

## REFLEXÕES SOBRE O EMPREGO DA TÉCNICA DE SEMINÁRIO EM DISCIPLINAS DE CONTABILIDADE

Yumara Lúcia Vasconcelos<sup>1</sup>; Saulo Diógenes Azevedo Santos Souto<sup>2</sup>

### Resumo

Esse artigo objetivou lançar reflexões acerca do emprego da técnica de seminário em disciplinas de Contabilidade, determinando o que potencializa o desempenho da técnica como parte de uma prática pedagógica. Pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, para consecução dos propósitos de pesquisa, optou-se pelo levantamento de campo (*survey*). Os resultados revelaram o reconhecimento da importância do valor pedagógico das técnicas de ensino, especialmente a de seminários. Entretanto, condicionaram seu sucesso à qualidade da mediação do professor, da pertinência e *timing* de aplicação, em detrimento de fatores como comprometimento discente, interesse e predisposição

**Palavras-chave:** seminário, ensino, aprendizagem, técnicas de ensino, socializante.

### Abstract

This paper objectified to launch reflections on the use of seminar technique Accounting disciplines, determining which enhances the technical performance as part of a pedagogical practice. Qualitative research, exploratory, to achieve the purposes of research, we opted for the field survey (*survey*). The results showed recognition of the importance of the pedagogical value of teaching techniques, especially the seminars. However, conditioned its success to the quality of the teacher's mediation, the relevance and application of timing, rather than factors such as student involvement, interest and predisposition

**Keywords:** seminar, teaching, learning, teaching techniques, socializing.

## 1 Introdução

A aprendizagem não é um processo estático, mas sim, aberto, permanente, dinâmico e dialógico, não necessariamente imbricado com o processo de ensino, tendo em vista que é possível aprender por meio da exploração da realidade, de vivências e relacionamentos. (ABRAHÃO, 2008; WEISZ, 2006; PERRENOUD, 2001) Por essa esteira de pensamento, o ensino apenas formaliza esse processo, ensejando a organização e direcionamento dos conteúdos de aprendizagem, meios de ensino e sentidos atribuídos pelos atores, para ações planejadas e voltadas para objetivos. Depreende-se, então, que não existe uma única forma de aprender. (PERRAUDEAU, 2009)

Todavia, quando a aprendizagem se dá por intermédio do professor,

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então (...). (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 12)

A relação ensino-aprendizagem se constrói na maturação da experiência daquele que ensina e aprende, ensejando mudança de atitudes e comportamentos.

Kubo e Botomé (2001) relacionam em seu texto as ações 'ensinar' e 'aprender'. Segundo os autores, classicamente, a sociedade atribui a responsabilidade da primeira ao professor e a segunda, ao discente. Entretanto, a aprendizagem é um fenômeno permanente não exclusivo, muito menos, exaustivo. Professor e aluno aprendem mutuamente na experiência educativa.

O aluno lança continuamente reflexões e desafios à prática acadêmica.

---

<sup>1</sup> Professora do PPGC - Pós-Graduação em Controladoria da UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

<sup>2</sup> Mestrando do PPGC - Pós-Graduação em Controladoria da UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

O docente apresenta maior carga de competência e maturidade, *status* que não o isola do mundo, insaturável em motivos, conhecimentos, recursos e descobertas.

Mediador, ao professor cabe estimular o aluno a interpretar realidades e circunstâncias, bem como produzir resultados possíveis, por meio do compartilhamento de saberes e experiências.

A prontidão para aprender e o movimento efetivo de aprendizagem correspondem também aos estímulos do mundo, às contemporaneidades da vida social, necessidades afetivas e demandas próprias dos relacionamentos.

A sociedade é a comunidade-mãe de aprendizagem, subdividida em comunidades menores. A família e a escola são as primeiras comunidades de aprendizagem com as quais o indivíduo se depara. (GADOTTI, 2007)

É nesse ambiente que nascem os elementos ou conteúdos pedagógicos indutores à formação do indivíduo.

Na configuração desse cenário de saberes “(...) os conteúdos reúnem dimensões conceituais, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem.” (GASPARIN, 2007, p.2)

São essas características que conferem ao processo ensino - aprendizagem uma perspectiva multidimensional, dando azo à pertinência e valorização das técnicas de ensino socializantes, as quais exploram a participação do aluno e contextualizam a experiência de ensino, promovendo uma ampla conexão com a realidade social.

O homem é por natureza um ser político e ideológico, o que reclama uma prática pedagógica não linear e criativa, considerando a lógica, paradoxos e contradições relativas a esse conteúdo.

O conhecimento tem origem na experiência da vida social e em seu patrimônio cultural, diretriz de pensamento que não alberga, portanto, a apresentação de conteúdos de modo fragmentado e anistórico, desatado da realidade material a que servem e se originam. Os saberes possuem propriedades sensíveis a aspectos temporais, históricos e geográficos, não sendo encapsulado tal como um produto acabado, o que torna as técnicas de ensino colaborativas potencialmente interessantes. (GASPARIN, 2007; CHAUI, 2000; LIBÂNEO, 2004; MAHONEY, ALMEIDA, 2005)

Dentre as estratégias de ensino socializantes se destaca o seminário, amplamente empregado como atividade didática em cursos universitários. (SEVERINO, 2007)

A Universidade, *locus* apropriado à aplicação da técnica, compõe-se por um complexo de relações, resultante da história institucional e de seus agentes, de seu projeto e das representações sociais compartilhadas. Trata-se de um espaço de construção de conhecimento e formação de vínculos, portanto, naturalmente crítico e criativo, fator e produto social. (GADOTTI, 2007)

Esse trabalho foi norteado pela seguinte **reflexão problematizante**: o que determina ou potencializa o desempenho de um seminário como parte de uma prática pedagógica? Complementarmente: como avaliar a pertinência da aplicação da técnica ao longo do curso? Quais os requisitos necessários ao emprego da prática do seminário?

Nesse intento, definiu-se como **objetivo geral** lançar reflexões acerca do emprego da técnica de seminário em disciplinas de Contabilidade.

Visando o alcance desse propósito norteador estabeleceu-se como **objetivos específicos**:

- identificar o grau de relevância do uso da técnica de seminário, na visão dos docentes e discentes, para o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na área contábil;
- investigar os elementos que motivam docentes e discente ao emprego da técnica de seminário no mesmo processo.

Acredita-se que as técnicas de ensino socializantes atuam como indutores de desempenho, integrando estratégias de inclusão, socialização e imersão cultural, principal argumento para seu emprego e justificativa à realização desse trabalho. Essas técnicas incorporam à prática cotidiana do professor a *expertise* do aprendente, aspectos de sua realidade local, referências importantes à definição ‘do quê’, ‘de que maneira’ e ‘por quê’ ensinar.

O artigo está estruturado nas seguintes seções: **introdução**; **referencial teórico**, contendo o eixo de fundamentação teórica à luz dos objetivos propostos; **materiais e métodos**, apresentando os procedimentos metodológicos adotados na consecução desses objetivos; **apresentação e discussão de resultados** e **considerações finais**. O referencial teórico discute o processo de ensino-aprendizagem e as técnicas de ensino socializantes, com ênfase na formação de competências sociais e de comunicação.

## 2 Referencial teórico

Essa seção apresenta os conteúdos principais e transversais que integram o construto do tema, à luz do recorte e objetivos propostos.

### 2.1 Processo ensino-aprendizagem e sua significação

A aprendizagem representa um movimento invisível de construção e elaboração de saberes, a partir de registros e vivências, inspirado por motivos, intencionalidades, inclinações, experiências, dentre outros catalisadores, ensejando a ampliação da estrutura cognitiva, mudança atitudinal e comportamental.

Engers e Morosini (2007) classifica a aprendizagem em implícita e explícita. A aprendizagem implícita é inconsciente, operada no cotidiano do indivíduo, sem propósitos e ações deliberadas, Já a explícita é intencional, deliberada e por isso, consciente. O ensino promove a aprendizagem explícita, mas o ambiente institucional e seus relacionamentos patrocinam a aprendizagem implícita, constatação que remete à importância dos espaços acadêmicos, igualmente daqueles ‘extraclasse’, para a formação do indivíduo. As autoras posicionam as instituições educacionais como usinas de produção e mudança, integradora de saberes que envolvem compreensão, aplicação e socialização. (ENGERS, MOROSINI, 2007)

Freire (1996) destaca que ensinar significa mais do que ‘entregar’ conhecimentos ou conteúdos curriculares, compreendendo as ações de modificar, dialogar, convencer, conscientizar, pesquisar, disponibilizar, enfim, estar atento ao educando sem perder a compreensão dos processos educativos. Infere-se então, que o processo ensino-aprendizagem passa pela experimentação e criação de processos transformadores da realidade social, construída sem deixar de reconhecer a prática educativa advinda da base teórica, que sustenta a significação atribuída ao fenômeno da aprendizagem. De fato,

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino. (MOURA *et al*, p. 213, 2010)

Fenômeno multideterminado, a aprendizagem compõe-se, então, por atividades intrapsíquicas (individuais) e intersíquicas (sociais), ocorrendo, portanto, sob condições biológicas e culturais. (ENGERS, MOROSINI, 2007; MOURA *et al*, 2010; LEITE, 2012)

O ‘aprender’ comporta o desenvolvimento sociohistórico do indivíduo. “É neste movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, dá-se a apropriação da experiência social da humanidade.” (MOURA *et al*, p. 208, 2010) Assim, o processo ensino-aprendizagem não se restringe a transferir conteúdos ou conhecimentos, requerendo contextualização e articulação de fatores didático-pedagógicos e ambientais, que extrapolam a relação ‘professor – aluno’, os limites das paredes institucionais e aqueles geográficos. Definir a aprendizagem exclusivamente como movimento de ‘aquisição’ apassiva o aprendente no processo, desvinculando-a do sentido da compreensão. É a organização, especialmente as conexões entre experiências e informações pelo aluno (unidades cognitivas), que dão forma ao conhecimento (processo de significação). (ILLERIS, 2013)

A aprendizagem, no sentido amplo, e apesar de todas as ambiguidades apontadas pelo próprio termo, pode então caracterizar tudo o que reúne:

- as atividades relacionadas a aprender, no sentido clássico de memorizar algoritmos (ainda é preciso confirmar que não haja intervenção da compreensão nessa atividade de memorização), favorecer automatismos, usar e aplicar procedimentos simples, etc.;
- as atividades relacionadas a compreender, isto é, o que diz respeito não só à reflexão, ao raciocínio, mas também às trocas verbais, à criação, à inovação, à tomada de decisão, etc. (PERRAUDEAU, 2009, p.14)

Quando vinculada a compreensão, a aprendizagem repercute em mudança de atitudes, comportamentos e desempenhos, ensejando movimentos intencionais, voltados para novas ‘aprendizagens’ por meio da apropriação de saberes (‘saber-fazer’, ‘saber-ser’) e ampliação da rede de significados. O aprendente é coprotagonista nesse processo de construção.

Situacional, a aprendizagem é facilitada por uma sinergia de fatores internos (a exemplo da motivação, afinidade, vigilância, inclinação, fadigabilidade do sujeito aprendente) e externos (infraestrutura de ensino, estratégias adotadas, aspectos didáticos, qualidade da mediação e intervenções).

O conceito de aprendizagem acomoda diferentes olhares, o que tem oportunizado definições e entendimentos distintos ao longo dos tempos, refletidas em teorias. (LEITE, 2012)

“Teorias de aprendizagem são, portanto, tentativas de interpretar sistematicamente, de organizar, de fazer previsões sobre conhecimentos relativos à aprendizagem.” (MOREIRA, p. 19, 1999)

Em idos do século XX, ganhou corpo as teorias comportamentalistas (behaviorismo), que ressaltavam o condicionamento como *start* da aprendizagem. Por essa lente, o aprendente responde a situações e estímulos externos, mobilizados por reforços diversos a exemplo de notas, conceitos, recompensas, ou mesmo punições. Assim, “(...) uma conduta é elaborada, mantida ou eliminada em função da natureza recompensadora ou punitiva de suas consequências.” (POURTOIS, DESMET, p.255, 1999)

As teorias comportamentalistas clássicas compartilham pelo menos três características: 1) buscam uma objetividade impecável; 2) explicam o comportamento em termos moleculares, isto é, de associações estímulo-resposta elementares, não de comportamentos molares, globais, talvez difíceis de abordar; 3) fazem poucas referências às intenções do comportamento, exceto no que se refere a necessidades e impulsos específicos. (MOREIRA, p. 35, 1999)

O **comportamentalismo** como norteador da prática pedagógica caracterizou-se pelo rigor metodológico, objetividade extrema, disciplina, pouca flexibilidade, pragmatismo, ênfase no controle e em conteúdos prescritivos, automatismo e *design* instrucional linear (uma resposta às demandas da revolução industrial). Acrescente a essa relação a apropriação de ‘reforços’, para obtenção de comportamentos desejáveis, e a repetição como estratégia fundamental para o atingimento de objetivos pedagógicos. Em conjunto, esse quadro de caracterização, ensejou demasiada simplificação na organização de saberes, sem dar conta de solucionar eficazmente as dificuldades de aprendizagem. (POURTOIS, DESMET, 1999; RUTHE, ZUMBA, 2013; SCALCON, 2002; BAUM, 2006)

Por essa perspectiva, as respostas dos discentes podiam ser manipuladas a partir de reforços programados à luz dos objetivos propostos, sendo a prática ou caminho determinante para a aprendizagem. “Ignorando totalmente a possibilidade de ocorrência de processos mentais no cérebro do aprendiz, a teoria advoga ser possível ‘moldar’ as pessoas transformando-as nos especialistas pretendidos.” (LIMA, CAPITÃO, 2003, p.267)

Passivo, o sujeito aprendente apenas sofre e reage aos estímulos do meio. Suas necessidades, interesses e expectativas singulares não são privilegiadas. (PERRAUDEAU, 2009)

Ao lançar mão do recurso do adestramento, repetição e simplificar realidades naturalmente complexas, o comportamentalismo, como vetor de práticas pedagógicas, coloca em segundo plano a criticidade no processo de aprendizagem, neutralizando o sujeito aprendente. (POURTOIS, DESMET, 1999; PERRAUDEAU, 2009; RUTHE, ZUMBA, 2013; CARRARA, 2005; SCALCON, 2002; RODRIGUES, 2012)

Entende-se, todavia, que ao educador não cabe mascarar, reduzir ou remover os obstáculos e desafios que se apresentam ao educando, mas sim, despertá-lo para a necessidade continuada de reflexão, enfrentamento e superação. O comportamentalismo antepôs o conteúdo em detrimento do processo, mecanizando a experiência da aprendizagem.

“Essa abordagem, conseqüentemente, determina que a Educação através do trabalho pedagógico escolar e dos procedimentos de ensino oculte a realidade das diferenças de classes existentes na sociedade.” (SCALCON, 2002, p.37)

Com repercussão restrita e temporária, a reprodução de conhecimento não é emancipatória, muito menos mobilizadora de mudanças no cenário político, econômico e cultural, contribuindo para a manutenção da desigualdade social. (SCALCON, 2002) Em contraponto ao comportamentalismo, após sua saturação teórica, soergueu-se o cognitivismo, trazendo diferentes teorias focalizadas nos processos cognitivos da aprendizagem.

O movimento cognitivista representou uma reação ao behaviorismo em sua concepção clássica. Como o próprio nome sugere, essas teorias concentraram ênfase nos processos mentais superiores e nas variáveis intervenientes do processo de aprendizagem. (MOREIRA, 1999)

A pertinência desse novo olhar justifica-se no fato de que “Todo conhecimento humano brota das relações do sujeito com seu meio sociocultural: logo, o que o aluno traz para a sala de aula é um

manancial riquíssimo de conteúdos a serem explorados no ambiente escolar e relacionado ao saber sistematizado.” (D’ÁVILA 2006, p.97)

O **cognitismo** posicionou a aprendizagem como produto da relação do sujeito aprendente com o mundo, em um movimento deliberado de abstração da realidade vivenciada, ideias e conceitos (interassociação). (RODRIGUES, 2012)

O humanismo considera a pessoa (sujeito aprendente) em sua totalidade: agente ativo na interpretação e intervenção da realidade, livre para fazer as escolhas de aprendizagem.

O ensino visa a aprendizagem, e nesse intento, a autorealização do indivíduo e seu crescimento pessoal – APRENDIZAGEM DA PESSOA INTEIRA – contemplando as três dimensões (cognitiva, afetiva e psicomotora).

Essas abordagens compuseram os eixos principais em torno dos quais as teorias (não necessariamente de aprendizagem) podem ser organizadas. Essas variações teóricas lançaram contribuições importantes para o dimensionamento do fenômeno.

## 2.2 Técnicas de ensino

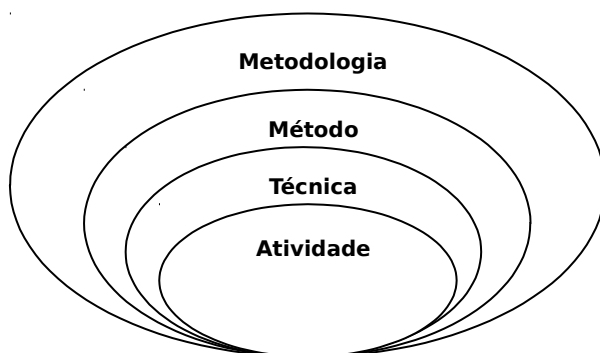
De natureza pontual e instrumental, define-se como técnica de ensino o conjunto de atividades integradas, orientadas por objetivos de aprendizagem e método determinado. Fazendo um paralelo,

Pode-se dizer que método didático ou ensino é o conjunto de procedimentos adequadamente estruturados, de que se vale o professor para orientar a aprendizagem do educando a fim de que este elabore conhecimentos, adquira habilidades ou incorpore atitudes e ideias. Quanto à técnica de ensino [...] é o procedimento adequadamente estruturado, destinado a dirigir a aprendizagem do educando em um setor limitado no campo do objeto de estudo. (NÉRICI, 1993, p. 110)

Enquanto o método de ensino define o caminho, direção e macrodiretrizes, a técnica entrega a ação necessária para alcance dos objetivos da referida prática pedagógica. Conceito inclusivo, “A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem.” (RANGEL, 2005, p.9)

A harmonia da experiência didático-pedagógica depende do alinhamento entre MÉTODO e TÉCNICA. (ARAÚJO, 1991) Depreende-se das definições acima, que existe uma relação de pertinência entre os conceitos de metodologia, método e atividade de ensino, como ilustra a figura 1.

**Figura 1 – Relação de pertinência entre conceitos.**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Embora as técnicas de ensino e as estratégias sejam tratadas como equivalentes, compartilha-se um entendimento diferente. “Técnicas são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabiliza a implementação do método em condições concretas.” (MARTINS, p.40, 1989) Assim, integram as estratégias de ensino, cabendo a essa última articular conceitos e procedimentos, apresentando uma função diretiva na construção da prática acadêmica.

A definição, geralmente aceita, sobre o que é uma estratégia no campo do ensino-aprendizagem consiste em dizer que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade. (PERRAUDEAU, 2009, p.7)

Segundo Venturi (2012) a técnica de ensino cumpre o papel de sistematizar a coleta de informações da realidade para que o conhecimento seja compreendido e compartilhado com eficácia. De fato, constitui-se o meio pelo qual o educando experimenta e interage com o conhecimento. O autor apresenta algumas orientações de como escolher as melhores técnicas: coerência da técnica com a natureza do assunto estudado; ponderação acerca da relação custo-benefício e reflexão sobre a tecnologia empregada, para que esta não perca sua função facilitadora.

As técnicas de ensino podem ser categorizadas com base nos objetivos de aprendizagem propostos em técnicas individualizantes, socializantes e socioindividualizantes (CARVALHO, 1973; HAYDT, 2006).

As **técnicas de ensino individualizantes** exploram as competências individuais do aprendente, desenvolvendo:

(...) 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** auxiliam na organização do conteúdo, objeto de aprendizagem, ensejando comunicação e interação eficazes. Assim, fornecem aos docentes possibilidades didáticas para desenvolvimento de competências sociais e experiências de aprendizado significativas. Parte dessas técnicas patrocina vivências, desafiando o *status* de organização tradicional do pensamento ensejado pelas aulas teóricas não dialógicas (modelo estático, essencialmente prescritivo, rígidos e descontextualizados). (VEIGA, 1999)

A presença das técnicas socializantes nas experiências de ensino-aprendizagem importa à valorização da prática pedagógica, pois:

- preparam o indivíduo para a vida em sociedade;
- despertam para a necessidade de comprometimento e reconhecimento da existência do outro, o que implica senso de pertencimento, respeito mútuo, civilidade, alteridade e empatia nos relacionamentos;
- contribuem para o exercício da oralidade;
- motivam o discente à expressão de seus pontos de vista e entendimentos;
- convidam à problematização da realidade estudada;
- aperfeiçoam a comunicação entre os pares;

- permitem a articulação de elementos da realidade do aluno na construção do conhecimento;
- promovem a integração entre os membros do grupo;
- desafiam os alunos à gestão de conflitos e a operação da diversidade;
- aperfeiçoam o exercício da liderança e dos demais papéis sociais numa atividade coletiva;
- proporcionam uma aprendizagem autodirigida, estimulando a autonomia na elaboração nas trilhas de aprendizagem;
- evocam diferentes visões de mundo, o que enseja a articulação de saberes oriundos de fontes e identidades sociais distintas;
- provocam o enfrentamento de situações que incitam à exploração de suas reservas afetivas, emocionais e cognitivas;
- ampliam os círculos sociais de convivência;
- estabelecem vínculos de solidariedade e cooperação.

As estratégias socializantes são potencialmente envolventes porque permitem ao professor conhecer a prática social mediata do aluno, suas relações, interesses, inclinações e pontos de vistas, apesar de inicialmente sincréticos e desorganizados.

Professor e aluno não possuem necessariamente entendimentos convergentes acerca da realidade circundante. É nesse sincretismo desorganizado que emerge a necessidade do professor-facilitador, conduzindo a organização de conteúdos.

Essas técnicas representam para o docente uma oportunidade para perceber o universo cultural do grupo, seus conhecimentos prévios e criatividade, desafiando o clássico modelo de ensino em via única (unidirecional), que supervaloriza a responsabilidade do professor no processo ensino-aprendizagem.

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável dentro de uma totalidade dinâmica (...). (GASPARIN, 2007, p.3)

Os modelos ‘unidirecionais puros’ reproduzem conhecimentos e experiências, muitas vezes, assentados em crenças, sentimentos, vícios de análise, leituras imprecisas, contradições, posições eivadas de preconceito e inclinações tendenciosas, represando avanços sociais necessários. “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)

O docente, na condução de técnicas socializantes, assume os papéis de guia, mediador e facilitador, auxiliando o discente no reconhecimento, valorização, análise e interpretação do objeto de aprendizagem, respeitando os repertórios individuais e ritmos de aprendizagem. Ao articular elementos desse ‘repertório’, gatilho de despertar do aluno para a necessidade de aprender, o docente mobiliza recursos cognitivos, criativos, intelectuais, comunicativos, emocionais e afetivos. (SÁEZ, LOROÑO, 2014)

A aprendizagem estabelece vínculos baseados em convicções, consolidando identidades, transformando pessoas (natureza), comportamentos e realidades. Desta forma, ao educador não cabe



entregar conceitos prontos, disseminando dogmas, mas sim, estimular seus alunos a elaborá-los, a partir da problematização da realidade.

A formação de redes de interação potencia a aprendizagem, prestigiando os saberes externos e *expertise* do aluno.

De fato, a experiência da prática pedagógica provoca continuamente o professor, incitando-o a apreender elementos da realidade do aluno, com vistas à sua incorporação no cotidiano das relações em sala de aula. Compartilhando desse entendimento, Backes e Focesi (2010, p. 26) ressaltam que

(...) o sujeito é constituído por diferentes aspectos, como: aprendizagens anteriores, ou seja, conhecimentos já interiorizados, hábitos que possui, motivações presentes, funcionamento cognitivo, curiosidades pelo mundo que o cerca, experiências culturais e sociais em que o sujeito está envolvido.

A metáfora do aluno como ‘página em branco’, depreciativa e reducionista, nega a existência do ser político e a capacidade de autodeterminação do indivíduo, inerentes à natureza humana.

As técnicas de ensino socializantes conectam o indivíduo aprendente ao mundo, por meio da ressignificação da realidade (interpretação aprimorada pelos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos), criticidade, redimensionamento dos paradigmas institucionalizados e inserção sociocultural.

Da síntese e análise (realidade material, percebida concretamente) à síntese (totalidade organizada), a aprendizagem representa um ciclo ininterrupto. “O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (GASPARIN, 2007, p.4)

Cumprir destacar que a aprendizagem também representa o desenvolvimento, a elaboração e aquisição de conhecimentos de natureza histórica, contextual e social, que se concretizam por meio de crenças, anseios, motivos, movimentos deliberados e convergentes aos objetivos propostos. (BACKES, FOCESI, 2010; STEIMBACH, 2008) Ao encarcerar a prática docente à formação essencialmente técnica, em detrimento daquela de natureza histórico-social e política, consagra-se a reprodução do conhecimento e seus automatismos como ‘finalidade’ e ‘produto’ da aprendizagem, conservando mentalidades colonialistas, portanto, servis e imobilizadas socialmente. (PERRAUDEAU, 2009) Por esse prisma, o processo ensino-aprendizagem soergue-se como instrumento de mudança, intervenção, releitura e renovação de paradigmas sociais. (FREIRE, 1996)

Apesar do reconhecimento do potencial formador e transformador das estratégias de ensino socializantes, predominam as atividades pedagógicas baseadas em rotinas utilitaristas e operacionais. (MARIANI, ALENCAR, 2005)

A efetividade de desempenho das técnicas socializantes não está alicerçada na sua instrumentalidade, mas, em seu potencial problematizador, estimulando a crítica fundamentada e a articulação de interesses, necessidades e elementos do próprio mundo.

As **técnicas socioindividualizantes**, por sua vez, promovem e exploram competências sociais e individuais, integrando métodos pedagógicos de aplicação. Assim, envolvem atividades voltadas para a solução de problemas, descobertas, elaboração de projetos, dentre outras. (OLISKOVICZ; DAL PIVA, 2014)

Oliskovicz e Dal Piva (2014) defendem a importância do uso combinado das técnicas de ensino para potenciação da aprendizagem, respeitando critérios de razoabilidade.

### 2.3 Da técnica de seminário

A denominação da técnica tem origem na palavra *seminariu*, cujo significado ilustra bem seu sentido e potencial pedagógico (viveiro de plantas). Sementeiras são espaços de geminação. Analogamente, o seminário representa uma oportunidade para sementeira, desenvolvimento de ideias e pontos de vista. (VEIGA, 1999)

Técnica de ensino socializante, trata-se de uma atividade amplamente empregada nos cursos universitários, com potencial para desenvolvimento de habilidades sociais, criativas, de comunicação e pesquisa, tendo em vista que o discente assume maior carga de responsabilidade e autonomia em seu empreendimento. (SEVERINO, 2010) De fato, o desenvolvimento do seminário inclui em seu processo as tarefas de pesquisa (reflexão acerca da proposta e desafios lançados, apanhamento bibliográfico), exame de situações relacionadas ao objeto, discussão e tomada de decisão, reclamando procedimentos sistematizados e transversalidade na abordagem. (MARCONI e LAKATOS, 2003; NÉRICI, 1993; THIOLENT, 1986; SEVERINO, 2010)

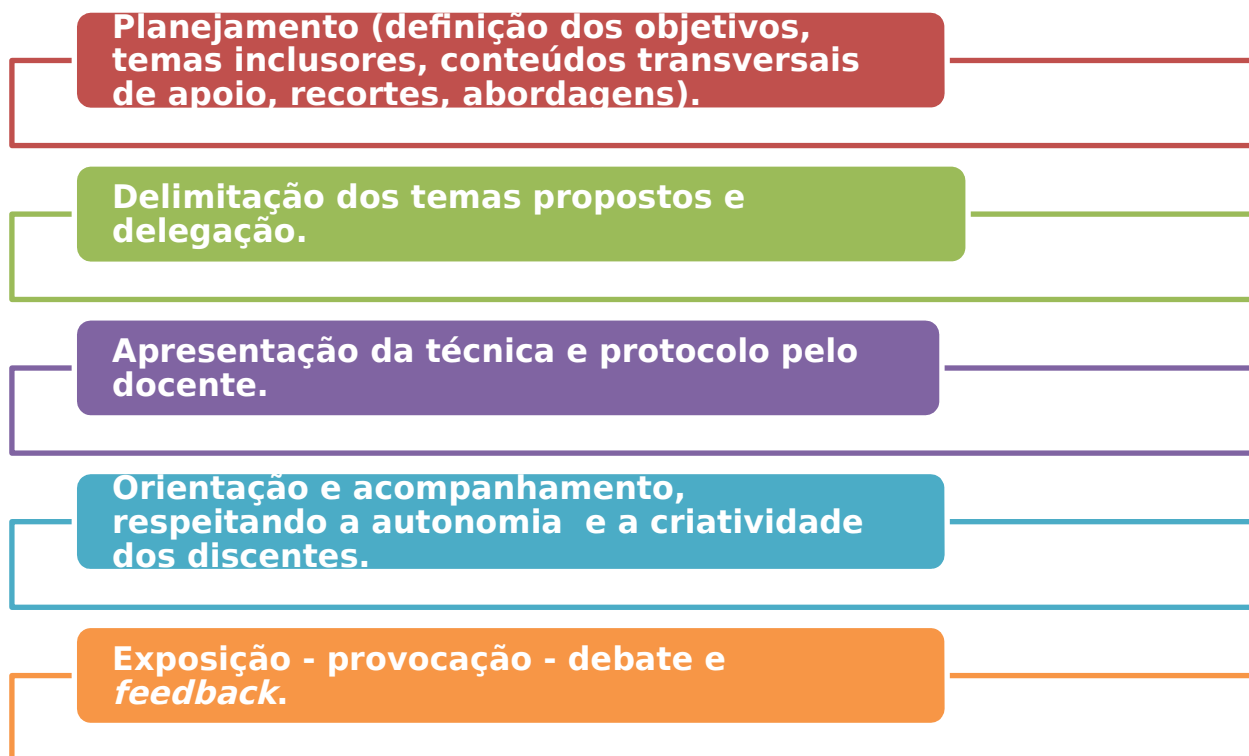
Nérici (1993, p.156) define seminário como “procedimento didático que consiste em levar o estudante a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente.”

Com efeito, “Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que este cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual.” (VEIGA, 1999, p.110)

Idealmente, os seminários exploram competências singulares ocultas no cotidiano das salas de aula, inserindo plasticidade na abordagem dos temas, com potencial inclusivo para acomodar leituras interdisciplinares. Não reproduz, portanto, as clássicas aulas expositivas, muito menos, se alicerçam em conteúdos preditos. Essa liberdade de construção é determinante para desenvolvimento da aludida autonomia proporcionada pelas técnicas de ensino socializantes. Ao docente cabe somente orientar, mediar, provocar e esclarecer.

Realizado em etapas o seminário está necessariamente inserido numa estratégia didática, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem. A exposição é apenas culminância de um processo estruturado, ilustrado na figura 2.

**Figura 2 – Etapas da técnica de seminário**



**Fonte: elaborada pelos autores.**

O seminário pode abordar os mais variados temas, inspirados em: programas disciplinares, conteúdos apresentados nos periódicos relacionados à matéria, atualidades, ideias inovadoras e em temas específicos, desde que adequados ao escopo e objetivos de aprendizagem. (MARCONI; LAKATOS, 2003; NÉRICI, 1993) O recorte temático, todavia, é necessário a fim de não replicar conteúdos já explanados, ensejando os benefícios enunciados.

Os papéis do professor na prática de seminários são: escutar, observar, avaliar e intervir, ressignificando as reflexões lançadas. De fato, a ele não cabe manipular pontos de vistas, mas sem omitir-se em sua responsabilidade diretiva. Ressalte-se, porém que diretividade não implica desrespeito à autodeterminação ou autonomia do aprendente. A Educação não serve aos propósitos de dominação, escravidão ou ditadura intelectual.

O estímulo à cooperação social interessa à formação do indivíduo porque incita à valorização dos pares, reciprocidade e empatia. Um dos pilares das técnicas socializantes é a autonomia na elaboração do conhecimento. Com efeito, ensiná-la representa um ideal pedagógico para alcance dos objetivos de aprendizagem porque mobiliza competências existentes e oportuniza o desenvolvimento de outras.

### **3 Materiais e métodos**

#### **3.1 Enquadramento da pesquisa e procedimentos**

Orientada por uma abordagem indutiva, essa pesquisa define-se como **qualitativa**, de **natureza exploratória e propositiva**, tendo em vista que se trata de um estudo embrionário, mas com potencial de revelar diretrizes para a eficácia na aplicação da técnica no âmbito da prática docente.

A escolha pela pesquisa qualitativa é coerente com a natureza dos dados investigados (opinião dos respondentes relativamente às afirmações feitas), independente do método de análise de dados empregado. “Pesquisas na abordagem qualitativa se caracterizam, principalmente, por estudar subjetividades, crenças, valores, representações da realidade, opiniões, enfim, fenômenos intrinsecamente complexos.” (FAGUNDES, 2009, p. 21) De fato, as pesquisas de natureza qualitativa baseiam-se no estudo de universo subjetivo de dados, a exemplo de comportamentos, inclinações, impressões, percepções, conceitos atribuídos, artefatos culturais, histórias de vida e experiências dos sujeitos da pesquisa, sem qualquer preocupação em ‘generalizar’. (STRAUSS; CORBIN, 2008; TOZONI-REIS, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2000) Pois, “[...] interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (TOZONI-REIS, 2009, p.15) Desta maneira, o material empírico evocado visa tão-somente a ressignificação da técnica no contexto das demandas de competências sinalizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Na consecução dos propósitos de pesquisa, optou-se pelo levantamento de campo (survey), dirigido aos sujeitos da pesquisa.

### **3.2 Definição da amostra e perfil dos sujeitos da pesquisa**

O presente estudo foi realizado em duas instituições públicas de ensino superior do Estado de Pernambuco (uma federal e outra municipal), tendo como população da pesquisa, docentes e discentes de disciplinas de Contabilidade no período letivo de 2015.

### **3.3 Instrumento de coleta e validação**

A elaboração das assertivas do instrumento de coleta tomou por base entrevistas livres junto às categorias dos sujeitos de pesquisa, não incluídos na composição dessa amostra. Ao definir o questionário como instrumento de coleta, optou-se pela escala psicométrica *Likert*, escolha amparada pelas vantagens de sua aplicação.

O questionário elaborado foi encaminhado aos docentes e discentes em formato eletrônico, utilizando a ferramenta ‘formulário’ do Google Drive.

Inicialmente, realizou-se o processo de validação (aplicação do questionário a uma parcela da amostra), objetivando eliminar eventuais incoerências ou vieses que comprometessem os resultados obtidos. Visou, igualmente, assegurar clareza na definição das assertivas e promover os ajustes necessários à redação e compatibilidade com as variáveis principais desse estudo.

A cada proposição das assertivas em escala *Likert* foi atribuída uma escala qualitativa, representando uma gradação de concordância (em plano *contínuum*). A escala foi disposta como segue: concordo (5), concordo parcialmente (4), Indiferente (3), discordo parcialmente (2) e discordo (1).

Por esse instrumento, os sujeitos da pesquisa foram requisitados para avaliar as assertivas e escolher o nível da escala que melhor representasse sua atitude ou opinião.

### 3.4 Análise de dados

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

**Cálculo do fator RM**

$$R_M = M_p / N$$

**Cálculo da média do conceito associado para cada proposição**

$$M_p = \sum (f_i \times R_i)$$

$R_M$  = Ranking Médio

$M_p$  = Média Ponderada

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

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

$N$  = Quantidade de respondentes

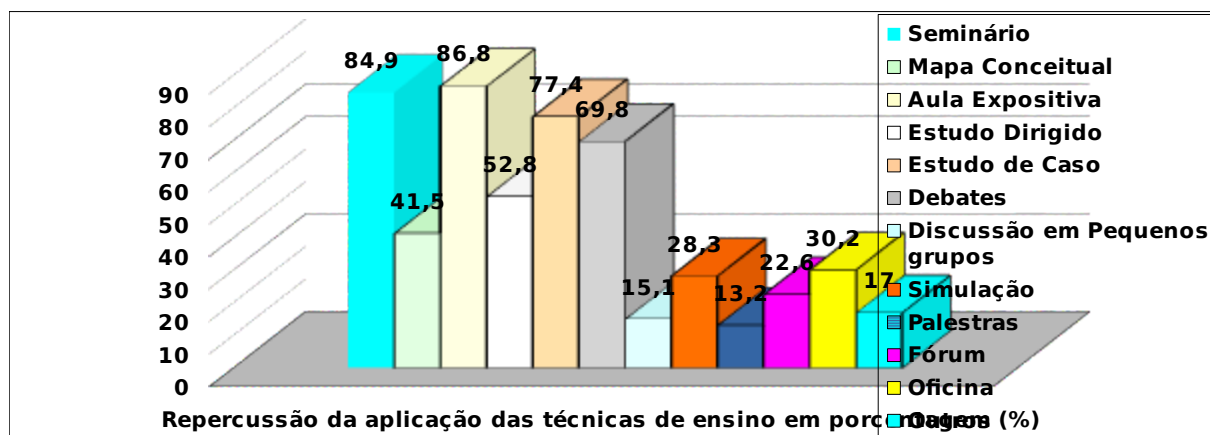
Quanto mais próximo o RM se posicionar dos extremos da escala (1 e 5, discordância e concordância, respectivamente), mais conclusivo será o ponto de vista dos sujeitos que compõem a amostra relativamente à proposição.

### 4 Apresentação de resultados e discussão

Foram pesquisados oito docentes (15,09%) e quarenta e cinco discentes (84,91%), perfazendo um total de 53 respondentes.

Ao serem indagados sobre as técnicas de ensino empregadas ou vivenciadas, a aula expositiva foi apontada como a técnica de ensino mais experimentada, tanto pelos docentes como por discentes (86,8%), o que demonstra conservadorismo metodológico. A técnica de seminário posicionou-se em segundo lugar, correspondendo a 84,9% dos respondentes. O resultado demonstra que a técnica de ensino ocupa uma posição de destaque como método pedagógico utilizado nas disciplinas de Contabilidade (figura 3).

**Figura 3 – Panorama de experimentação das técnicas de ensino.**



Fonte: os autores.

O quadro 1 apresenta os conceitos atribuídos pelos discentes.

**Quadro 1 - Respostas dos discentes**

RESPOSTA DOS DISCENTES À PESQUISA						
ASSERTIVAS	FREQUÊNCIAS (Discentes)					
TÉCNICAS DE ENSINO	1	2	3	4	5	RM
As técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, estimulando a participação e a autonomia.	0	0	0	12	33	4,73
As técnicas de ensino representam uma oportunidade para desenvolver a oralidade, escrita e habilidades de comunicação.	1	0	2	11	31	4,58
As técnicas de ensino não substituem ou anulam a importância do professor na elaboração do conhecimento.	1	1	0	5	38	4,73
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.	0	0	2	11	32	4,67
As técnicas de ensino são dispensáveis nas disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	24	4	3	7	7	2,31
As técnicas de ensino mostram-se mais úteis às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	5	3	7	11	19	3,80
As técnicas de ensino ocupam precioso tempo de exposição do professor, sendo inúteis aos objetivos de aprendizagem.	33	2	1	5	4	1,29
QUESTÕES	FREQUÊNCIAS (Discentes)					
TÉCNICA DE SEMINÁRIO	1	2	3	4	5	RM
A técnica de seminário mostrou-se relevante para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de contabilidade.	4	1	15	7	18	3,76
A técnica de seminário é potencialmente interessante, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e timing de aplicação.	1	0	2	13	29	4,53
A técnica de seminário é dispensável no desenvolvimento de disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	23	4	5	4	9	2,38
A técnica de seminário mostrou-se mais útil às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	6	1	12	13	13	3,58
A técnica de seminário é geralmente escolhida para uso em disciplinas de Contabilidade em decorrência da facilidade de execução.	12	5	16	4	8	2,80

**Fonte: os autores**

Os respondentes se mostraram receptivos à variação de técnicas de ensino na organização e direção de situações de aprendizagem. As respostas apontam para o reconhecimento do valor pedagógico da técnica de seminário. Os desvios em torno desse ‘eixo de concordância’ decorreram de experiências frustradas.

Segundo a percepção dos discentes, a técnica de seminário representa uma oportunidade para desenvolver competências (oralidade, argumentação, habilidades sociais e de comunicação), em lugar de meramente ‘ensinar saberes’.

Os seminários, de fato, oportunizam o estímulo à participação e autonomia na construção do conhecimento.

Os alunos revelaram a expectativa de potenciação da aprendizagem, entretanto, as respostas admitem que a realização dessa expectativa guarda relação direta com qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e *timing* de aplicação (RM = 4,53) Docentes e discentes compartilham esse entendimento (quadro 2).

Todavia, valoriza-se na construção desse desempenho o comprometimento do discente. Não se trata, então, de ‘responsabilizar’ exclusivamente o professor porque a técnica de seminário demanda envolvimento coletivo, o que implica diferentes ‘responsabilidades’.

**Quadro 2 - Respostas dos docentes**

RESPOSTAS DOS DOCENTES À PESQUISA						
ASSERTIVAS	FREQUÊNCIAS (Docentes)					
TÉCNICAS DE ENSINO	1	2	3	4	5	RM
As técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, estimulando a participação e a autonomia.	0	0	0	0	8	5,00
As técnicas de ensino representam uma oportunidade para desenvolver a oralidade, escrita e habilidades de comunicação.	1	0	1	0	6	4,25
As técnicas de ensino não substituem ou anulam a importância do professor na elaboração do conhecimento.	0	0	0	0	8	5,00
As técnicas de ensino são potencialmente interessantes, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e <i>timing</i> de aplicação.	0	0	0	1	7	4,88
As técnicas de ensino são dispensáveis nas disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	5	0	0	3	0	2,13
As técnicas de ensino mostram-se mais úteis às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	2	0	0	4	2	3,50
As técnicas de ensino ocupam precioso tempo de exposição do professor, sendo inúteis aos objetivos de aprendizagem.	5	1	0	2	0	1,88
QUESTÕES	FREQUÊNCIAS (Docentes)					
TÉCNICA DE SEMINÁRIO	1	2	3	4	5	RM
A técnica de seminário mostrou-se relevante para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de contabilidade.	1	0	1	0	6	4,25
A técnica de seminário é potencialmente interessante, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e <i>timing</i> de aplicação.	0	0	1	2	5	4,50
A técnica de seminário é dispensável no desenvolvimento de disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	5	0	1	2	0	2,00
A técnica de seminário mostrou-se mais útil às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	2	0	1	3	2	3,38
A técnica de seminário é geralmente escolhida para uso em disciplinas de Contabilidade em decorrência da facilidade de execução.	5	0	1	1	1	2,13

**Fonte: os autores**

As disciplinas de Contabilidade com abordagem gerencial mostram-se interessantes à aplicação de técnicas socializantes em razão de sua direção ao processo decisório, entretanto, as respostas revelaram entendimentos distintos, ou mesmo, indiferença à influência das características da disciplina sobre o desempenho da técnica ( $RM_{\text{discentes}} = 3,58$ ;  $RM_{\text{docentes}} = 3,38$ )

Para os docentes e discentes a escolha da aplicação da técnica de seminário não está relacionada à facilidade de execução, muito menos ao formato da disciplina.

Os resultados obtidos revelam convergência de pontos de vistas relativamente à importância das técnicas de ensino ante ao desafio de consecução dos objetivos de aprendizagem, em especial, dos seminários.

Contrariando a expectativa inicial, as informações obtidas junto aos discentes não expressaram desvalor à técnica em razão de suas frustrações, claramente identificadas nas narrativas que influenciaram a elaboração do instrumento. As respostas denunciam, entretanto, uma expectativa favorável à aplicação da técnica de seminário, o que indica **PREDISPOSIÇÃO** e **RECEPTIVIDADE**, condições importantes para a sua aplicação.

## 5 Considerações finais

Os sujeitos da pesquisa, em confluência à revisão de literatura, ressaltaram a importância da variação das técnicas de ensino no desenvolvimento de situações de aprendizagem, especialmente aquelas socializantes (quadro 3). Reconheceram, portanto, ‘o lugar’ dessas técnicas de ensino no processo didático-pedagógico.

### Quadro 3 – Resumo das respostas

<b>TÉCNICAS DE ENSINO</b>	<b>RM docente</b>	<b>RM discente</b>
As técnicas de ensino potencializam a aprendizagem, estimulando a participação e a autonomia.	5,00	4,73
As técnicas de ensino representam uma oportunidade para desenvolver a oralidade, escrita e habilidades de comunicação.	4,25	4,58
As técnicas de ensino não substituem ou anulam a importância do professor na elaboração do conhecimento.	5,00	4,73
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.	4,88	4,67
As técnicas de ensino são dispensáveis nas disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	2,13	2,31
As técnicas de ensino mostram-se mais úteis às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	3,50	3,80
As técnicas de ensino ocupam precioso tempo de exposição do professor, sendo inúteis aos objetivos de aprendizagem.	1,88	1,29
<b>TÉCNICA DE SEMINÁRIO</b>	<b>RM docente</b>	<b>RM</b>
A técnica de seminário mostrou-se relevante para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de contabilidade.	4,25	3,76
A técnica de seminário é potencialmente interessante, todavia, as respostas de desempenho dependem da qualidade da mediação (desenvolvida pelo professor), da pertinência e timing de aplicação.	4,50	4,53
A técnica de seminário é dispensável no desenvolvimento de disciplinas contábeis em razão da forte carga prescritiva, em detrimento da gerencial.	2,00	2,38
A técnica de seminário mostrou-se mais útil às disciplinas que envolvem ANÁLISE e DECISÃO, a exemplo de Contabilidade gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Contabilidade ou Análise de Custos.	3,38	3,58



A técnica de seminário é geralmente escolhida para uso em disciplinas de Contabilidade em decorrência da facilidade de execução.	2,13	2,80
--	------	------

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

A experiência de ensino, independente da técnica, remete à reflexão acerca das expectativas dos atores envolvidos no processo e desempenho efetivo, seus objetivos e interesses.

As respostas revelaram que eventuais experiências de insucesso no desempenho ou vivências frustradas, não foram suficientemente fortes para desconstruir o significado atribuído à técnica e sua importância na formação. Essa constatação direciona à consideração de outras variáveis para análise do desempenho e visão das técnicas de ensino, muito além do sentido pedagógico atribuído, protocolo, predisposição e receptividade de estudantes e docentes.

As técnicas respondem a métodos e objetivos pedagógicos; igualmente, refletem diferentes posturas teóricas, o que demanda alinhamento, convergência e aderência contextual bem como o comprometimento das partes envolvidas.

O conhecimento acerca do protocolo de uma técnica de ensino não garante seu êxito, mas acena para ‘possibilidades’ de desempenho. Em conjunto, esses fatores são definidores do que se denomina ‘ideário pedagógico’, definindo aspectos da própria concretização da experiência à luz da prática social a qual servem.

## 6 Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. O modo dialógico de construir conhecimento. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Professores e alunos: aprendizagem significativa em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro **Técnicas de ensino: Por que não**, v. 11, 1991.

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.

BAUM, William M. **Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARLIN, Ivan Passos; MARTINS, Gilberto de Andrade. Métodos de sucesso no ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. n.157. p.65 a 79. Janeiro/ fevereiro. 2006.

CARRARA, Kester. **Behaviorismo radical: crítica e metacrítica**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CARVALHO, I. M. O processo didático. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973.

CERQUEIRA, José Carlos M. de. seminários: toda ação demanda a adoção de um método. **REVISTA N. 02-OUTUBRO DE 2006**, p. 118-127.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Califórnia: Sage Publications, 2000.

- ENGERS, Maria Emília Amaral. Ensinar / aprender e empreender: desafios e competências para o ensino superior. *In*: ENGERS, Maria Emília Amaral. MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.) **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FAGUNDES, T.C.P.C. **Metodologia de pesquisa**: especialização em EAD. Salvador: UNEB/EAD, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GASPARIN, Joao Luíz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos do Ensino Superior**. São Paulo. Atlas. 1994.
- HAYDT, R. C. C. Curso de didática geral. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, Knud (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Paulo Sílvio. **Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Revista Interação em Psicologia. v.5. 2001.
- LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da não aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2012.
- LIBÂNEO, 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.
- LIMA, Jorge Reis. CAPITÃO, Zélia. **E-learning e e-conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação do e-curso**. Portugal: Centro Atlântico, 2003, p. 2003.
- LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. 2ª ed. Atlas, São Paulo. 2004.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas. 2003.
- MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: Limites e possibilidades. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, jun. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 10 set. 2015.
- MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO; Maroni. Discussão sobre metodologia de ensino aplicáveis à contabilidade. **Contabilidade Vista e Revista. Belo Horizonte**. n. 10. v.1. p.28-33. Março. 1999.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática**. São Paulo: Loyola, 1989.

- MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo. IBRASA. 1993.
- NEVES JUNIOR, Idalberto José das; ROCHA, Hugo Mendes da. Metodologias de ensino em contabilidades: uma análise sob a ótica dos estilos de aprendizagem. In. **XXXIV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro. Setembro de 2010.
- OLISKOVICZ, Katiucia; DAL PIVA, Carla. As estratégias didáticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? *Revista de Educação*. v. 15. n. 19. p. 111-127. 2014.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transposição paradigmática**. Campinas, SP: Pairus, 2003.
- PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POURTOIS, Jean-Pierre. DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- RANGEL, Mary. **Método de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- RODRIGUES, Elisângela Campos. **Desenvolvendo autonomia nos estudos a distância**. Curitiba, PR: IESDE, 2012.
- RODRIGUEZ, Márcia Teixeira *et al.* Ensino através de seminários. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, v. 1, n. 1, p. 85-88, 2014.
- RUTHE, Valerie. ZUMBA, Bruno D. Avaliação de educação a distância e e-learning. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SÁEZ, Israel Alonso. LOROÑO, Maite Arandia. **Aprender criando**: “Factoría Creativa” en las aulas universitarias. REDU – Revista de docência universitária. Vol. 12 (1), Abril 2014, p. 443-468.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática**: aprender a ensinar: técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores. São Paulo: Editora Loyola, 1989.
- SANTOS, Sandra Carvalho dos. **O Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”**. Caderno de Pesquisas em administração. São Paulo. v. 08, n. 1. Jan/março. 2001.
- SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. São Paulo, Campinas: Editora Grandes Autores, 2002.
- SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo. Editora Cortez. 2007.
- STEIMBACH, A. A.. **O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica**. *Revista Mundo Contemporâneo, São Paulo*, 2008, 1, 157-164.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo. 1986.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1999.

VENTURI, Luis Antonio Bittar. O uso de técnicas e práticas no ensino-aprendizagem e suas contribuições no processo de formação. **Revista Entre-Lugar**. Dourados, MS. n. 06. p. 141-152. 2º semestre. 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. Editora Ática. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Editora Artmed. 1998.