

## Ensino de Administração: Análise das Técnicas de Exposição e Seminário

Yumara Lúcia Vasconcelos<sup>1</sup>

### Resumo

Esse artigo teve como objetivo verificar se as citadas técnicas de ensino seminário e aula expositiva são empreendidas à luz do ideário construtivista, refletindo suas orientações. Especificamente, visou-se lançar uma discussão acerca das bases que alicerçam o referencial. O estudo, de natureza qualitativa e alcance exploratório, enquadra-se como pesquisa *survey* (levantamento), baseando-se na obtenção de dados referentes às expectativas, impressões e experiências efetivas dos aprendentes no empreendimento das técnicas de ensino investigadas. Elegeu-se como instrumento de coleta o questionário em escala psicométrica *Likert*, definindo-se como sujeitos da pesquisa alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e egressos desses cursos nos últimos 3 anos. Como principal resultado, o estudo verificou-se apenas um pequeno hiato entre as expectativas dos discentes e sua experiência efetiva no empreendimento das técnicas de ensino. As expectativas acenam para uma abordagem construtivista, com práticas didático-pedagógicas abertas, dialógicas, reflexivas e críticas.

**Palavras-chave:** aprendizagem, construtivismo, técnicas de ensino, aula expositiva, seminário.

### Management Teaching: Analysis of Exposure and Seminar Techniques

#### Abstract

This paper is intended to verify if the seminar teaching techniques cited and lecture are undertaken in the light of constructivist ideas, reflecting its guidelines. Specifically, it aimed to launch a discussion about the foundations that underpin the benchmark. The study, qualitative and exploratory nature reach, fits as research survey (survey), based on obtaining data on expectations, impressions and actual experiences of learners in the development of teaching techniques investigated. It was elected as collection instrument the questionnaire psychometric scale *Likert*, defining as subjects of undergraduates research and graduate of Administration and Accounting courses and graduates of these courses in the past three years. As a main result, the study found only a small gap between the expectations of students and their actual experience in the development of teaching techniques. Expectations wave to a constructivist approach to teaching and pedagogical practices free, dialogical, reflective and critical.

**Keywords:** learning, constructivism, teaching techniques, lecture, seminar.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da UFRPE, lotada no departamento do curso de Administração, área de CONTABILIDADE e FINANÇAS. Professora do PPGC - Programa de pós-graduação em Controladoria. [yumaravasconcelos@gmail.com](mailto:yumaravasconcelos@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem não é um fenômeno neutro e passivo de reprodução, assertiva que implica o sujeito aprendente no processo de construção do conhecimento. Esse movimento é permanente, compreendendo visitas e releituras constantes aos esquemas mentais já incorporados à estrutura cognitiva do aprendente.

Tal condição torna necessário que as estratégias didáticas e as técnicas de ensino proponham desafios cognitivos para transformar e aprimorar progressivamente os esquemas de conhecimento do aluno, agregando à prática pedagógica as provocações pertinentes à potenciação desse fluxo de informações. (D'ÁVILA 2006)

Referencial teórico adotado nesse trabalho, o construtivismo define a aprendizagem como processo cognitivo pelo qual o aprendiz elabora com autonomia suas representações da realidade, construindo suas visões de mundo.

O ambiente externo, pela lente construtivista, comporta diferentes olhares, tendo em vista que a interpretação é sempre pessoal, embora enriquecida e influenciada pelas trocas sociais, conhecimentos, crenças e valores compartilhados. Por essa perspectiva, o sujeito mostra-se ativo no permanente processo de aprendizagem, quando comanda suas ações (iniciativas) e experimenta seus sentidos diante daquela realidade (lendo, sentindo, manipulando, escutando). Essa premissa situa precisamente o professor no processo ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de mediador (realidade-sujeito aprendente). Essa reconfiguração de papéis, entretanto, não promove a reincidente e equivocada 'redução' de sua importância, presente nas críticas à abordagem construtivista.

Para D'Ávila (2006, p.92) “O construtivismo pode ser compreendido como um referencial explicativo de natureza psicopedagógica (...).” Não se trata de uma teoria com nascente na Pedagogia, mas sim na Psicologia, cuja repercussão ultrapassou seus limites, compondo um espectro de referências teóricas acerca do conhecimento, da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

O conjunto de teorias relacionadas à aprendizagem não são genuinamente pedagógicas, o que é coerente, pois, o fenômeno objeto da teorização, é multifacetado.

A aprendizagem é vista como processo orquestrado e autorregulado pelas atividades de criação e interpretação do aprendente, que atribui significado pessoal ao conhecimento (internalização). Significa afirmar que o construtivismo não se confunde com iniciativas

isoladas de autoinstrução, muito menos, implica desresponsabilização do professor e das instituições de ensino.

O pensar construtivista não elimina papéis, apenas os reconfigura. Os níveis de diretividade do professor relativamente ao processo ensino-aprendizagem se dão em diferentes níveis.

Se de um lado a não diretividade do professor promove a desvalorização de objetivos predeterminados rígidos, também pode estimular a criatividade, releituras, autodeterminação, independência e mobilização de esforços construtivos.

Ao que parece, a dosagem, flexibilidade de objetivos e o *modus* de abordagem são determinantes para o equilíbrio e eficácia da prática, segundo essas diretrizes.

As atividades em grupo e de cooperação são muito importantes para a aprendizagem, mas não são as únicas trilhas em direção ao conhecimento. O construtivismo não exclusiviza caminhos, métodos ou técnicas porque não é uma teoria instrucional.

Apesar dessas ponderações lógicas, as divergências entre estudiosos e professores seguem criando hiatos.

O construtivismo é geralmente discutido à luz das divergências e não de seus alicerces, fundamentos ou constructos teóricos, o que favorece o acolhimento natural de diferentes enfoques.

Algumas leituras construtivistas, por exemplo, desprestigiam atividades práticas, independente das bases teóricas nas quais esteja assentada, subvalorizando tarefas ensejadoras do desenvolvimento de destrezas, igualmente importantes para a formação. Ocorre que as aulas práticas não são necessariamente voltadas à produtividade acrítica.

No afã de ressaltar a importância do pensamento crítico, os que compartilham desse entendimento descumram objetivos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento de competências. É o desvalor atribuído a abstração que provoca o esvaziamento de significado e lógica dessas práticas.

A trivialização do construtivismo e dificuldades de ordem prática parecem decorrer de equívocos de interpretação e das apropriações de caráter funcional que visam tão somente criar, explicar, ou ainda, justificar métodos pedagógicos.

Compartilha-se o entendimento de que são os referenciais teóricos que repercutem na prática pedagógica, atribuindo-lhe significado e alma, não o inverso.

Os olhares parecem convergir, entretanto, à constatação de que o fazer pedagógico apoiado no referencial construtivista se funda na prontidão reflexiva e dialógica diante do mundo, esteira na qual se movimenta a aprendizagem baseada na solução de

problemas e naquela por investigação, ou ainda, inspirada por modelos de eficácia. O paradigma, entretanto, comporta diferentes alternativas de ensino e caminhos para a aprendizagem, novas ou tradicionais.

O construtivismo convida os atores do processo ensino-aprendizagem à reflexão acerca dos conteúdos, enfatizando a relevância desses para o aprendiz em seu cotidiano e formação (estabelecendo relações ‘aluno-saber’, ‘saber-meio’ e ‘aluno-meio’). Acredita-se que as práticas de ensino refletem as teorias, que lhes conferem sentido pedagógico, determinando modos e expectativas de resposta.

Uma teoria consiste numa produção humana, visando sistematizar ideias, fenômenos e interpretações. (MOREIRA, 1999)

Ante o exposto, definiu-se como questão problematizante: as estratégias de ensino baseadas em aulas expositivas e seminários, aplicadas ao ensino de disciplinas com enfoque gerencial, refletem as orientações construtivistas? Complementarmente: quais restrições se impõem à prática construtivista de ensino? Quais as expectativas dos alunos? Em nível geral, objetiva-se verificar se as citadas técnicas de ensino são empreendidas à luz do ideário construtivista. Especificamente, visa-se lançar uma discussão acerca das bases que alicerçam o referencial.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Construtivismo**

Caracterizar o construtivismo constitui tarefa complexa em razão da fluidez do conceito e da diversidade de variações e práticas decorrentes, não se emoldando como método, técnica, ou mesmo, prática docente. (FERNÁNDEZ, 2006; MORAES, 2000; BARRETO, 2009; BIDARRA, FESTAS, 2005; VASCONCELOS, 2015b; MOREIRA, 1999)

As leituras construtivistas se assentam em diferentes pontos de vista, experiências não necessariamente bem-sucedidas, conceitos, impressões e teorias acerca do fenômeno da aprendizagem, quadro que cria territórios de abordagem nem sempre conciliados. (VASCONCELOS *et al.*, 2015b). As discussões revelam posições extremadas, idealizadas, até fantasiosas, *status* catalisador de tensões conceituais potencialmente interessantes ao debate, uma vez que criam espaço para diálogos intra e interdisciplinares, ressignificando pontos de vista. (GRANDESSO, 2000; ARAGÓN, 2003; CARRETERO, 2000; NOVAK, 1988; SALVADOR, 1990. VASCONCELOS *et al.*, 2015b)

As múltiplas interpretações, críticas e versões resultantes dessa plêiade de significações ensejam a ausência de um corpo uniforme de diretivas concernentes à prática construtivista.

As contradições presentes nessas versões tratam sobre o ‘lugar’ do professor no processo ensino-aprendizagem, o nível de intervenção, a organização das ações de ensino, o formato, critérios, o modelo e finalidade do processo avaliativo. (BIDARRA, FESTAS, 2005)

Por essa razão, é mais adequado, ao tratar sobre construtivismo, não se referir a um construtivismo especificamente.

Na verdade, o construtivismo tornou-se um rótulo que alberga diferentes entendimentos, acolhendo, em consequência, afiliações baseadas em convicções teóricas distintas (independente da consistência) e aquelas indiscriminadas, preconceitos e simplificações reducionistas. Olhares diferentes, mundos distintos, realidade plural. Parte dessas visões representam tão somente imagens triviais de caráter pessoal, ensejando variadas críticas. Entretanto, nem mesmo aquelas mais fervorosas não entregam uma definição clara.

Esse quadro alimenta o risco de generalizações desqualificadoras e eivadas de superficialidade, ofuscando as contribuições teóricas e as repercussões favoráveis à aprendizagem efetiva. (QUEIROZ, BARBOSA-LIMA, 2007)

O mosaico decorrente dessa pluralidade de visões é denominado por Mortimer (2002) de *panteísmo construtivista*.

A primeira versão do construtivismo (baseada na genética Piagetiana) é centrada no indivíduo, considerando a aprendizagem como processo solitário e endógeno, completamente à margem do contexto social e cultural.

Essa concepção secundarizou, sem dispensar a importância para o aprendizado, a interação, focalizando como movimentos universais da aprendizagem a assimilação, acomodação e equilíbrio (figura 1). (MOREIRA, 1999)

O sujeito é, portanto, considerado o centro ativo e organizador de sua estrutura cognitiva, o que implicitamente e por extensão, valoriza a relevância do aprendente na elaboração do conhecimento, especialmente, no que concerne ao resgate de elementos dessa estrutura, para aflorar interesses, motivações e conhecimentos prévios. (SANCHIS, MAHFOUD, 2010; QUEIROZ, BARBOSA-LIMA, 2007; MATTHEWS, 2000; COLL, 1996)

O construtivismo de Piaget (teoria construtivista de desenvolvimento cognitivo) diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aprendente. Os enunciados teóricos

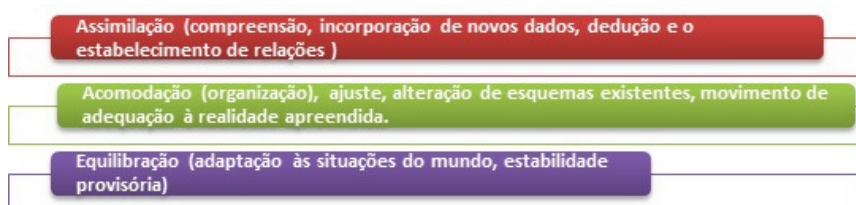
correspondentes não revelam pretensões que ultrapassem esse escopo (processo mental do indivíduo).

A construção do conhecimento define-se como processo circular, produzindo avanços no desenvolvimento da consciência. A conduta se modela a partir dessas construções. O sujeito se reconstrói na medida em que percebe o mundo com olhos mais apurados.

Sob uma perspectiva estratégica, a aprendizagem construtivista é um processo autoregulador que promove o equilíbrio entre modelos mentais individuais já existentes e novos *insights*, visando construir novas representações e modelos da realidade. (LINS, 2003, p. 62)

A figura 1 ilustra as fases desse processo cognitivo, organizado em estágios do desenvolvimento cognitivo.

Figura 1 – Processo continuado de estruturação cognitiva



Fonte: a autora.

Segundo Piaget, a **assimilação** é o processo pelo qual o aprendente utiliza esquemas de pensamento e ação preexistentes para incorporar novas informações e desenvolver o aparelho cognitivo. São os esquemas elaborados a partir dos movimentos de assimilação que permitem ao indivíduo lidar com os desafios cotidianos da realidade.

Quando se dá a assimilação e a estrutura cognitiva se modifica, atingimos a etapa de **acomodação**. (MOREIRA, 1999)

Enquanto assimilar ocasiona mudanças no nível quantitativo, a acomodação enseja mudanças de qualidade na estrutura cognitiva, em razão da organicidade dos elementos que a compõem. Para Piaget, a aprendizagem somente é verificada a partir da acomodação. Inexiste acomodação sem o concurso da assimilação. São as estruturas ‘acomodadas’ que reestruturam o sistema cognitivo.

A acomodação resulta numa revolução no edifício cognitivo do indivíduo, induzindo e orientando comportamentos. É forçoso lembrar, todavia, que nem toda repercussão da aprendizagem é sensível, podendo restringir-se ao nível da mudança da atitude. (MORAES, 2000; NOGUEIRA, PILÃO, 1998; LIMA, 1984)

As estruturas cognitivas, janelas para se interpretar o mundo, se enriquecem e ampliam, apurando as referências do sujeito. Esses arranjos cognitivos não são, portanto,

indefinidamente estáveis, caso contrário o conhecimento seria ‘acabado’, limitando o processo de desenvolvimento humano.

Os ‘esquemas’ elaborados implicam novas formas de apreciar, raciocinar, compreender e fazer.

A desestabilização faz parte do processo de construção do conhecimento, essencial para a reconfiguração dos arranjos cognitivos, iniciativa engendrada a partir dos novos dados apresentados pela realidade.

O ambiente é fecundo em ‘motivos de aprendizagem’, o que dá *start* aos movimentos de elaboração do conhecimento, visando a adaptação do sujeito ao meio. Essa adaptação ou estabilidade é definida por Piaget como **equilíbrio**.

A modificação do sistema cognitivo promove a renovação de saberes, ensejando a manipulação de dados e intervenção na realidade social. É o acervo mental construído que habilita o sujeito a mobilizar recursos cognitivos para ressignificar, ordenar, desconstruir, articular, enfim, organizar e intervir na realidade, compondo uma carga político-ideológica. A elaboração do conhecimento compreende, ao mesmo tempo, os movimentos de construção e intervenção, via criação de caminhos ou trilhas de aprendizagem.

A segunda versão (denominada de socioconstrutivista ou de teoria da mediação), orientada pelas ideias de Vygotsky, desloca-se em sentido diametralmente oposto às ideias de Piaget, valorizando a experiência social e cultural no empreendimento da aprendizagem, ao mesmo tempo em que situa a cognição em um contexto maior.

De fato, a aprendizagem comporta uma intensa negociação de conteúdos e sentidos, não se dando de forma isolada. Por essa lente teórica, o conhecimento, de origem e natureza social, é um produto cultural, compreendendo processos internos e integrativos, consubstanciados por meio da negociação de significados (mediação simbólica). O ambiente apresenta-se como uma realidade de dados, onde o desenvolvimento cognitivo se opera conectado às diferentes as dimensões dessa realidade (social, histórica e cultural). (MORAES, 2000; MOREIRA, 1999)

A prática pedagógica inclina-se naturalmente à história do sujeito, posto que a verdadeira emancipação do indivíduo não se verifica desatada do processo histórico-cultural e político, que são determinantes e ao mesmo tempo, convergentes. De fato, a leitura construtivista não sacraliza a sala de aula, alcançando, em sua forma, todo o espaço social. A visão que se tem do mundo é influenciada pelas experiências

individuais e repertório cognitivo, âncoras da interpretação e formação de juízos críticos da realidade.

As ideias de Vygotsky desviam a atenção de estudiosos do fenômeno da aprendizagem para a interação, contextualização sociocultural e reflexão, contrapondo-se literalmente ao paradigma da racionalidade técnica que impregna a universidade operacional (essencialmente voltada para o mercado de trabalho). (VASCONCELOS *et al*, 2015b; SALVADOR, 1990; BESORA, 2000; CHAUI, 2000)

“Naturalmente, a ênfase Vygotskyana nas origens sociais dos processos psicológicos superiores, bem como a primazia dos processos em detrimento dos produtos, característica de seu método de análise, refletem as raízes marxistas de sua proposta.” (MOREIRA, p. 110, 1999)

A visão socioconstrutivista assenta suas bases na tese de que a construção do conhecimento compreende um processo mental continuado que é alimentado ininterruptamente pela realidade de dados, patrocinada pelas interações sociais (sujeito-meio, sujeito-objeto). O sujeito aprendente internaliza os novos conhecimentos a partir da significação e adequação à estrutura cognitiva existente. A exploração do ambiente e suas relações revelam-se como importante fonte não sistemática de aprendizagem.

O cerne do pensamento Vygotskyano é o aproveitamento e conversão (mediada) das relações sociais em funções mentais superiores. O desenvolvimento cognitivo não habilita o indivíduo à socialização, mas, é na socialização que esse desenvolvimento se opera. (MOREIRA, 1999)

Essa diretriz não desempodera, todavia, o papel do professor que, apresentando maior carga de competência e experiência, promove as pontes necessárias à potenciação do desempenho discente (responsabilidade de mediação e facilitação).

O desenvolvimento do aprendente resulta da confluência de ações dos atores no desempenho de seus papéis, apresentação da realidade, negociação de sentidos e relevância de conteúdos. (GALIAZZI, 2000; MORAES, 2000; NOGUEIRA, PILÃO, 1998; LINS, 2003; WILLIAMS, BURDEN, 1999; MOREIRA, 1999)

A tela socioconstrutivista consagra a intervenção sobre a realidade como produto, variável facilitadora e resultante da aprendizagem, onde, o conhecimento é definido como produto de um processo de captação e reconstrução do mundo exterior (representações do mundo). (LIBÂNEO, 2004; STEIMBACH, 2008; CHAUI, 2000; ERTMER, NEWBY, 1993)



A aprendizagem depende das peculiaridades da atividade, do contexto e cultura processados por meio da interação social e da participação efetiva do sujeito nas práticas culturais. Essa perspectiva posiciona o sujeito como agente ativo na configuração das experiências de aprendizagem e elaboração do conhecimento, ressaltando a importância da interação ‘sujeito-ambiente/sujeito-sujeito’ para o progresso cognitivo do indivíduo.

A interação social é constitutiva por natureza.

Uma consequência prática do ideário socioconstrutivista é que este lança uma proposta de horizontalização de papéis, desconstruindo a hierárquica relação ‘aluno-professor’, alicerçada na submissão dogmática do discente à autoridade docente. Esse movimento, todavia, não elimina a hierarquia institucional tendo em vista que professores e alunos têm lugares sociais historicamente definidos. Na medida em que estimula o diálogo e a discussão, bem como incita à problematização da realidade, explorando dados do cotidiano dos grupos e a cooperação entre os pares, o docente descentraliza a carga de competência e poder (muitas vezes despótico) adensado em torno de si. Esse movimento intencional dá voz a pensamentos silenciados, despolarizando a relação, dessacralizando a prática docente. (CARVALHO, 1999)

A experiência ensino-aprendizagem não é sectária, mas sim dialógico-libertadora. Nessa direção, Freire (2014) apresenta a educação como uma prática de liberdade ensejadora de autonomia, essencial à reflexão, desenvolvimento e transformação social efetiva, visando a superação da ideologia política dominante.

A prática pedagógica não é politicamente neutra, e àquela endógena, não dialógica, dogmática promove a individualização de saberes e a formação de ‘ilhas’, ensejando isolamento e baixos níveis de sinergia. (ANDRÉ, 1999; FREIRE, SHOR, 2013)

Da aprendizagem como empreendimento solitário e fenômeno neurobiológico de Piaget à aprendizagem como construção baseada em experiências exteriores ao indivíduo, soergueu-se um construtivismo com escopo mais amplo. Igualmente alicerçada na ideia fundante de plasticidade cerebral, a terceira versão é híbrida e, ao integrar as duas leituras, postula que a aprendizagem não se restringe a um processo exclusivamente individual, tal como prenuncia a primeira versão do construtivismo. Outrossim, ressalta a importância do sujeito aprendente, da linguagem, dos signos culturais e interação social para as experiências de aprendizagem. (D’ÁVILA 2006; MORAES, 2000; FREIRE, 2013). Entende-se que as interações indivíduo-meio e indivíduo-indivíduo favorecem e estimulam a aprendizagem, nesse bojo, considerada como fenômeno não linear.

O ambiente e o acervo cultural influenciam naturalmente o processo ensino-aprendizagem. (LINS, 2003; MORAES, 2000; FERNÁNDEZ, 2006) Mais inclusivo comparativamente aos demais, o construtivismo híbrido, é também denominado de dialético.

O ambiente externo, em sua dimensão social, cultural e contextual, e as interações sociais fomentam naturalmente a formação das estruturas mentais do indivíduo, as quais validam o conhecimento elaborado.

O **construtivismo dialético** identifica as duas faces do fenômeno de aprendizagem, intra e interpsicológica, ratificando a importância da oxigenação patrocinada pelas interações sociais (*upgrading*). (CEBERIO, WATZLAWICK, 1998; VASCONCELOS, 2015b) Desta forma, o ‘pensar construtivista’ não reduz o sujeito a um mero receptáculo de informações ou registrador da realidade, posicionando-o como agente ativo na elaboração do conhecimento.

O conhecimento, sob esse olhar, não se origina da observação, muito menos, de predisposições inatas. (TOVAR, 2001; RICARDO, VILARINHO, 2006) Esse processo de elaboração é mobilizador espontâneo de competências e força psíquica, subvertendo o modelo de ensino clássico, baseado na reprodução do conhecimento, instalado à margem da criticidade necessária para problematização da realidade e prática cultural dialógica.

As ‘versões construtivistas’ não chegaram a desconstruir o paradigma objetivista, cujo foco é o produto do processo cognitivo (conhecimento).

Os diferentes tipos de construtivismo vistos em perspectiva revelam um *contínuum* com polos bem definidos: o construtivismo endógeno (Piagetiano) e o construtivismo exógeno (socioconstrutivismo). Ocupando posição central encontra-se o construtivismo dialético ou híbrido, que se alimenta e integra as duas leituras. O ‘pensamento’ construtivista, em suas diferentes perspectivas, amplia as possibilidades de aprendizagem, destacando a interação como matéria-prima, vinculando o sujeito aprendiz ao meio e a outrem (componente de socialização).

Como se vê, as duas últimas leituras lançam um olhar para o caráter social e socializador da Educação, o que parece apropriado tendo em vista que o conhecimento reflete os diferentes contextos socioculturais, exteriorizado pela expressão e habilidade do indivíduo em interpretar e articular os signos culturais (a exemplo da escrita e linguagem) nesse processo de socialização.

## 2.2 Técnicas de ensino

As técnicas, de modo geral, têm característica instrumental. As técnicas de ensino correspondem a um conjunto de atividades integradas, organizadas em torno de objetivos de aprendizagem, orientados por um método particular de trabalho.

Com efeito, o método de ensino norteia a trajetória de trabalho, atribuindo-lhe direção e macro orientações para empreendimento das técnicas, as quais, por sua vez, compreendem as ações necessárias para atingimento dos objetivos de aprendizagem atinentes à prática pedagógica.

Conceito com características inclusivas, “A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem.” (RANGEL, 2005, p.9)

O desempenho da experiência didático-pedagógica é também função da harmonia entre MÉTODO e TÉCNICA. A pertinência dos conceitos apresentados organiza a prática de ensino, dotando-lhe de sentido e direção, voltando-a para a aprendizagem.

Inobstante as técnicas de ensino sejam denominadas de estratégias, o que é chancelado por diferentes autores, entende-se que se tratam de conceitos distintos.

As estratégias são caminhos que visam objetivos diferenciais de maior alcance e pujança. Essas trajetórias articulam conceitos referenciais, métodos e técnicas as quais, em conjunto, possuem função diretiva na elaboração das ações e intervenções pedagógicas.

As técnicas de ensino são organizadas, segundo o alcance de seus objetivos, em duas categorias principais: técnicas individualizantes e socializantes. (CARVALHO, 1973; HAYDT, 2006). As técnicas de ensino, em geral, mobilizam vontades, atitudes, predisposições, impressões, experiências, sonhos, habilidades e conhecimentos preliminares, todavia, as ênfases podem variar em larga escala. Àquelas individualizantes desenvolvem, exploram e enaltecem as competências individuais do aluno (seus conhecimentos, habilidades e atitudes):

(...) segurança, independência, capacidade de tomar decisões, refletir e concluir por si próprio, organizando uma escala de valores que lhe permita a satisfação de suas necessidades, respeitando seu ritmo próprio, seus pré-requisitos, ou seja, suas experiências anteriores. (SANT’ANNA, MENEGOLLA, 1989, p.51)

As técnicas de ensino socializantes, por sua vez, priorizam o desenvolvimento de competências relacionadas e voltadas à experiência social e comunicação, fertilizando as mentes para acolher práticas colaborativas. De fato, essas técnicas patrocina o aprofundamento temático por meio de vivências dentro ou fora da sala de aula. Parte delas, inclusive, extrapolam os limites físicos da Instituição de ensino, característica que potencia seu alcance social, resgatando a função maior da Educação.

Ao mesmo tempo em que operam competências sociais, essas técnicas de ensino desafiam práticas meramente prescritivas, acríticas, inflexíveis, descontextualizadas, a-históricas, em alguns casos até anistóricas, reposicionando o indivíduo diante do mundo. (VEIGA, 1999)

A prática pedagógica comporta dimensões emocionais, físicas e sociais. A dimensão emocional diz respeito à confiança e afetividade entre os pares (o que inclui os docentes), comprometimento com a proposta didático-pedagógica apresentada e pertencimento ao estrato social. A dimensão física diz respeito à infraestrutura material para interação. A dimensão social compreende as relações. Em face dessa complexidade, existem diferentes formas de ensinar e possibilidades de ação pedagógica, o que torna o ‘ideal’ relativo, uma vez que as situações concretas de aprendizagem não se repetem (figura 2).

Figura 2 – Situações de aprendizagem



Fonte: a autora.

O empreendimento de técnicas de ensino socializantes oportuniza caminhos para o desenvolvimento de competências transversais e específicas, formadoras do perfil almejado. “E se a realidade é complexa e relacional, ela requer conhecimentos e metodologias mais abrangentes, multidimensionais, capazes de elucidar a complexidade do real e prever soluções mais adequadas para os problemas de nosso tempo” (OLIVEIRA, 2003, p.19)

As técnicas socializantes agregam valor a prática pedagógica porque:

- preparam o aprendiz para experiências coletivas e práticas colaborativas, promovendo integração entre os pares;
- despertam o indivíduo para a importância da vida social e o consequente senso de pertencimento;
- fomentam iniciativas de interação e solidariedade, incentivando respeito mútuo, civilidade e empatia nas relações;

- estimulam o aprendente à expressão de seus entendimentos, convidando-os a problematizar e interpretar a realidade da qual faz parte;
- criam e ampliam os espaços sociais de convivência;
- promovem a gestão de conflitos, naturalizando o contraponto e a diversidade;
- ensinam o manejo e articulação de recursos da própria realidade do aluno, o que favorece a contextualização do conhecimento;
- aprimoram o exercício da liderança, valorizando todos os papéis sociais próprios das atividades coletivas;
- oportunizam uma aprendizagem autodirigida, o que incentiva a autonomia necessária à elaboração das trilhas de aprendizagem;
- incorporam diferentes olhares e saberes, traduzindo identidades sociais e *expertise* distintas;
- viabilizam o estabelecimento de relações intra e interdisciplinares;
- incitam ao enfrentamento de situações cotidianas.

As estratégias que visam a socialização são naturalmente envolventes e interessantes, especialmente porque conectam professor e aprendentes à prática social mediata, resultando em impressões, muitas vezes sincréticas e desorganizadas, característica que coloca em relevo o papel do docente. Um dos papéis do educador é a aproximação do aluno de seu universo cultural, respeitando e valorizando o contraponto.

Docentes e discentes não compartilham necessariamente crenças, valores, muito menos entendimentos, o que enriquece as experiências de construção coletiva. É justamente esse sincretismo entrópico que reconfigura o desempenho docente e o posiciona como ‘professor-facilitador (mediador, articulador, organizador, mobilizador)’.

“O conhecimento como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (GASPARIN, 2007, p.4)  
Essa orientação é uma das bases do construtivismo.

O pensamento construtivista se assenta na atitude reflexiva e ação transformadora, perpassando a superfície social da realidade. Assim, é desejável que a experiência pedagógica, baseada nessa referência, oportunize aos atores do processo ensino-aprendizagem a compreensão dos conteúdos de modo contextualizado, dotada de uma visão crítica do mundo. Nesse movimento, o professor assume as funções de co-problematizador, facilitador, mediador e organizador desses objetos de aprendizagem. (GASPARIN, 2007; VASCONCELOS, 2015b)

A reflexão representa um fluxo de pensamentos movidos pela curiosidade e indagação

acerca da realidade e relações decorrentes. (CHAUI, 2000)

Essas técnicas colocam em cheque, portanto, o clássico modelo de ensino, operado em via única, as quais supervalorizam a responsabilidade do docente. Àquelas com formato ‘unidirecional’ tão somente reproduzem conhecimentos, pontos de vista e experiências, criando obstáculos à mudança e atualização.

A prática docente tradicional, ainda recorrente, opera um processo de ensino desarticulado, parcial ou totalmente, das demandas humanísticas de formação em detrimento daquela voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. A ação pedagógica é orquestrada de modo linear, sem considerar a bagagem cognitiva do aprendente (seus conhecimentos prévios e *expertise*) e ritmos de aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos como pacotes, sem a oxigenação promovida pela permuta de experiências. (MATUI, 1995)

O socioconstrutivismo e aquele híbrido contrastam a visão fixista presente no modelo tradicional de prática de ensino, caracterizada pelo alheamento sociocultural e distanciamento afetivo entre educando e educador e entre esse e o mundo. Formato esse que reproduz cópias humanas propícias à manipulação segundo os ditames do ideário político dominante, perenizando a desigualdade social e a imobilidade de classes.

O adjetivo ‘tradicional’, vinculado ao ensino, insinua uma prática pedagógica baseada em prescrições, paradigmas inflexíveis e baixos níveis de criatividade.

O olhar construtivista, entretanto, pressupõe que a experiência de ensino-aprendizagem não mira, muito menos, se aplica a uma cultura de base comum, acolhendo em sua prática a diversidade e a coexistência cultural.

Essencialista por natureza, o ensino conservador tem como consequência a passividade, dependência em diferentes níveis e aspectos e a acomodação do aluno diante de variadas questões, em total desatenção aos significados e elos institucionais, emocionais, afetivos e sociais.

Os construtivismos se alicerçam em bases humanísticas, ressaltando o caráter moral da Educação. Educa-se a ‘pessoa’ voltando-a para o mundo e suas relações, sentido que expande significativamente o caráter instrucional clássico, que se presta essencialmente ao desenvolvimento de destrezas específicas.

Essas considerações conduziram à reflexão acerca das estratégias reflexas e receptivas ao pensamento construtivista, principal motivação à realização dessa pesquisa.

Advoga-se a tese de que as técnicas de ensino genuinamente socializantes têm um DNA construtivista em razão dos benefícios supra.

### 3 METODOLOGIA

De alcance meramente exploratório, portanto, embrionário, essa pesquisa se define como qualitativa em razão da natureza dos dados: opiniões e vivências dos informantes. A escolha metodológica ampara-se no fato de que pesquisas qualitativas exploram subjetividades, a exemplo de comportamentos, interesses, atitudes, impressões, saberes e experiências. (STRAUSS; CORBIN, 2008; TOZONI-REIS, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2000) Por essa lente importa “[...] muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (TOZONI-REIS, 2009, p.15)

Enquadrado como pesquisa *survey* (levantamento), o estudo baseou-se na obtenção de dados referentes às expectativas, impressões e experiências efetivas dos aprendentes no empreendimento das técnicas de ensino, aula expositiva e seminário.

Esleu-se como instrumento de coleta o questionário em escala psicométrica *Likert*, definindo-se como sujeitos da pesquisa alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e egressos desses cursos nos últimos 3 anos. O questionário fora encaminhado aos sujeitos-alvo no formato eletrônico, utilizando a ferramenta ‘formulário’ do Google Drive.

A opção pelo *websurvey* justifica-se pela necessidade de obter um volume maior de respondentes, simplificação do processo de coleta, redução dos custos de pesquisa, automatização e facilidade na etapa de tratamento de dados. (JONCEW, CENDON, AMENO, 2014; JANSEN, CORLEY, JANSEN, 2007) A escala, representando uma graduação de concordância (em plano *contínuum*) e vivência, foi estruturada como segue: concordo (1), concordo parcialmente (2), Indiferente (3), discordo parcialmente (4) e discordo (5). Por esse instrumento, os sujeitos da pesquisa foram requisitados à avaliar o teor das assertivas, escolhendo o nível da escala que melhor representasse sua atitude, opinião e vivência.

As assertivas, preparadas de modo a ensejar a identificação do pensamento construtivista na aplicação das técnicas de ensino, foram validadas por meio de uma aplicação-teste junto a docentes e discentes. Essa validação cruzada (mista) objetivou evitar incoerências ou vieses com potencial de comprometer os resultados obtidos. Objetivou, igualmente, assegurar um instrumento com proposições claras e precisas, promovendo os ajustes necessários à qualidade da redação e compatibilidade com os propósitos anunciados nesse estudo.

Considerou-se como elementos-chave do ideário construtivista, à luz da revisão de literatura realizada: reflexão e criticidade; proximidade entre aluno e professor; incentivo ao desenvolvimento de autonomia, independência e criatividade no desenvolvimento das atividades didáticas; naturalização do erro (essencial à aprendizagem). Em lugar da rechaça, a intervenção; o estímulo à participação e interação entre os pares (socialização); a valorização do contraponto, da argumentação e contradição; a naturalização das diferenças.

A análise dos dados de pesquisa gerados foi conduzida individualmente para cada assertiva, utilizando-se do cálculo do fator RM – *Ranking* Médio, obtido como segue:

**Cálculo do fator RM**

$$R_M = \sum (f_i \times R_i) / N$$

$R_M$  = *Ranking* Médio

$f_i$  = Frequência observada de cada resposta para cada item

$R_i$  = Conceito atribuído a cada assertiva (1-5)

$N$  = Quantidade de respondentes

**Quadro 1 – RM: faixas de interpretação**

Varição do RM	Interpretação
1-2,99	Intervalo de concordância
3	Zona de indiferença
3,01-5,00	Intervalo de discordância

**Fonte: a autora.**

Quanto mais próximo o RM se posicionar dos extremos da escala (1 e 5, concordância e discordância, respectivamente), mais conclusivo será o posicionamento dos sujeitos investigados.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Técnicas de ensino: impressões

Verificou-se apenas um pequeno hiato entre as expectativas dos discentes e sua experiência efetiva no empreendimento das técnicas de ensino (aula expositiva e seminário). O nível de concordância revela implicitamente o grau de satisfação dos indivíduos pesquisados e a eficácia do processo ensino-aprendizagem resultante.

As expectativas dos alunos se alinham ao ideário construtivista em sua versão híbrida, mas o cotidiano se aproxima do formato tradicional de ensino. Essa constatação permite inferir que o marco de referência construtivista pode nortear eficazmente o processo



ensino-aprendizagem, especificamente na condução das técnicas socializantes, potenciando a experiência educativa.

As respostas convergem para o reconhecimento de que as variações das técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, oxigenando as práticas educativas (fator de atratividade). Segundo os respondentes, as técnicas de ensino, especialmente aquelas de caráter socializante, representam uma oportunidade para explorar e desenvolver competências adicionais, fomentar interesses emergentes e estabelecer links disciplinares. Na verdade, podem ensejar a ampliação do escopo de abordagem desenhado para a disciplina, alcançando a formação do indivíduo em sua integralidade. De fato, respeitada a dosagem adequada às características do grupo, a variação de estratégias e técnicas de ensino oportunizam interações, intensas e significativas trocas sociais e o desenvolvimento do senso de cooperação e pertencimento, promovendo a inclusão.

Ao responsabilizar o aluno pela construção do conhecimento, as técnicas socializantes não desprestigiam o professor, mas o reposiciona no processo ensino-aprendizagem. Os entendimentos se orientam nessa direção. As respostas desvelam preocupação com a qualidade da mediação promovida pelo docente, pertinência da técnica, tempo necessário e disponível para desenvolvimento.

**Quadro 2 – Impressões sobre as técnicas de ensino em nível geral**

ASSERTIVAS	FREQÜÊNCIAS					TOTAL	MÉDIA PONDERADA $M_p = \frac{\sum (f_i \times R_i)}{N}$	RM (RM = $M_p / N$ )
	1	2	3	4	5			
As técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, estimulando a participação e a autonomia, revelando-se como importante facilitadora.	21	5	0	3	2	31	53,00	1,71
As técnicas de ensino representam uma oportunidade para extrapolar os limites impostos pelo programa de ensino, alcançando diferentes disciplinas e um amplo leque de interesses.	17	5	5	3	1	31	59,00	1,90
As técnicas de ensino, se aplicadas na dosagem adequada, oportunizam interações e desenvolvem o senso de cooperação.	22	6	0	3	0	31	46,00	1,48
As técnicas de ensino não substituem ou anulam a importância do professor na elaboração do conhecimento.	21	4	1	0	5	31	57,00	1,84
As técnicas de ensino são potencialmente interessantes, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e timing de aplicação.	15	10	3	2	1	31	57,00	1,84
As técnicas de ensino mostram-se mais úteis	9	5	9	6	2	31	80,00	2,58

às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO.									
As técnicas de ensino ocupam precioso tempo de exposição do professor, sendo inúteis aos objetivos de aprendizagem.	5	2	0	6	18	31	123,00	3,97	
A variação de técnicas de ensino tornam as aulas mais interessantes, criativas e motivadoras.	17	7	1	2	2	29	52,00	1,79	
Difícilmente as diretrizes de ensino construtivistas são observadas na prática.	5	7	14	1	2	29	75,00	2,59	
O construtivismo representa uma ilusão, considerando a realidade brasileira e dificuldades estruturais da educação de base.	0	0	2	2	3	7	29,00	4,14	
A 'liberdade' e 'autonomia' construtivistas são um convite à desordem e ao ócio.	1	0	1	1	4	7	28,00	4,00	
Os alunos não estão preparados para estratégias de ensino que fomentem a autonomia e independência.	1	1	4	0	1	7	20,00	2,86	
Construtivismo é sinônimo de falta de acompanhamento e 'ausência' do professor, o que torna qualquer prática nele baseada inútil e contraproducente.	1	0	1	1	4	7	28,00	4,00	

**Fonte: a autora.**

O quadro 2 apresenta um resumo das respostas.

## 4.2 SOBRE O FORMATO DA AULA EXPOSITIVA

### 4.2.1 Expectativas

As respostas dos informantes comunicam suas expectativas para a aula expositiva. As posições reclamam estímulo à participação e práticas colaborativas; naturalização da divergência de pontos de vista; atenção ao aluno e sua realidade local; criatividade e provocações planejadas, incitando os pares à reflexão e despertamento para a autonomia. Igualmente, demandam a exploração dos saberes preexistentes dos discentes, prestigiando seu repertório e contribuição. Verificou-se ainda um aceno para uma prática docente que opere elementos que perpassem os limites impostos pelos conteúdos programáticos, alcançando intenções, contexto sociocultural, saberes (científicos e populares), vivências e as dificuldades de aprendizagem identificadas. A necessidade de ‘perceber’ o aluno mostrou-se bem desenhada nessas respostas.

O discente almeja que a aula expositiva seja articulada a partir de demandas concretas e pontuais de aprendizagem, a realidade do discente e aquela do mercado de trabalho, suas afinidades, interesses e obstáculos ao movimento natural de aprendizagem (não necessariamente endógenas). Essas exigências são apontadas como facilitadoras da aprendizagem, fundamentais a uma prática educativa mais produtiva e voltada para objetivos.

Os respondentes se mostraram receptivos ao emprego intercalado da aula expositiva com outras técnicas de ensino, a exemplo do estudo dirigido e seminário. Curiosamente, essas expectativas não desconstruíram a preferência e culto de alguns informantes pela exposição centrada na experiência do professor, classificando a participação do aluno como contraproducente. Os respondentes, em maioria, concordam que a produtividade da aula expositiva requer a produção de significados, que se dá pela interação e repercussão efetiva dos saberes na vida do aprendente, correspondendo parcial ou totalmente aos objetivos pessoais propostos.

O nível de interesse despertado pelas aulas é definido à luz dos parâmetros autonomia, reflexão e criatividade na apropriação de recursos e meios de aprendizagem, despertando interesses, ‘vontades’ e afinidades. Uma pequena parte dos respondentes, a eficácia da aula expositiva não está necessariamente associada à utilização de roteiros preditos, repetições e exercícios. A grande maioria, entretanto, não tem opinião formada a respeito, o que se revela preocupante, especialmente no que concerne à importância da repetição para integração do conteúdo à memória de longo prazo do aprendente.

Dificuldades preexistentes e a resistência ao reconhecimento da importância do conteúdo inibem a expressão e participação dos alunos, o que ressalta uma expectativa não anunciada explicitamente: a negociação da relevância dos conteúdos para formação do aprendente, essencial para atribuição de significado à experiência educativa.

A dialogicidade e interdisciplinaridade integram o conjunto de expectativas dos aprendentes, sendo apontadas como fator de sucesso de uma aula expositiva, resgatando relações importantes à elaboração de significados e compreensão daquele conteúdo para a formação do discente em um contexto mais amplo.

Relativamente à importância de se naturalizar as diferenças, a maior parte dos alunos revela indiferença, o que desperta preocupação tendo em vista que a diferença não é necessariamente antagônica, muito menos a tensão e conflito são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, o dissenso apresenta-se como naturalmente contributivo. Os respondentes, em coerência com a maioria dos posicionamentos demonstrados frente às assertivas propostas, convergem à conclusão de que as aulas ministradas em ‘ambientes construtivistas’ são mais autênticas e por isso, criativas e motivadoras, favorecendo o pensamento crítico.

Quadro 3 – Aula expositiva e as expectativas dos aprendentes

ASSERTIVAS	FREQUÊNCIAS					TOTAL	MÉDIA PONDERADA	RM (RM = Mp)
	1	2	3	4	5			

							$Mp = \sum (f_i \times R_i)$	/ N)
A aprendizagem do (a) aluno (a) mostra-se mais efetiva quando o (a) mesmo (a) é motivado (a) à participação (didática colaborativa), trazendo à tona suas dúvidas, projetos, expectativas, saberes, intenções e experiências.	22	3	0	3	2	30	50,00	1,67
A aprendizagem é mais significativa quando a aula expositiva é contextualizada e baseada na experiência do professor, mas sem desprestigiar o repertório, demandas, contexto sociocultural e dificuldades dos discentes.	18	6	3	2	1	30	52,00	1,73
A aprendizagem mostra-se mais eficaz quando a aula expositiva é intercalada com outras técnicas de ensino, a exemplo do estudo dirigido e seminário.	14	10	3	1	2	30	57,00	1,90
A aula expositiva é mais produtiva quando promove interação entre os pares e ressoa na vida do aprendente, convergindo aos seus objetivos pessoais.	19	4	3	1	2	29	50,00	1,72
A aula expositiva torna-se mais interessante quando estimula o aprendente à autonomia, reflexão e criatividade, despertando 'interesses' e afinidades.	20	2	3	2	2	29	51,00	1,76
A aprendizagem torna-se mais eficaz quando a exposição é centrada na experiência e conhecimento do professor, pois a participação dos alunos torna a aula contraproducente.	6	1	5	6	13	31	112,00	3,61
A aula expositiva é mais eficaz quando orientada por roteiros preditos, repetição e exercícios.	2	6	11	8	3	30	94,00	3,13
As dificuldades preexistentes e a resistência ao reconhecimento da importância do conteúdo para formação inibem a expressão do aluno em sala de aula.	10	10	7	3	0	30	63,00	2,10
Dialogicidade e interdisciplinaridade são fatores de sucesso de uma aula expositiva, porque 'revelam' o sujeito aprendente e resgatam relações importantes à compreensão do conteúdo.	12	10	6	0	2	30	60,00	2,00
Nas exposições abertas, as diferenças não são tratadas como antagônicas, muito menos, a tensão decorrente é vista como prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.	4	8	11	5	2	30	83,00	2,77
As aulas ministradas em 'ambientes construtivistas' são mais autênticas e por isso, criativas e motivadoras, favorecendo o pensamento crítico.	10	10	5	3	2	30	67,00	2,23

Fonte: a autora.

As respostas apresentam *Ranking Médio* (RM) variando entre 1,67 a 3,61, indicando sensibilidade às afirmações propostas, todas inclinadas a aulas abertas, participativas, com abordagens descentralizadas.

#### 4.2.2 Experiência efetiva

As respostas, como esperado, não revelam ‘vivências ideais’ ou coincidentes às expectativas e demandas do aprendente.

O modelo de aula expositiva aberta acolhe a troca de experiências e saberes entre professor-aluno e entre alunos, o que é coerente, pois, o professor educa para a vida em sociedade. Nesse quesito, há um movimento de confluência entre expectativa e experiência.

As experiências revelam o aproveitamento e apropriação de situações do cotidiano e saberes locais (demandas particulares, mercado de trabalho, conjuntura econômica, etc.), correspondendo aos anseios dos informantes. Embora os respondentes considerem importante o incentivo à participação discente, ação relevante à construção de uma prática didático-pedagógica aberta e dialógica, a realidade se mostra contrária. Relativamente aos objetivos da avaliação, não obstante se reconheça que esses refletem àqueles da aprendizagem, numa inequívoca relação de pertinência, os resultados desse levantamento denunciam desalinhamento. Corroborando essa afirmação a frequência de indiferentes à assertiva ‘*As exposições no cotidiano da sala de aula visam corresponder eficazmente aos propósitos da avaliação e não aqueles relacionados à aprendizagem*’. Esse quadro pode significar desde a não compreensão dessa pertinência à apatia ou simples alheamento.

Segundo os sujeitos dessa pesquisa, as exposições, na realidade de sala de aula, não são necessariamente orientadas para o mercado de trabalho e prática profissional. Se o fossem, não corresponderia totalmente à expectativa dos alunos, que almejam uma abordagem mais ampla e profunda. Em relação à mobilização dos saberes do aprendente na estruturação da prática didático-pedagógica, a pesquisa aponta doses e vivências variadas, incluindo apreciável indiferença relativamente ao impacto dessa apropriação para a motivação, interesse e desempenho dos aprendentes.

Quadro 4 – Aula expositiva e a vivência dos aprendentes

ASSERTIVAS	FREQÜÊNCIAS					TOTAL	MÉDIA PONDERADA $M_p = \sum (f_i \times R_i)$	RM ( $RM = M_p / N$ )
	1	2	3	4	5			
As aulas expositivas são produtivas, abertas a discussão e a troca de experiências entre ‘professor-alunos’, ‘alunos-alunos’, servindo à finalidade de socialização e ao propósito de ressignificação de saberes.	9	10	4	3	4	30	73,00	2,43

No curso da exposição, o (a) professor (a) explora situações do cotidiano do aprendente e saberes locais (mercado de trabalho, conjuntura econômica, casos, etc.).	12	8	3	5	2	30	67,00	2,23
As aulas expositivas são abertas a discussão e troca de experiências, mas os alunos não são encorajados à participação e envolvimento.	5	7	5	7	6	30	92,00	3,07
As exposições no cotidiano da sala de aula visam corresponder eficazmente aos propósitos da avaliação e não aqueles relacionados à aprendizagem.	3	4	8	7	8	30	103,00	3,43
As exposições são orientadas exclusivamente pelas demandas do mercado de trabalho e prática profissional, expectativa natural dos alunos.	4	5	9	9	3	30	92,00	3,07
O professor respeita e mobiliza os saberes do aprendente, o que impacta favoravelmente sobre sua motivação, interesse, participação e desempenho.	7	7	7	7	2	30	80,00	2,67
Os professores, ao longo das exposições, são indiferentes às dificuldades dos alunos.	3	5	7	9	6	30	100,00	3,33
Os saberes e experiências dos alunos são pouco relevantes para a dinâmica de uma aula expositiva, considerando que esses, geralmente, não possuem experiência e conhecimentos anteriores.	6	3	3	8	10	30	103,00	3,43
A sala de aula se apresenta como lugar de livre expressão e prática crítica, lançando luzes à compreensão e interpretação da realidade.	11	8	5	3	3	30	69,00	2,30
As exposições reduzem e simplificam o mundo, distanciando-se da realidade.	4	5	5	9	7	30	100,00	3,33
Dificilmente a aula expositiva mobiliza os aprendentes à participação na elaboração do conhecimento e os despertam para o comprometimento.	7	6	4	8	5	30	88,00	2,93
Os alunos não estão preparados para a autonomia e independência.	1	6	8	7	7	29	100,00	3,45

Fonte: a autora.

Segundo a maioria, as dificuldades diagnosticadas pelo professor influenciam o curso das exposições, mas o volume de experiências contrárias merece atenção; igualmente, a frequência de indiferentes ao teor da assertiva.

A maioria dos respondentes reconhece o valor potencial da participação dos alunos numa aula expositiva, tanto do ponto de vista da viabilização de uma dinâmica proativa, socialização de conhecimentos e experiências à aprendizagem propriamente dita.

O entendimento dos sujeitos dessa pesquisa converge àquele que define a sala de aula como lugar de livre expressão e prática crítica, lançando luzes à compreensão e interpretação da realidade.

### 4.3 Sobre seminários

Os respondentes compartilham o entendimento de que a técnica de seminário constitui uma prática importante para inserção e integração do aprendente aos seus pares, servindo a diferentes propósitos: desenvolver a oralidade; aprimorar habilidades de comunicação e liderança; promover a interação e trocas sociais. De fato, os seminários patrocinam experiências de discussão e oportunidades de entrosamento.

O êxito na implementação da técnica, todavia, reclama a confluência favorável de fatores, a exemplo da qualidade da mediação, consciência acerca da importância da técnica, transparência de objetivos e predisposição dos discentes à aprendizagem efetiva. Acrescente a essa relação, o desapego à clássica aula expositiva.

Para êxito na consecução dos propósitos relacionados à formação de competências, é forçoso estimular a reflexão e criticidade; incentivar o desenvolvimento de autonomia, independência e criatividade no empreendimento das atividades didáticas; provocar a participação e interação entre os pares, a naturalização do contraponto, da argumentação e contradição. Nesse contexto, o professor assume os papéis de orientador, moderador e facilitador, especialmente nos momentos que antecede a apresentação. O quadro 5 resume as impressões e expectativas dos respondentes acerca da técnica de seminário.

Quadro 5 - Técnica de seminário e as expectativas dos aprendentes

ASSERTIVAS	FREQUÊNCIAS					TOT AL	MÉDIA PONDERA DA $M_p =$ $\sum (f_i \times R_i)$	RM ( $RM =$ $M_p / N$ )
	1	2	3	4	5			
O seminário é uma prática de socialização importante para inserção e integração do indivíduo em seu grupo.	13	8	7	1	2	31	64,00	2,06
A técnica de seminário serve ao propósito de desenvolver a oralidade e habilidades de comunicação, assim como de liderança.	14	14	0	1	2	31	56,00	1,81
O seminário promove sinergia entre os pares, ensejando a troca de experiências e conhecimentos.	11	10	5	3	1	30	63,00	2,10
Os seminários promovem discussão e entrosamento, fatores importantes para socialização.	14	9	4	2	1	30	57,00	1,90
A eficácia dos seminários depende da predisposição dos pares à aprendizagem por uma via diferente daquela tradicional e da consciência acerca da importância da interação e cooperação para a vida social.	17	9	2	0	2	30	51,00	1,70

Para o sucesso da técnica de seminário é importante apresentar os objetivos de aprendizagem e o protocolo correspondente.	10	10	6	1	2	29	62,00	2,14
O sucesso de um seminário depende do desempenho do professor (que atua como orientador, moderador, facilitador), especialmente nos momentos que antecede a apresentação.	8	9	7	3	3	30	74,00	2,47
Influenciam o desempenho da técnica de seminários: a valorização da reflexão e criticidade; o incentivo ao desenvolvimento de autonomia, independência e criatividade no empreendimento das atividades didáticas; estímulo à participação e interação entre os pares e a naturalização do contraponto, da argumentação e contradição.	13	9	4	2	2	30	61,00	2,03

Fonte: a autora.

O *Ranking Médio* (RM) variou entre 1,7 e 2,47, o que pode ser considerado um eixo de concordância. Apesar de reconhecer o valor pedagógico da técnica de seminários, parte dos respondentes revela frustração relativamente ao *modus* de sua aplicação em sala de aula, em razão da autonomia desmedida conferida pelo professor ao sujeito aprendente, sem a necessária assistência e mediação pedagógica. Os movimentos de construção do conhecimento não são, geralmente, acompanhados, o que compromete qualquer iniciativa de intervenção. Prioriza-se o *feedback* em lugar da mediação verdadeira. O quadro 6 apresenta assertivas que comunicam a vivência efetiva dos respondentes acerca da técnica de seminário.

Quadro 6 - Experiência dos aprendentes com a realização de seminários

ASSERTIVAS	FREQUÊNCIAS					TOTAL	MÉDIA PONDERADA $Mp = \sum (fi \times Ri)$	RM (RM = $Mp / N$ )
	1	2	3	4	5			
O seminário de alunos substitui a aula do professor, que se limita a apreciar, arguir e avaliar as exposições.	4	5	5	7	9	30	102,00	3,40
Os seminários são roteiros preditos e padronizados, desprestigiando a criatividade e liberdade de expressão.	5	3	6	8	8	30	101,00	3,37
Ao longo da exposição, os docentes respeitam o espaço do aluno, promovendo intervenções (propositivas e discursivas) ao final desta.	8	9	7	4	2	30	73,00	2,43
O seminário é preparado sob a orientação e acompanhamento do professor, respeitando a autonomia e criatividade dos aprendentes.	3	6	13	6	2	30	88,00	2,93



Os temas dos seminários são definidos a partir de recortes (delimitações) estrategicamente propostas para lançar reflexões e estimular a discussão e pesquisa.	8	10	8	3	1	30	69,00	2,30
Os temas dos seminários coincidem com os conteúdos programáticos da disciplina, não se conectando a outras.	7	14	4	4	1	30	68,00	2,27
As abordagens dos alunos, geralmente, não trazem qualquer inovação ou criatividade, reproduzindo os pontos de vistas reconhecidos e aceitos pelo professor.	3	4	6	11	6	30	103,00	3,43
Os alunos, na realização dos seminários, são incentivados à pesquisa, desenvolvendo abordagens profundas.	8	11	6	4	1	30	69,00	2,30
Os seminários de alunos são contraproducentes, cansativos e pouco atrativos para os pares, tendo em vista que os discentes não estão preparados para a pesquisa, autonomia e crítica fundamentada, não apresentando oratória adequada.	3	9	7	7	4	30	90,00	3,00
Os seminários de alunos são desestimulantes e ineficazes porque deixam lacunas no aprendizado dos expositores e dos demais.	3	8	9	7	3	30	89,00	2,97
Os seminários de alunos são inapropriados para os discentes em nível de graduação em razão de comprometimento e maturidade exigida à técnica.	4	1	10	10	5	30	101,00	3,37
Os seminários de alunos são geralmente desorganizados, o que compromete o alcance dos objetivos propostos.	2	3	11	7	5	28	94,00	3,36
Ao aplicar a técnica de seminários, o professor não explicita os objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação decorrentes, o que contribui para a ineficácia da técnica.	2	6	11	5	6	30	97,00	3,23
Ao aplicar a técnica de seminários, o professor transfere ao aluno a responsabilidade de desenvolver conteúdos sem uma adequada assistência do professor.	6	6	11	5	2	30	81,00	2,70
Os seminários desenvolvem eficazmente a oralidade e senso crítico, estimulando a pesquisa e problematização da realidade.	6	9	9	7	2	33	89,00	2,70
O seminário de alunos é uma experiência solitária, sem o amparo adequado do professor.	6	4	9	3	8	30	93,00	3,10
Os seminários não obedecem a um protocolo, o que torna a experiência desorganizada.	3	2	10	8	7	30	104,00	3,47

Fonte: a autora.

As respostas, variando entre 2,27 e 3,47, sinalizam diferentes experiências relativamente à aplicação da técnica, desde aquelas positivas às frustrantes. Todavia, destaca-se o

número de respondentes indiferentes às assertivas, o que geralmente indica falta de opinião, mas pode igualmente refletir alheamento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A posição majoritária dos respondentes inclina-se à práticas didático-pedagógicas abertas, dialógicas, reflexivas e críticas, aproximando os atores do processo ensino-aprendizagem. Acenam, igualmente, para uma expectativa fundada na ênfase destas nas demandas atitudinais e comportamentais, sem prejuízo das competências técnicas.

Expectativas e vivências apresentam diferenças, mas anunciam mudanças significativas, traduzidas pelo esforço dos atores em promover a autonomia, independência e criatividade.

O sucesso de técnicas de socialização, a exemplo dos seminários, exige atitudes e posturas de professores e alunos, desde a naturalização do erro (essencial para aprendizagem) e estímulo a participação, interação entre os pares (socialização) à valorização do contraponto, da argumentação e contradição.

As escolhas dos respondentes traduzem, portanto, afinidade com o ideário construtivista.

## REFERÊNCIAS

ARAGÓN, María Barrera de; BECERRA, María Haydee; SUÁREZ, Alfonso. **Posmodernidad, ciencias y educación**. Pontificia Universidad Javeriana, 2003.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BARRETO, T. C. H. . **Límites del constructivismo pedagógico**. Colombia: D - Universidad de La Sabana, 2009.

BESORA, Manuel Villegas; VIAPLANA, Guillem Feixas. **Constructivismo y psicoterapia**. 2000.

BACKES, Dalila Inês M. FOCESI, Luciano V. Um espaço de vivência e reflexão do saber psicopedagógico. *In*: KOPZINSKI, Sandra Difini. (Org.) **Recursos psicopedagógicos: entre o saber e o fazer**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2010.

- BIDARRA, Maria da Graça. FESTAS, Maria Isabel. Construtivismo (s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 39 (2), 2005, p.177-195.
- CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construtivismo e ciências humanas**. *Revista Ciências & Cognição*, 2005, volume 5, p. 36-49.
- CARVALHO, I. M. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. *In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Editorial Progreso, 2000.
- CEBERIO, Marcelo Rodríguez; WATZLAWICK, Paul. **La construcción del universo: conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico**. 1998.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COLL, César. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. **Anuario de psicología/The UB Journal of psychology**, n. 69, p. 153-178, 1996.
- D'ÁVILA, Cristina. Por uma didática colaborativa no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem. *In: SANTOS, Edméa. ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais***. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Califórnia: Sage Publications, 2000.
- DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.
- ERTMER, Peggy; NEWBY, Timothy. Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. **Performance improvement quarterly**, v. 6, n. 4, p. 50-72, 1993.
- FERNANDEZ, Edna Soler. **Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva**. Venezuela, Caracas: Equinoccio, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

- GALIAZZI, Maria do Carmo. Algumas faces do construtivismo, algumas críticas. *In*: MORAES, Roque. (Org.) **Construtivismo e ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- GASPARIN, Joao Luíz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.
- GRANDESSO, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado**: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- JANSEN, Karen J.; CORLEY, Kevin G.; JANSEN, Bernard J. E-survey methodology. **Handbook of research on electronic surveys and measurements**, p. 1-8, 2007.
- JONCEW, Consuelo Chaves; CENDON, Beatriz Valadares; AMENO, Nádia. Websurveys como método de pesquisa. **Informação & Informação**, v. 19, n. 3, p. 192-218, 2014.
- LIBÂNIO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.
- LINS, Sérgio. **Transferindo conhecimento tácito**: uma abordagem construtivista. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget (uma teoria da educação)**. São Paulo: Sannus Editorial, 1984.
- MATTHEWS, Michael. **Construtivismo e o ensino de ciências: uma avaliação**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 17, n. 3, p. 270-294, 2000.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.
- MORAES, Roque. É possível ser construtivista no ensino de ciências? *In*: MORAES, Roque (Org.) **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MORTIMER, Eduardo Fleury.. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 36-59, 2002.
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo. IBRASA. 1993.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NOVAK, Joseph D. Constructivismo humano: un consenso emergente. In: **Enseñanza de las Ciencias**. 1988. p. 213-223.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transposição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição Almeida. **Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo**. Revista Ciência & Educação, v. 13, n. 3, p. 273-291, 2007.

RANGEL, Mary. **Método de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SALVADOR, César Coll. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. In: **Desarrollo psicológico y educación**. Alianza Editorial, 1990. p. 157-188.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v.12, p. 165-177, nov. 2007. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000300016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da Educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, mai. 2010.

SANT'ANNA, Ilza Martins. MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática**: aprender a ensinar: técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores. São Paulo: Editora Loyola, 1989.

SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Colabor@*, v.1, n.2, 2001.

SJ, URIBE, Carlos E. Vasco. **Constructivismo en el aula: ¿Ilusiones o realidades**. Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOVAR, S. A. . **El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2001.

TOVAR-GÁLVEZ, Júlio César. CONTRERAS, Gpermán Antonio García.

**Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista**. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 881-895, out./dez., 2012.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia *et al.* Construtivismo na Educação a Distância. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação= Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 4, 2015b.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social**. 1999.