

Questões sobre a docência universitária no Canadá*

Maurice Tardif entrevistado por
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

133

Silvia Nóbrega-Therrien: A expansão do ensino superior constitui um fenômeno presente em vários países nas últimas décadas. Partindo dessa premissa, que fragilidades e potencialidades você identifica na docência universitária em seu país?

Maurice Tardif: No Canadá, como na maioria dos países, desde o século 19, observam-se três tendências principais na evolução do ensino universitário.

A primeira tendência resulta da profissionalização do trabalho do professor universitário. No início do século 19, a ciência ainda estava dominada pelo amadorismo, dado que a pesquisa científica se desenvolvia predominantemente fora das universidades, por exemplo, nas sociedades científicas, das quais a Royal Society britânica é o modelo mais conhecido. A universidade humboldtiana, fundada em 1809 com o nome de Universidade de Berlin e que se impôs por todo o Ocidente no final do século 19, fez com que o professor universitário se tornasse um pesquisador mais e mais especializado, com a missão de ampliar seu campo de conhecimento. Ele é um funcionário do Estado que mantém a universidade. Foi nessa época que, rapidamente, se constituíram os grandes campos e divisões disciplinares conhecidos atualmente: as ciências puras e aplicadas, as ciências naturais

* Traduzido do francês por Rosa dos Anjos Oliveira.

e as ciências sociais e humanas. A pesquisa abrange as disciplinas científicas, enquanto os antigos conhecimentos e formações gerais (filosofia, humanidades greco-latinas, cultura clássica, etc.) herdados da universidade medieval também tenderam a se especializar. Mesmo os filósofos tornaram-se professores de filosofia, lecionando para outros professores de filosofia.

Ora, essa especialização, essa disciplinarização e essas divisões amplificaram-se ao longo do século 20 e, atualmente, elas caracterizam profundamente a pesquisa universitária. Hoje em dia, o professor universitário é considerado, sobretudo, um especialista de ponta de uma disciplina científica; suas pesquisas se inscrevem no seu campo disciplinar e seus verdadeiros interlocutores são os outros cientistas da sua própria disciplina.

A segunda tendência, que demandaria muito mais tempo para ser implementada, é a democratização das universidades. Na América do Norte, desde o início do século 20, o número de universidades aumentou e elas criaram vagas para mais estudantes. No entanto, é sobretudo a partir da década de 1940 que esse processo de democratização se amplia e torna-se extremamente importante nos anos 1960 e seguintes. A democratização desafia as tradições universitárias, porque traz consigo novos públicos estudantis diversificados, com conhecimentos e origens sociais heterogêneos. Passadas algumas décadas, a democratização introduz uma nova divisão na universidade entre as formações de primeiro ciclo (bacharelado) e as formações para a pesquisa (mestrado e, principalmente, doutorado).

Finalmente, a terceira tendência é a instrumentalização da universidade a serviço dos Estados e da economia. Essa tendência é perceptível desde o início do século 19, notadamente com a universidade napoleônica na França e com a universidade humboldtiana na Alemanha, que visavam à formação de um elite científica e técnica a serviço do Estado. Essa mesma tendência estava em andamento nos Estados Unidos nessa mesma época. Ela se acentuará ao longo do século 20, notadamente com a mobilização promovida pelas duas guerras mundiais para que as ciências se colocassem a serviço da economia de guerra, mas também com a industrialização que se apoia nos produtos desenvolvidos pela ciências aplicadas, elas próprias alimentadas pelas ciências fundamentais. A partir da década de 1960, a maior parte das universidades da América do Norte e da Europa (e também as do bloco comunista) foram fortemente integradas à esfera estatal. Elas passaram a ser consideradas instrumentos a serviço do desenvolvimento econômico dos Estados-Nação. Tal tendência ampliou-se fortemente com a ascensão do Neoliberalismo desde os anos 1980: a universidade passa agora a ser considerada como uma força produtiva a serviço da economia e do Estado.

Nos dias atuais, o estreito amálgama dessas três tendências (profissionalização, democratização e instrumentalização) produz tensões e contradições no trabalho dos professores universitários. De fato, estes devem ser tanto pesquisadores altamente especializados, quanto docentes que lecionam para públicos heterogêneos, ao passo que seus trabalhos devem comprovar utilidade pública e econômica. Em síntese, os professores veem-se agora confrontados com uma espécie de quadratura do círculo!

Ora, essas tensões e contrações são extremamente perniciosas, ou até perigosas para a universidade, porque podem provocar a fragmentação desta. De fato, por toda a América do Norte, assiste-se atualmente a uma cisão acelerada da rede universitária: de um lado, encontram-se as prestigiadas e largamente financiadas universidades de elite que investem principalmente em pesquisa e pós-graduação (mestrado e doutorado); de outro lado, encontram-se as universidades mais fracas e subfinanciadas que são, antes de tudo, instituições de ensino de primeiro ciclo ou de formação profissional de primeiro ciclo.

No Québec, essa fragmentação da rede universitária já teve início. Por exemplo, as universidades de Montreal, Laval e McGill definem-se como grandes universidades de pesquisa de alcance mundial, enquanto todas as outras cada vez mais ficam limitadas a ensinar para o primeiro ciclo. Além disso, as formações de primeiro ciclo veem-se assumidas pelos docentes desses cursos em pelo menos 70%: eles, que não têm doutorado, são professores em situação precária, cujo trabalho se limita ao ensino e que não fazem pesquisa. Os sindicatos de professores universitários, evidentemente, lutam contra essa lógica de fragmentação da rede universitária, mas, ao mesmo tempo, seu poder de reação é muito fraco.

Enfim, a universidade canadense e, mais amplamente, a norte-americana entraram numa fase de turbulência que ameaça sua unidade e sua identidade como instituições.

Silvia Nóbrega-Therrien: O domínio dos saberes profissionais para o ensino e para a pesquisa, bem como sua consequente articulação, é destacado como fundamental ao exercício da docência na universidade. Quais os indicativos sobre essa questão nas pesquisas recentes sobre a formação de professores em relação à docência universitária?

Maurice Tardif: Conforme destaquei na resposta à questão anterior, o trabalho dos professores universitários depara-se com tensões e mesmo contradições: eles devem ser pesquisadores mais e mais especializados, lecionando para um corpo discente heterogêneo e tendo que justificar a pertinência social e econômica de sua pesquisa e da sua docência.

Pessoalmente, não acredito que a chamada “pedagogia universitária” seja, por si só, a solução para essas tensões e contradições. O mesmo se aplica à formação pedagógica dos professores universitários: é uma ilusão acreditar que a formação dos professores universitários vá contribuir para mudar substancialmente as três grandes tendências identificadas anteriormente. Tal ilusão opera igualmente ao nível da escola fundamental (obrigatória): a formação dos professores da escola primária e secundária não resolve, por si só, os atuais problemas de nossos sistemas escolares, que, no meu ponto de vista, não são problemas pedagógicos, mas políticos e sociais, ou seja, são problemas decorrentes das desigualdades sociais e das estruturas de poder.

Nesse sentido, a questão mais importante não é pedagógica: “como os professores universitários devem ensinar?”. Ela é principalmente política: “em qual tipo de universidade eles querem trabalhar e a serviço de quem eles querem exercer sua profissão?”.

Infelizmente, esta última questão é claramente ignorada pelas pesquisas atuais sobre a pedagogia universitária e sobre o saber-ensinar dos professores universitários. De fato, tudo se passa como se considerassem que a aprendizagem na universidade seja uma questão de boas técnicas de ensino: técnicas de gestão de grupos, técnicas de utilização das TIC, técnicas de apresentação de planos de cursos, técnicas de avaliação dos estudantes, técnicas de comunicação em sala de aula, etc.

Creio que, atualmente, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre essa visão tecnicista amplamente disseminada no mundo anglo-saxão. Precisamos refletir sobre nossa função de professor universitário e sobre as missões da instituição universitária. Precisamos que nossas concepções sobre a pedagogia universitária estejam amarradas a uma visão social mais ampla do papel da universidade. Como dizia Freire, *a pedagogia é um ato político*. Isso permanece verdadeiro para a pedagogia universitária.

Silvia Nóbrega-Therrien: Como você concebe a formação para a docência na universidade?

Maurice Tardif: Conforme indica a minha resposta à questão anterior, a formação para o ensino dos professores universitários não deve, principalmente, limitar-se às técnicas pedagógicas tão comuns hoje em dia. É preciso acabar com a ideia de que, para dar aula, a utilização do PowerPoint e da Internet constitui o alfa e o ômega da formação dos professores universitários!

Na realidade, o ensino universitário é um trabalho complexo e muito fragmentado. No Canadá, ele abrange quatro grandes funções: o ensino, a pesquisa, os serviços para a coletividade e a contribuição para a vida da instituição.

O ensino propriamente dito compreende o ensino no primeiro ciclo, e também o monitoramento de estudantes no mestrado e no doutorado, sem falar do monitoramento de numerosos assistentes de pesquisa. No meu ponto de vista, a formação deve cobrir o conjunto dessas funções e também as estratégias para equilibrá-las e harmonizá-las, o que é sempre mais difícil para os jovens professores.

Penso que os departamentos e faculdades deveriam oferecer serviços de mentoria para os professores novatos, formando pares com professores mais experientes. Atualmente, são as diretorias dos departamentos que desempenham esse papel, mas, se elas também representam uma autoridade oficial (uma vez que devem, em especial, avaliar os jovens professores para as promoções e para a concessão de permanência), creio que o seu papel de mentor é conflitante.

Além disso, quanto ao ensino propriamente dito, creio que a formação pedagógica também depende das disciplinas a ensinar: muito frequentemente, a pedagogia universitária ignora as disciplinas, como se os conhecimentos específicos de cada uma não tivessem importância para o planejamento pedagógico. Ora, não é a mesma coisa ensinar matemática ou filosofia, engenharia ou serviço social. Sobre esse tema, Shulman mostrou em seus trabalhos de 1986 e 1987 que o “conhecimento pedagógico da matéria” (*pedagogical content knowledge: PCK*) constitui o saber que fundamenta o ensino. O PCK refere-se a “como fazer compreender” a matéria aos estudantes, isto é, a transposição do conhecimento do conteúdo da matéria a ensinar na sala de aula.

Nesse sentido, compreender e dominar sua disciplina não é suficiente para o professor universitário; ele deve fazer um “arrazoado pedagógico” para ensinar de modo eficaz. Em primeiro lugar, antes da aula, ele deve compreender a disciplina, os conceitos e a estrutura dela; depois, transformá-la, isto é, preparar a matéria, munir-se de um repertório de representações (analogias, metáforas, exemplos, etc.) e selecionar as estratégias de ensino apropriadas; em seguida, adaptar tudo isso às características de seus estudantes, levando em consideração ideias pré-concebidas, dificuldades, motivações, gênero, idade, etc. Depois disso, o professor iniciará a prestação de seu serviço docente: ele dá o seu curso, interage com seus alunos e conduz a atividade. Eventualmente, avaliará seus alunos, irá testá-los sobre a matéria, depois refletirá sobre sua prestação do serviço docente e, finalmente, uma nova compreensão daí resultará, que pode ser uma compreensão sobre a matéria, sobre como ensiná-la, sobre os estudantes a quem foi ensinada, e sobre a pedagogia utilizada. Em síntese, mediante a interação entre o conhecimento da disciplina, o conhecimento do conteúdo e os conhecimentos relativos à pedagogia, o professor pode transformar sua disciplina em uma atividade de aprendizagem adequada às habilidades e experiências dos estudantes.

Enfim, a pedagogia universitária deve levar em conta os conhecimentos das disciplinas, porque eles realmente fundamentam a identidade dos professores universitários e determinam as trajetórias profissionais destes por meio de suas pesquisas e produções científicas.

Silvia Nóbrega-Therrien: Para finalizar esta conversa, gostaríamos de uma reflexão sua a respeito das duas dimensões constituintes da docência universitária: na pesquisa, o pesquisador produz saberes e conhecimentos; no ensino, o professor produz aprendizagem sobre esses saberes e conhecimentos. Como, na sua compreensão, a pedagogia universitária pode assegurar a integração dessas duas dimensões, considerando particularmente a prática de ensino na universidade?

Maurice Tardif: Para responder a essa questão é preciso distinguir claramente as missões específicas dos três ciclos universitários: o bacharelado, o mestrado e o doutorado. De modo geral, o bacharelado, que corresponde ao primeiro ciclo da universidade norte-americana, não tem por missão formar pesquisadores. Por sua vez, o mestrado, que corresponde ao segundo ciclo universitário, promove uma introdução à cultura da pesquisa. Finalmente, o doutorado, o terceiro ciclo universitário, visa formar as novas gerações de cientistas e de pesquisadores.

Desse ponto de vista, a articulação entre a pesquisa e o ensino coloca-se diferentemente conforme cada ciclo. No bacharelado, ela varia consideravelmente conforme as disciplinas e os programas de formação. Observa-se na América do Norte um aumento de bacharelados para formação profissional com duração de três ou quatro anos: seu objetivo comum é formar mão de obra especializada nos diversos domínios da vida econômica e social (engenheiros, psicólogos, enfermeiros, professores, advogados, assistentes sociais, profissionais de tecnologia da informação, jornalistas, comunicadores, administradores, etc.). Quanto às disciplinas universitárias tradicionais (física, filosofia, química, história, antropologia, sociologia, literatura, etc.), os bacharelados visam, sobretudo, lançar as bases da cultura científica e metodológica própria a cada campo disciplinar. De fato, esses bacharelados disciplinares têm pouco valor profissional para os estudantes que os frequentam, a não ser que estes já tenham a intenção de se direcionarem para as formações de segundo e terceiro ciclos. Por exemplo, um estudante que conclui um bacharelado em física teórica não conseguirá encontrar emprego nesse domínio: ele deverá prosseguir os estudos ou aceitar um emprego para o qual não foi formado. Atualmente, muitos estudantes com formação científica de primeiro ciclo podem ser encontrados trabalhando no McDonald's!

Qual é o lugar da pesquisa nos programas de primeiro ciclo? Para responder a essa questão, penso que será necessário distinguir dois tipos de conhecimentos universitários: os conhecimentos estabelecidos, que são provenientes das tradições disciplinares, e os conhecimentos em gestação, que são provenientes da pesquisa viva, isto é, da pesquisa que está sendo feita.

No meu ponto de vista, a formação de primeiro ciclo está, sobretudo, delimitada pelos conhecimentos estabelecidos. Sem dúvida, esses conhecimentos provêm da pesquisa científica, porém, ela já é passado: foi validada, foi reconhecida pela comunidade científica e forma a base das tradições disciplinares. Por exemplo, um estudante de física no primeiro ciclo da Universidade de Montreal aprenderá e dominará as teorias estabelecidas há dois séculos; ele aprenderá as bases matemáticas necessárias à física, por exemplo, o cálculo diferencial, o cálculo matricial, a álgebra não linear, etc. Ora, essas bases remontam ao século 19! O mesmo se aplica a todas as disciplinas: os estudantes aí aprendem o que já sabemos. Nesse sentido, a pesquisa viva, a pesquisa atual, desempenha um papel insignificante no primeiro ciclo. É notadamente por essa razão que as universidades aceitam facilmente que os cursos de primeiro ciclo sejam dados, não por professores/pesquisadores, mas por membros do corpo docente que nunca fizeram pesquisa.

Isso não acontece no mestrado e, sobretudo, no doutorado. A propósito, uma tendência da universidade norte-americana é eliminar o mestrado: cada vez mais, os melhores estudantes, se eles desejarem tornar-se pesquisadores de carreira, são convidados a realizarem uma passagem acelerada para o doutorado. Certas disciplinas, como a psicologia, já aboliram o mestrado: após o bacharelado, os estudantes com desempenhos elevados são convidados a passar diretamente para o doutorado. Esse fenômeno está em expansão nas ciências da educação no Canadá.

Finalmente, no doutorado, o papel da pesquisa e dos pesquisadores é fundamental para a formação dos estudantes. Considero que a formação doutoral mantém-se fundamentalmente uma formação artesanal: ela inicia uma relação pessoal, estreita e contínua, durante cerca de quatro anos, entre um aprendiz pesquisador (o estudante) e um pesquisador experiente (o professor, o orientador da tese). A qualidade dessa interação depende muito das competências de pesquisador do professor. Ora, essas competências são resultantes das numerosas pesquisas que ele já realizou e que continua a realizar. Nesse sentido, apenas um pesquisador ativo e competente pode realmente formar um aprendiz pesquisador e, assim, apresentá-lo ao conhecimento vivo, ao conhecimento em processo de elaboração.

Maurice Tardif é professor titular na Université de Montréal, Canadá, de fundamentos da educação (Sociologia da Educação, Filosofia e História das Ideias Educativas) na Faculté des Sciences de l'Éducation desde 2000. Fundador e diretor (de 1993 a 2005) do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

<http://www.mauricetardif.com/>

maurice.tardif@umontreal.ca

Silvia Maria Nóbrega-Therrien, doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha, e pós-doutora em Educação pela Universidade de Valencia, Espanha, é professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de graduação em Medicina. É membro do Conselho Editorial da Editora da UECE (EdUECE).

silnth@terra.com.br

Recebido em 21 de setembro de 2016

Aprovado em 26 de setembro de 2016