também que o envolvimento no seminário é determinante para que o estudante construa e reconstrua os significados sobre os conteúdos abordados:

A equipe de debates que tivemos num seminário foi o ponto melhor, porque não tínhamos que ficar esperando até o dia do nosso seminário, mas sim em cada aula tinha sempre alguns alunos que faziam parte como debatedores. Os debatedores traziam questões sobre o tema. Então o conteúdo ficava mais interessante [...] Cada grupo do seminário organizava um texto, que ajudava a entender melhor o tema pesquisado. O compromisso era também de entregar o texto pra turma, uma semana antes do dia do seminário, para que todos pudessem estudar. Acredito então que contribuiu [...] para que eu pudesse melhorar também a habilidade de escrever, organizar ideias (E7)

Convergente com esta perspectiva encontra-se a posição de Balcells e Martins (1985, p. 88) quando descrevem sobre a dinâmica do seminário: “[...] deve existir nos estudantes uma preparação acadêmica prévia, quer dizer, um mínimo de conhecimentos sobre os temas a tratar.”

Da mesma forma, Bordenave e Pereira (1999, p.172) afirmam que é recomendável que as produções dos alunos sobre os temas do seminário sejam apresentados por escrito, para os demais estudantes da turma, permitindo a participação ativa nas apresentações, por meio de formulação de questões, expressão de opiniões e informações relevantes sobre o tema.

Para Scarpato (2004), o seminário possibilita que o aluno realize transformações de ordem conceitual (coleta, seleção, organização, relação e registro de informações), bem como de ordem procedimental (fazendo leituras, pesquisa, expressando-se oralmente); favorece ainda as transformações de ordem atitudinal (desenvolvimento do sentido de cooperação e autoconfiança).

Outra inquietação presente nas transcrições das entrevistas diz respeito ao processo de avaliação envolvendo seminários. Um dos maiores problemas elencados pelos interlocutores refere-se à indefinição de critérios avaliativos, os quais impedem ou dificultam o desempenho e participação dos alunos.

Eu não gosto de seminário, porque precisamos trabalhar em grupo e nem sempre os colegas colaboram na organização. São poucos os que finalizam o trabalho, mas o professor não fica sabendo disto, pois na hora da apresentação ele (o professor) avalia o grupo e todos têm a mesma nota final. (E8)

Para a definição de critérios avaliativos, é significativo observar alguns critérios, tais como: clareza e coerência, domínio do conteúdo, participação do grupo, utilização de dinâmicas e/ou recursos didáticos na apresentação. (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 90)

Considerações finais: algumas proposições didáticas

No desenvolvimento da pesquisa, ao mesmo tempo em que investigávamos os eixos constitutivos deste estudo (aula universitária, trabalho em grupo e seminário), destinamos espaços para as contribuições de nossos interlocutores, por meio das transcrições das entrevistas realizadas. Estas, ao serem confrontadas com o referencial teórico, permitiram evidenciar fragilidades, bem como alguns posicionamentos que nos remetem a inferir, neste momento, a respeito do seminário.

Vale acrescentar que alguns pontos comuns se fizeram presentes nos dados coletados por meio das entrevistas: a prática do seminário expressa indicativos sobre a concepção de aula universitária; os estudantes revelaram que o seminário, quando articula pesquisa, ensino, avaliação e aprendizagem favorece a apropriação crítica do conhecimento. Tais considerações nos remetem ao que Veiga (2004) descreve como processo didático: professores e alunos aprendem numa perspectiva relacional, mediados pelo conhecimento. Em bons seminários, estudantes aprendem e também ensinam. Professores, por sua vez, atuam como mediadores, orientando, ensinando e aprendendo.

A Didática, ao contemplar estudos sobre o aspecto metodológico da ação docente, não se constitui um suporte para “criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir dos saberes acumulados sobre essa questão” (PIMENTA, 2002, p. 67).

Repensar o tempo e o espaço da aula universitária por meio de seminários, pressupõe envolver professores e alunos sob a lógica de trabalho colaborativo, tendo como referencial a organização didática de todo o processo, evidenciando os elementos essenciais – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, assegurando a qualidade requerida na formação acadêmica.

E aqui chegamos a um ponto de reencontro à problemática inicial da pesquisa: para superar a concepção de que os seminários priorizam a transmissão de conhecimentos, com meras

apresentações orais que tão somente revelam o já conhecido, como pontuaram muitos de nossos interlocutores, é imperioso considerar que:

- ao organizar didaticamente a aula com seminários, o professor precisa voltar-se para as necessidades formativas de seus alunos, para perceber a quais interesses atende ao propor o trabalho nesta modalidade (VEIGA, 2008);
- o seminário exige atividade intelectual e reflexiva frente ao objeto de estudo;
- o professor universitário, ao apresentar aos seus alunos as expectativas de aprendizagem, expresse claramente o que se espera deles no desenvolvimento desta técnica;
- na dinâmica dos seminários, o professor ajude o estudante a propor perguntas, problematizando questões para o debate, e não somente a responder o que se deseja;
- o ensino com pesquisa constitua-se como princípio educativo na aula universitária, para que o aluno possa apropriar-se, construindo e reconstruindo conhecimentos (BEHRENS, 2000);
- os critérios de avaliação sejam discutidos com o grupo de alunos, para fins de comprometimento com o trabalho;
- a discussão e a partilha de ideias configurem-se como o fio condutor desta estratégia.

As considerações aqui expressas poderão servir de indicadores para o redimensionamento do trabalho didático com o seminário.

Finalizamos com Masetto, ao dizer: “ [...] é uma excelente técnica quando bem compreendida e adequadamente utilizada. Por isso, vale a pena conhecê-la, praticá-la e permitir que nossos alunos a descubram também (2003, p. 121).

Superar a prática de “*dar seminário*” para “*fazer seminário*” pode ser um desafio didático que se impõe aos professores e alunos na docência universitária.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Vozes, 2005, p. 87-99.

AMARAL, A. L. O trabalho de grupos: como trabalhar com os diferentes. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ANASTASIOU, L.G.C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. IN: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 59-69.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Univille, 2006.

_____. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino:** novos tempos e novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-48.

BALCELLS, J. P.; MARTIN, J. L. F. **Os métodos no ensino universitário.** Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

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

_____. Como e por que inovar na educação superior? In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 552- 568.

BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000. p. 67-132.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (org) **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 2006. p.57-68

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1989.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, C. M. B. ; FERNANDES, S. R. S. **A didática em re construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica:** uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas? Caxambu: ANPED, 2008.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos.** Campinas: Papirus, 1994.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa:** unindo ensino e modos de investigação. Cadernos Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 1991.

MAHEU, C. M. T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar? Salvador, 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 2000.

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

MORAIS, M. M. **A sala de aula no contexto da educação do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 14 p.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, O.A. **Trabalho pedagógico**: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

SCARPATO, M. (Org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 15-42.

TRIVINOS, A .N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A (org). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 1996.

VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M (orgs). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Champagnat, 2004. p.13-30.

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

_____. (org). Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 267-298.

WACHOWICKZ, L. A. **O método dialético na Didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

Endereço eletrônico das autoras:

Professora Denise Zanon zanon_pg@ig.com.br

Professora Maiza Althaus professoramaiza@uol.com.br