

## **Pedagogia universitária para novas clientelas estudantis**

**Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira**

Unicamp- SP- Brasil

eaguiar@unicamp.br

### **Resumo**

O texto aborda as questões da pedagogia universitária em um contexto social, econômico, cultural e educacional marcado pela era digital e economia do conhecimento e as demandas que fazem à universidade na preparação do estudante para ser profissional e cidadão no mundo do trabalho caracterizado pela dinâmica das transformações tecnológicas. Discute e analisa o papel da universidade, o trabalho pedagógico dos professores, os novos paradigmas de aprendizagem e as capacidades e habilidades requeridas pelo atual tempo histórico, as quais se somam aos elementos tradicionais da formação universitária.

**Palavras-Chave:** pedagogia universitária, novos paradigmas de formação; era digital; universidade; formação universitária.

## **Pedagogía universitaria para nuevas clientelas estudiantiles**

### **Resumen**

Este artículo aborda las cuestiones de la pedagogía universitaria en un contexto social, económico, cultural y educativo marcada por la era digital y la economía del conocimiento y de las exigencias que hacen a la universidad en la preparación del estudiante para ser profesionales y ciudadanos en uno mercado de trabajo se caracteriza por la dinámica del cambio tecnológico. Se discute y analiza el papel de la universidad, el trabajo pedagógico de los maestros, los nuevos paradigmas de aprendizaje y las habilidades y capacidades necesarias para el momento histórico actual, que se añaden a los elementos tradicionales de la educación universitaria.

**Palabras clave:** pedagogía universitaria, nuevos paradigmas de la formación; era digital; universidad; educación universitaria.

## **University pedagogy for new student clients**

### **Abstract:**

The text addresses the issues of university pedagogy in a social, economic, cultural and educational context characterized by the digital age and knowledge economy and the demands that they make to the university for the preparation of student to be professional and citizen in the world of work categorized by the dynamics of technological changes. It discusses and analyzes the role of the university, the pedagogical work of the teachers, the new learning paradigms and the skills and abilities required by the current historical time, which are added to the traditional elements of university education.

**Keywords:** university pedagogy, new training paradigms; digital age; university; University education.

## **Introdução**

Em todos os tempos, a sociedade e os estudantes apresentaram à universidade desafios relacionados às questões culturais, sociais, econômicas e políticas próprias da época. De tempos em tempos, a universidade, ao responder aos desafios, se modifica, se remodela, se renova. A universidade da Idade Média foi desafiada pelas conquistas da modernidade resultando na universidade moderna do século XIX com início na Universidade de Berlim, em 1810, e a reforma promovida por W. Humboldt (1997). A universidade moderna se caracterizou por instituir a pesquisa como missão e função institucional ao lado do ensino. A ênfase no ensino era a única missão da universidade até então. Esta nova função (a de pesquisa) trouxe aos docentes a necessidade de incorporar novas formas metodológicas de abordar o conhecimento e de preparar os estudantes. Não se restringiu à transmissão de conhecimento e passou a incorporar metodologias para favorecer a construção e produção de conhecimentos.

No século XX, a universidade é testemunha e parceira da dinâmica do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial. Estas mudanças solicitaram da universidade novas reorganizações e alterações na forma pedagógica com metodologia mais participativa, ênfase no indivíduo, no seu processo de construção de conhecimento. O uso de tecnologias digitais foi se incorporando e passou a ser mais intenso no final do século. O papel do professor passou por diferentes funções. De transmissor de conhecimentos a facilitador, orientador, incentivador, moderador e as metodologias visaram um aluno mais protagonista.

A universidade deste século XXI está novamente desafiada pela dinâmica dos alcances tecnológicos, pela nova estrutura do conhecimento que se revela cada vez mais interdisciplinar, pela atual composição da diversidade de sua clientela resultante de lutas sociais e políticas educacionais de ação afirmativa, pelas questões epistemológicas postas por uma época considerada por alguns como pós-modernidade (Lyotard, 1997; Derrida, 1999; Harvey, 1992).

Nestas duas décadas do século XXI, a pedagogia universitária tem tomado novo impulso como campo de estudos e pesquisa, voltados para responder a uma série de fatores que caracterizam a universidade atual como: diversificação da clientela estudantil em termos

de idade, nível socioeconômico e principalmente pela multiculturalidade que representam; formas novas de entender e produzir conhecimentos; campos novos de atividades profissionais com maior integração entre áreas; novos espaços de aprendizagem como o espaço das mídias interativas; intensidade do ensino com e por meios eletrônicos; estudantes mais integrados a uma cultura digital.

Por outro lado, à discussão dos temas tradicionais como o da missão da universidade, o da relação desta com o mundo do trabalho, o das questões curriculares, pesquisa e extensão, vêm se juntar outros temas como o da internacionalização e cooperação internacional institucionalizada, alunos intercambistas, influência da cultura digital, estruturação interdisciplinar do conhecimento. Todos estes fatores solicitam da universidade novos posicionamentos em relação ao ensinar e aprender, que modificam a forma de trabalhar a pedagogia universitária.

Os estudos e pesquisa da área da pedagogia universitária busca responder aos desafios atuais para um ensino mais inovador, mais interdisciplinar, mais ativo e direcionado a potencializar aprendizagens emancipadoras e favorecer a singularidade de uma geração de estudantes diversa e plural.

Neste texto vamos abordar os aspectos que nos chamam a atenção para atender os atuais estudantes, sejam os da faixa esperada de 18 a 24 anos, sejam os que mais tardiamente buscam uma formação universitária, sejam os que já no mundo do trabalho, buscam na universidade uma formação continuada. A cada um desses segmentos da clientela estudantil deve o ensino universitário saber responder e para isso, deve buscar atuar para favorecer um ensino que promova uma aprendizagem relativa aos reclamos do atual tempo histórico.

## **A expansão do ensino superior e a pedagogia universitária**

Nas últimas décadas o número de instituições, cursos, docentes e alunos teve grande aumento. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2015 o número de matrículas em cursos presenciais em IES públicas e privadas cresceu 129% nos últimos 10 anos. Nesses anos o número de IES teve um crescimento de 102,6%, totalizando 2391 instituições, sendo 2090 IES privadas e 301 IES públicas. Trabalham nessas instituições 383 386 docentes, sendo 39,3% com nível de Mestrado e 35,1% com o de doutorado.

Segundo o Censo de 2015, estas instituições e o número de docentes atendem 17,6% da população de 18 a 24 anos e 8,9% da população de 25 a 29 anos. Destes 37,9% estudam no diurno e 62,1% no noturno. As mulheres são em maior porcentagem 59,9%.

Qual é a importância destes dados para a pedagogia universitária?

A universidade, nas várias dimensões de sua ação, reconhece o impacto que tem na vida de seus estudantes, não importando a faixa de idade em que estejam cursando o ensino superior, sejam eles egressos da escola básica e, portanto, na faixa de idade entre os 18 a 24 anos, sejam os que buscam tardiamente os estudos superiores ou os que buscam complementação para os estudos já realizados.

Cabe à pedagogia universitária entender e trabalhar as especificidades de cada grupo de estudantes. Os estudantes vindos da escola básica passam de um ambiente de relações associativas para um de relações lineares, estruturadas em pontos de ancoragem científica (salas de aula, laboratórios, grupos de estudos, seminários, conferências, atividades extracurriculares). Estes estudantes, quando ingressantes, sentem-se inseguros e se percebem com a necessidade de dar sentido ao solicitado pelo ambiente acadêmico. As solicitações do meio acadêmico são diversas e trazem em si, um novo aprendizado ao estudante. É a estas inseguranças iniciais que muito do trabalho pedagógico da instituição se volta, dando ao estudante a ancoragem necessária no início dessa nova jornada educacional, favorecendo o alcance da autonomia e da responsabilização acadêmicas. O atendimento da pedagogia universitária a esses aspectos pode evitar o desânimo, a sensação de desamparo, a visão negativa de si mesmo e de suas capacidades intelectuais, as quais levam, geralmente, ao stress acadêmico e ao abandono dos estudos. Da mesma forma os estudantes que buscam o ensino superior com idade fora da faixa de 18 a 24 anos, trazem consigo um número de expectativas e necessidades diferentes dos estudantes mais novos. O perfil desses estudantes implica em uma diferenciada atenção por parte da instituição para a interação com o ambiente institucional e para o comportamento de diferenciadas formas de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que temos hoje no Brasil um crescente e diversificado número de estudantes universitário temos, segundo o Censo da Educação Superior de 2015, uma taxa de evasão por volta de 21% (entre pública e privada). Em relação aos modelos explicativos do abandono educacional, tem especial importância o trabalho feito pela instituição para favorecer o aproveitamento e o rendimento dos estudantes.

Nesse sentido, pode se dizer que as universidades têm uma questão de gestão qualitativa

dos aspectos pedagógicos e menos um problema com a gestão quantitativa do número e da diversidade dos estudantes. É a gestão qualitativa dos aspectos pedagógicos que fará diferença para cada um desses segmentos etários.

Cavallet (1999) ao analisar os diferentes grupos etários de estudantes universitários, considera que uma primeira constatação que precisa ser feita na questão da pedagogia universitária é a de que estes estudantes são considerados a primeira geração global da história. Como característica esta geração tem maior conectividade e familiaridade com os meios tecnológicos de comunicação, maiores expectativas educacionais que a dos seus pais e espírito mais empreendedor. Cavallet (1999) argumenta que para essa geração não estão adequados modelos pedagógicos reprodutivistas, instrumentalizadores e a transmissão de conhecimentos fragmentados, estanques, descontextualizados e descomprometidos com a questão social. A formação adequada para ela é a de favorecer a compreensão da evolução do conhecimento e dos sistemas complexos por meio da investigação e da problematização da ciência e da tecnologia.

Para que esta formação seja efetivada são importantes inovações pedagógicas com estratégias metodológicas que desenvolvam a construção do conhecimento por meio de temas, questões e problemas, objetivando a produção de saberes contextualizados, provisórios, relativos e datados. Uma pedagogia que trabalhe os estudantes como aprendizes tanto como investigadores. A aprendizagem pela investigação, se antes era uma meta da universidade moderna, hoje se impõe à universidade como pressão do tempo histórico.

A literatura na área sobre o ensino na universidade apresenta resultados de pesquisas (Marland, 2007; Killen, 2006) que buscam compreender quais são os princípios e as técnicas para um “ensino efetivo”. Os resultados demonstram que não há uma lei universal para “ensinar de forma efetiva”, mas uma multiplicidade de formas que variam com o tempo, o lugar, o professor e o tipo de estudante. Essa afirmação oferece direções para “auscultar” quais são as características do nosso tempo, do contexto social, político econômico e cultural dos estudantes e o da instituição. Os resultados das pesquisas deixam claro que o uso de uma metodologia ou de um enfoque pedagógico apontado como adequado por um professor, pode não ter o mesmo resultado com outro, ou com o mesmo professor em uma outra turma de alunos, ou em uma outra instituição. Assim, a efetividade do ensino não depende tanto da técnica utilizada, mas do acerto desta para aquela determinada clientela. Marland (2007) aponta que o “ensino efetivo” varia de

professor para professor, de classe para classe, de uma época para outra.

Roy Killen (2006, p. 2), um dos grandes e reconhecido autor australiano, pesquisador da temática da pedagogia universitária diz que “ nenhuma estratégia de ensino é efetiva todo tempo para todos os estudantes”. Para ele, uma das mais importantes características de um professor efetivo “é a de ver todos os seus alunos como capazes de aprender”. Esta característica não é nova na postura pedagógica e remonta aos anos de 1960. Esse aspecto tem sido desde então, bastante enfatizado pela pedagogia não diretiva que teve em Carl Rogers (1969) um de seus grandes representantes.

Os trabalhos de Melnick e Zeickner (1998) em relação ao ensino efetivo, apontam uma ampla lista de atitudes essenciais. Como primeira atitude está o que denominam “consciência de si mesmo”. Melnick e Zeickner (1998) constataam que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado, entre outros aspectos, pelas crenças dos professores e dos alunos sobre si mesmos, sobre a importância do conhecimento e a importância da escola na vida do indivíduo. Se o professor sustentar a crença de que alguns alunos não possuem capacidade para aprender e se o aluno sustentar a crença de que a escola é uma “perda de tempo”, dificilmente haverá bom resultado no processo de ensino aprendizagem. Na década de 1980, a crença ou a expectativa negativa do professor foi denominada “profecia auto realizadora”. Estudos e pesquisas feitas em uma variedade de situações e contextos, como os de Brito e Lomonaco (1983), confirmaram que a expectativa do professor influi no desenvolvimento e desempenho intelectual e acadêmico do estudante, bem como a expectativa que o aluno tem da escola.

Uma outra característica identificada por Melnick e Zeichner (1998) para um ensino efetivo é “abertura para mudança”. Se o professor e o aluno tiverem esta atitude, naturalmente apresentarão um comportamento de auto avaliação contínua na construção da autoconfiança necessária para o processo de ensinar do professor e do aluno na construção de sua aprendizagem.

Killen (2006) em seus trabalhos traz um outro aspecto para o ensino efetivo. Afirma que para o professor alcança-lo, precisa ser um “prático reflexivo” e, continuamente buscar as melhores formas de auxiliar o aluno a aprender, analisando, compreendendo e avaliando sua ação docente. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Ensino Profissional dos EUA (2002), apontou como uma das principais condições para o ensino efetivo, a disposição do professor para sistematicamente analisar suas práticas e reorienta-las a partir dessa análise.



Como alcance pedagógico, o ensino eficaz auxilia os estudantes a ter uma mais profunda compreensão sobre a construção pessoal de seu conhecimento e sobre quais formas metodológicas ele obtém sucesso no seu processo de aprendizagem. Como processo de formação, o ensino efetivo encoraja os alunos a olharem para as suas lacunas e a procurarem conhecimento acadêmico para preenchê-las. Os estudantes são também levados a examinar velhas ideias por meio de novas perspectivas, novos enfoques e a fazer inferências e chegar a conclusões a partir de si mesmos. Como epistemologia, o ensino eficaz ajuda os estudantes a serem conscientes de seu próprio raciocínio e a verificarem se este raciocínio é generalizável ou único e específico.

## **Novos paradigmas de Aprendizagem**

No interessante livro intitulado “Habilidades do Século 21: Aprendendo para a Vida em Nosso Tempo” de Trilling e Fadel (2009), os autores argumentam que para o tempo atual as universidades precisam formar os estudantes com um conjunto de habilidades requeridas para serem sujeitos produtivos no que caracterizam como Economia Digital. Algumas pesquisas e estudos na área da pedagogia universitária (Reynolds, 2012; Kivunja, 2014; Killen, 2006; Facione, 2011) apontam que os domínios de conhecimentos tradicionais desenvolvidos pela universidade devem ser cada vez mais trabalhados nesta economia digital e, ao lado destes, outros novos domínios são necessários. Para esses autores, as capacidades e habilidades que formam o profissional da era econômica digital não são diferentes das requeridas em épocas anteriores como: grande capacidade de leitura, escrita e matemática; pensamento crítico; resolução de problemas; criatividade. flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa. A estas capacidades se somam outras como: capacidade para trabalhar colaborativamente, proficiência tecnológica; fluência digital; domínio de mais de uma língua sendo o inglês a língua básica da internet; linguagem artística; alfabetização empresarial. O que se percebe é que o domínio das habilidades acadêmicas, que é a essência do trabalho tradicional do ensino superior, não só continua como se acentua em importância e precisa ser complementado pelas novas. Para a universidade fica a responsabilidade de estruturar currículos que desenvolvam todas as capacidades solicitadas pelo mundo do trabalho na era digital. Preparar para o mundo do trabalho é mais do que preparar para o mercado de trabalho. Este último vê apenas uma pequena parte daquele e se preocupa somente com as

habilidades e competências técnicas. Preparar para o mundo do trabalho ultrapassa a formação técnica e se preocupa em desenvolver capacidades mais amplas como a criticidade, a criatividade, a visão e responsabilidade social, o conhecimento cultural, dentre outras.

O olhar mais amplo para os objetivos das novas necessidades acadêmicas implica em alterações na forma metodológica com novas ferramentas auxiliaadoras para o processo intencionado de ensino e aprendizagem. Novamente com base na literatura da área, são descritas uma série de estratégias que podem ser utilizadas conforme for o objetivo do professor.

## **Pensamento Crítico**

Pensamento Crítico é uma das importantes capacidades visadas pelo currículo de formação do estudante, uma vez que é a essência da formação universitária. No entanto, sua importância tem sido ressaltada na atualidade. Há várias definições para o pensamento crítico. O National Council for Excellence in Critical Thinking (NCECT, 2014, p. 6) sediado na Califórnia-EUA, define-o como “processo intelectualmente disciplinado de, ativa e habilmente, conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar informação recolhida de, ou gerada por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, como um guia para a decisão e a ação”.

A conceituação sobre pensamento crítico não difere em si, entre os estudiosos, apenas são mais enfatizados um ou outro aspecto. A conceituação feita por Kivunja (2013, p. 6) traz que “o pensamento crítico exige que o que é conhecido seja desafiado e seja avaliado pela sua integridade e autenticidade”. O posicionamento de Halpern (2003) sobre pensamento crítico esclarece que não há pensamento crítico se baseamos nossa compreensão no senso comum e em opiniões pessoais, pois estas são formas subjetivas de saberes, ao passo que, pensar criticamente é identificar dados objetivos que suportem uma observação ou fenômeno, onde os dados são a base para se obter um conhecimento informado.

O pensamento crítico tem grande importância como aspecto da formação universitária pois é o oposto da opinião e do senso comum. Estes são modos espontâneos de assimilar informações e saberes úteis ao cotidiano. São conhecimentos irrefletidos e assistemáticos. Não possui uma investigação onde se ancore, nem um estudo para se



chegar a uma conclusão.

A formação dada pelo ensino superior sempre foi o local do desenvolvimento do pensamento crítico e sempre foi um aspecto de atenção dos currículos. No entanto, a ênfase dada no atual momento histórico aprofunda essa necessidade. Larrivee (2008) diz que o pensamento crítico permite que os alunos “cavem” mais profundamente seu entendimento, colocando as ideias em uma espécie de teste objetivo e perguntando o porquê e o para quê, além de refletir nas diferentes consequências das possíveis e prováveis escolhas feitas.

O pensamento crítico é assim, definido como um raciocínio mais eficaz, um julgamento embasado e refletido sobre a experiência, os fenômenos, sobre o significado e a significância do que está sendo observado ou vivenciado. Envolve a inferência, a justificativa resultante da avaliação feita e é a base da confiança individual para aceitar ou rejeitar uma proposição. O pensamento crítico emprega princípios intelectuais amplos como clareza, coerência, precisão, lógica, fundamentos, evidência.

O raciocínio crítico, por exemplo, é a base da metodologia de resolução de problemas, metodologia que está sendo cada vez mais utilizada como adequada para a formação do profissional deste século. É sobre ele que serão construídos os julgamentos e tomadas as decisões em relação ao encaminhamento das prováveis soluções. É ele que induz o estudante a analisar alternativas, a avaliar as evidências, a refletir sobre as consequências, a questionar para esclarecer pontos, a duvidar das formas fáceis.

Facione (2011, p.11) aponta enfaticamente que o pensamento crítico e a resolução de problemas como pedagogia universitária são essenciais para uma sociedade humana harmoniosa. Diz que “Considerado como uma forma de julgamento reflexivo ou tomada de decisão reflexiva, o pensamento crítico é penetrante em sua ênfase em um sentido muito real. Dificilmente haverá um tempo, ou um lugar, onde o pensamento crítico não pareça de potencial valor”.

O ensino do pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas envolve uma tentativa deliberada de ajudar os alunos: a adquirir conhecimentos e não só informações; a permanecer focados nos critérios envolvidos na análise; a reconhecer a existência de diferentes alternativas e as consequências de cada uma delas; a avaliar a alternativa escolhida assumindo posição com argumentos razoáveis; a buscar precisão na argumentação; a proceder à análise de forma lógica e ordenada; a ser sensível à ideia dos outros e a estarem preparados para assumir as responsabilidades decorrentes da

opção feita.

### **Habilidade de Comunicação. O que envolvem as habilidades de comunicação do século XXI?**

As habilidades de comunicação sempre foram valorizadas no currículo de formação universitária de todos os tempos, mas no século XXI elas são ainda mais importantes. Um conjunto de habilidades de comunicação são apontados Trilling e Fadel (2009) como essencial na formação dos atuais estudantes. São entre outras: a capacidade de articular e comunicar pensamentos e ideias efetivamente de forma oral e escrita; capacidade de estruturar e apresentar o pensamento de forma clara e coerente; capacidade de utilizar uma vasta gama de meios de comunicação e de tecnologias; capacidade de comunicar-se em diferentes linguagens e por meio dos ambientes virtuais. Trilling e Fadel (2009), argumentam também que as tecnologias digitais, nos negócios e na vida cotidiana na Economia Digital global, criaram uma nova demanda por habilidades de comunicação, pois não requer só a condição de se comunicar de forma presencial, como requer também a capacidade de se comunicar eficientemente por meio da Internet, em ambientes virtuais on-line, utilizando ferramentas para compartilhar ideias, pontos de vistas, resultados de trabalho, acordos etc.

A metodologia para o ensino dessas habilidades de comunicação baseia-se no favorecimento de oportunidades para os estudantes articularem pensamentos e ideias, a expô-los de forma oral, escrita e não verbal e a usa-los em diferentes ambientes e contextos. A metodologia leva ainda o estudante a perceber a importância de aprender a ouvir, a entender, a interpretar o significado e o sentido da comunicação dos outros, a tomar em consideração sua base cultural, seus valores e atitudes, uma vez que a comunicação na era digital pode envolver profissionais de vários contextos culturais. Faz parte do novo aprendizado das habilidades de comunicação, auxiliar os estudantes a avaliar a efetividade de diferentes mídias e o impacto das mídias tecnológicas no alcance do propósito da comunicação, bem como saber comunicar-se em ambientes que utilizam diferentes linguagens. Está cada vez mais comum o encontro de profissionais de diferentes nacionalidades que, embora possam conversar em uma língua comum, carregam consigo diferentes marcas culturais que influenciam a forma da comunicação, da postura no debate de ideias e do entendimento nos encaminhamentos tomados.

### **Habilidade de Trabalho Colaborativo**

Na atualidade é cada vez mais premente a habilidade de trabalhar cooperadamente e colaborativamente. No entender de Maria Espinoza (2003), há uma diferença entre o trabalho colaborativo e o cooperativo. Para ela, o ensino superior até então se voltou mais para o trabalho cooperativo. Atualmente é preciso preparar os estudantes para o trabalho colaborativo. No trabalho colaborativo todo o conhecimento é construído conjuntamente e negociado, havendo um fluxo de comunicação bidirecional contínuo, enquanto no trabalho cooperativo a comunicação pode ser unidirecional, isto é, quando algum aluno assume um papel de expertise, explicando determinadas ideias ao grupo. Cooperação é uma atividade menos envolvente que colaboração, pois na primeira, se produzem consultas sobre o feito de cada um e na colaboração, a integração é total. Colaboração é dar às pessoas envolvidas a oportunidade de trabalhar em conjunto para gerar ideias novas e, para isso, é fundamental ouvir e reconhecer os sentimentos, preocupações, opiniões e ideias dos outros. Na cooperação os sujeitos se envolvem apenas com seu conhecimento específico, na colaboração os sujeitos criam uma nova alternativa, criam um saber novo, se influenciam mutuamente e se constroem mutuamente.

A colaboração é essencialmente a capacidade de trabalhar com os outros como uma equipe que busca alcançar um objetivo comum. Trabalho colaborativo é a execução de atividades em grupo de profissionais da mesma área ou entre profissionais de área diferentes, com a finalidade de alcançar o mesmo objetivo. O trabalho colaborativo desenvolvido anteriormente era pontual ou para uma questão específica. Atualmente ele implica em interação constante, em contínua atuação entre profissionais, pois, em várias áreas da atividade profissional a ação é desenvolvida em equipes e, em muitos casos, em equipes globais. Muitas empresas hoje se utilizam de plataformas virtuais em seu cotidiano, particularmente os grandes grupos empresariais com filiais no mundo todo.

Nos contextos de trabalho deste século, a colaboração adquiriu novas dimensões que exigem pessoas trabalhando, cotidianamente, com outras que nunca conheceram ou nunca se encontram face a face, mas com quem precisam ser capazes de colaborar em uma ou mais tarefas comuns. No novo ambiente de trabalho, a colaboração exige dos profissionais capacidade de tomar ações no coletivo e a dividir os alcances dos

resultados. Exige passar de um plano de resultados individuais, para um plano de resultados grupal, muitas vezes saindo da esfera institucional, regional, nacional para uma esfera mundial.

A formação necessária para o trabalho colaborativo requer ambientes de aprendizagens que favoreçam o compartilhar a responsabilidade de pesquisar, de estudar e apresentar novas ideias e definir novos procedimentos. A especificidade da formação para o trabalho coletivo nos tempos atuais está justamente na capacidade e condição da inovação. As posturas a serem trabalhadas pela pedagogia universitária incluem o desenvolvimento da criatividade, a atitude de abertura ao diálogo, a compreensão de diferentes pontos de vistas e de diferentes propostas de solução de problemas, a disposição para metas e objetivos negociados. Abrangem a garantia da liberdade de expressão, de valores e crenças, de ser ouvido e de ouvir e de acompanhar o raciocínio do outro. Envolve saber dar e receber feedback, promover o amplo entendimento bem com a percepção dos limites de seu conhecimento e partilhar experiências e os alcances destas.

Maria Espinosa (2003, p.110) resume a importância do trabalho colaborativo como recurso metodológico ao afirmar que, “o trabalho colaborativo exige dos participantes habilidades comunicativas, técnicas interpessoais, relações simétricas e recíprocas, desejos de compartilhar a resolução da tarefa (responsabilidade individual no alcance do êxito do grupo)”.

Ainda com referência ao trabalho colaborativo como recurso metodológico, Crook (1998) aponta que este está assentado em três princípios cognitivos: a) *articulação*, b) *conflito* e c) *co-construção*. A *articulação* se refere à necessidade do sujeito de organizar, justificar e declarar suas ideias para todo o grupo. São aspectos organizacionais pessoais, que leva o sujeito a buscar se fazer interpretado e compreendido adequadamente pelo coletivo ou pelo e-coletivo, isto é, pelo grupo online. O *conflito* relaciona-se aos variados movimentos discursivos e às múltiplas negociações entre os membros do grupo, envolvendo a necessidade de ceder e modificar ideias que fazem parte da construção pessoal do conhecimento. Para Crook (1998), é por meio do conflito de ideias que nasce a criatividade. A *co-construção* se refere ao aprendizado colaborativo alcançado no desenvolvimento de uma cognição socialmente compartilhada. Com base nos conceitos apresentados pelos autores acima, vê-se que a atividade colaborativa auxilia os estudantes a trabalhar voltados para um objetivo comum, a

participar responsabilmente com posicionamentos apoiados em conhecimento teórico refletido, a saber apresentar suas ideias e a entender a interdependência de conhecimentos entre os membros, para que o alcance do objetivo seja efetivado.

### **A pedagogia universitária e a era da Inteligência Coletiva**

O entendimento de que estamos na era da inteligência coletiva foi apontado por Levy (1994) no final do século passado. Ele chamava a atenção para o que denominava de inteligência coletiva, isto é, aquela construída no ambiente de rede (web), mediante uma necessidade específica é resultante do intercâmbio de saberes de diferentes indivíduos na construção de novos conhecimentos. A inteligência coletiva é um fenômeno dos tempos atuais por ser propiciada pela condição da web que, além de ser um espaço para acessar informações, é um espaço de conexões e interações educacionais, culturais, sociais e um aspecto de influência na forma de se perceber o mundo e a si mesmo. Grossman (2006) expressando o potencial da web, afirma que ela traz a condição de construir um novo tipo de entendimento internacional, não político, mas de cidadão para cidadão e, por isso, a importância da universidade e da pedagogia universitária tomarem em consideração aspectos metodológicos que formem o estudante com capacidade para atuar e viver nessa rede (web).

Resnick (2002, p.32) refere-se às tecnologias como tendo potencial de, fundamentalmente, transformar o como e o quê as pessoas aprendem ao longo da vida. Para ele, “Assim como os avanços na biotecnologia tornaram possível a ‘revolução verde’ na agricultura, novas tecnologias digitais tornam possível, na educação, uma ‘revolução na aprendizagem’. A revolução na aprendizagem é também apontada por George Siemens (2006) quando afirma que os alunos já não aprendem apenas pelas formas tradicionais de conhecimento, mas por meio da tecnologia e da ligação entre os conhecimentos. Ele lembra que a pedagogia universitária dos tempos atuais deve levar em conta o contexto dos estudantes na era digital, no mundo digital e na economia do conhecimento.

As considerações de George Siemens são complementadas pelas de Cardwell (2006) ao afirmar que o poder das tecnologias sociais permite transcender velhas barreiras do aprendizado de sala de aula e expandir as formas de entender e avaliar o conhecimento. Argumenta que as tecnologias são ferramentas que favorecem o entendimento da

integração dos conhecimentos e a percepção de que sua produção tem um incomensurável dinamismo. Ele denomina essa aprendizagem de “open-ended”, isto é, ilimitada e a vê como uma ferramenta pedagógica de natureza aberta que proporciona ricos desafios de aprendizagem.

No entanto, os autores são unânimes em considerar que para os estudantes fazerem bom uso dos recursos tecnológicos em sua aprendizagem precisam ter sólidos conhecimentos básicos. Clark (2012) diz a esse respeito, que um dos princípios mais consagrados sobre ensino e aprendizagem por meio de tecnologias ou por qualquer outro meio que solicite ao estudante trabalhar a partir de seu conhecimento, tem como suposto fundamental que o estudante possua um sólido conhecimento básico de comunicação, linguagens, raciocínios matemáticos, lógica, preparação científica, uma vez que os novos conhecimentos são construídos a partir desta base. Para Kivunja (2014) as habilidades e capacidades para este novo tempo são tanto as que a universidade vem trabalhando desde o início do século XX, como as solicitadas por um novo contexto social, econômico, político, cultural e, principalmente, tecnológico. Assim, as questões que a pedagogia universitária deve abordar se referem tanto ao desenvolvimento das importantes capacidades de base, como das capacidades reclamadas pelo atual contexto histórico.

O contexto histórico é enfatizado por Prensky (2006, p.10) que afirma ser a geração que está na universidade atualmente “uma geração nascida online”, característica que facilita muito a aprendizagem com o uso desses recursos. Ele adverte que esse aspecto precisa ser considerado pelos professores, embora entenda que para alguns possa não ser tão fácil trabalhar com as tecnologias, uma vez que “os estudantes de hoje dominam uma grande variedade de ferramentas que os professores nunca dominarão com o mesmo nível de habilidade. Estas ferramentas, para essa geração, são como extensão de seus cérebros”. Diante disso, advoga que a postura mais adequada para os professores é a de se verem como co-aprendizes e colaboradores na aprendizagem com os estudantes, bem como com os demais professores. Como colaboradores, eles aprendem juntos (alunos e professores, professores e professores) e reavaliam as maneiras pessoais de entender e aplicar tanto seus conhecimentos científicos como os pedagógicos.

### **Considerações Finais**



Ao analisar alguns dos enfoques da literatura da área da pedagogia universitária fica claro que as posturas importantes para a ação pedagógica do professor e para a aprendizagem do estudantes incluem, entre outras: abertura ao diálogo, compreensão de diferentes propostas, solução conjunta de problemas, capacidade de trabalhar a distância e por meio de ferramentas online, participar e atuar no ambiente virtual, saber dar e receber feedbacks, partilhar experiências bem como o alcance destas, percepção dos limites do conhecimento pessoal, trabalhar com diferentes enfoques e com profissionais de diferentes áreas complementando e gerando novos resultados, metas e objetivos negociados.

Caldwell (2006) argumenta que as possibilidades pedagógicas abertas para favorecer esse tipo de aprendizagem são infinitas e dependem de uma mudança na percepção do professor sobre as alterações do contexto histórico que caracterizam o mundo do conhecimento e a era digital. São esses sentimentos pedagógicos da mudança que darão ao professor uma bússola para a adequação do melhor método a ser utilizado. O mais preponderante na pedagogia universitária é saber o porquê implementar a mudança. Este passo requer do professor uma formação em serviço e requer da instituição alterações na filosofia universitária, na política educacional, nas estruturas físicas e nos currículos.

Para alguns dos teóricos como Larrivee (2008) e Halpern (2003), a aprendizagem compartilhada pelas mídias eletrônicas estão inclusive se incorporando entre as que desenvolvem as capacidades básicas do estudante. Para outros (Resnick, 2008 e Kivunja, 2014), o uso das tecnologias sociais é hoje vista como uma nova forma de aproximar a relação família-escola, o mundo acadêmico com o mundo pessoal, a universidade com a sociedade.

As diferentes percepções de pedagogia universitárias, as diversas possibilidades de ação, a importância que assumem no desenvolvimento das dimensões humanas do estudante, isto é, na formação universitária, na formação do homem, na formação do cidadão e do profissional, serão possíveis se a universidade se reconhecer uma instituição da economia do conhecimento numa era digital, isto é, se a universidade mais uma vez reconhecer a necessidade de se modificar para atender às demandas de seu tempo histórico.

A transformação pedagógica de uma instituição leva tempo, pois demanda alterações que ultrapassam iniciativas individuais inovadores pontuais. Ela demanda empreendimento da instituição, do corpo docente como equipe interdisciplinar e do

currículo como espaço de implementação das intencionadas transformações.

A preparação pedagógica do corpo docente e as condições adequadas para o desenvolvimento de novas formas de atuação pedagógica incidem sobre a qualidade de desempenho acadêmico dos estudantes e de desenvolvimento científico das instituições.

Todas estas considerações sensibilizam para a crescente importância que, cada vez mais, alcança a pedagogia universitária. Esta importância tem se refletindo na recente estruturação de Centro de Apoios ao Ensino e Aprendizagem em muitas universidades no Brasil e na América Latina, a exemplo do que já ocorre na América do Norte e em países europeus, notadamente, os de origem anglo-saxão.

## Referências

BRITO, V.M. V e LOMONACO, J.F.B. (1983) Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Vol 3, nº 2, págs. 58-79.  
CARDWELL, B. (2006) *Re-imagining educational leadership*. ACER: Melbourne.

CAVALET, V. J. ( 1999) *Inovação Educativa no Ensino Superior*. In BUSCHIAZZO, O; CONTERA, C.e GATTI, E. (orgs) *Pedagogia Universitária: presente y perspectivas*. Montevideo, Cátedra UNESCO-AUGM, Universidad de la República.

CLARK, R. (2012). *Learning from Media: Arguments, analysis and evidence*. Los Angeles: Ed. University of Southern California. 2nd Edition. Serie Perspective in Instructional Technology and Distance Education.

CROOK. C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madri: Ediciones Morata.

DERRIDA, J. (1999) *O olho da Universidade*. São Paulo, Estação Liberdade.

ESPINOSA, Maria Paz Prendes (2003) “Aprendemos... ¿ Cooperando o colaborando? Las claves del método.” In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez (Org.) *Redes de comunicación en la enseñanza – las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.

FACIONE, P. A. (2011). *Measured reasons and critical thinking*, Lillbrae, CA. The California Academic Press.

GROSSMAN, L. (2006). Person of the Year, *Time Magazine* (No 51-52).

HALPERN, D. (2003). *Thought and Knowledge* (4th ed.). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

HARVEY, D. (1992) *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

HUMBOLDT, Wilhelm(1997). “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim” In: CASPER, GERHARD. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

INEP/MEC-CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso abril de 2017.

KILLEN, R. (2006). *Effective Teaching Strategies: lessons from Research and Practice*. Australia, Thomson Social Science Press.

KIVUNJA, C. (2013). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: a paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism, *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81–91. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>

\_\_\_\_\_ (2014). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking the Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education* .Vol. 3, No. 4; p. 37-48.

LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, Vol. 9, No. 3, 341–360. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>. Acesso em abril de 2017.

LEVY, Pierre (1994). *A Inteligência Coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

LYOTARD, J.F. (1979) *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro. José Olímpio.

MARLAND, P. (2007). *Learning to Teach: a primer for pre-service teachers*. Frenchs Forest, Person Education.

MELNICK, S. & ZEICHNER K.(1998). Teacher Education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*. Vol. 37 (2), p. 88-95. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/00405849809543791>. Acesso em abril de 2017.

NCECT- The National Council for Excellence in Critical Thinking. (2014) Defining critical thinking. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406>. Acessado em 11 abril de 2017.

PRENSKY, M. (2006) Listen to the Natives. *Educational Leadership* Vol 63 No 4 January.

RESNICK, M. (2002) *Rethinking learning in the digital age from the global information technology report: Readiness for the networked world*. Edited by G. Kirkman OUP.

REYNOLDS, M. (2012). Critical thinking and systems thinking: Towards a critical theory for systems thinking practice. In: 8th HSSS National and International Conference: Systems Approach to Strategic Management, 5-7 July 2012, Thessaloniki, Greece.

ROGERS, C. (1969). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros.

SIEMENS, G. (2006). What does it mean to know today? *Education Review* 16 (08),p. 13- 33.

TRILLING, B., e FADEL, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.