

## CONDIÇÕES DE ACESSO AOS DIFERENTES GRAUS (FUNÇÕES)

<i>Grau</i>	<i>Condições de acesso</i>
PT (GS)	Por designação especial (sem mudança de função ou de grau) de um PT (exercendo outras funções), particularmente dotado para a síntese didática ou para a elaboração da estratégia da pesquisa, e interessado por essa atividade. (Comissão nacional do tipo CCU.)
PCT (CSA)	Cooptação que permita o acesso ao grau de " <i>professeur à titre personnel</i> " segundo os procedimentos tradicionais, após obtenção de resultados "muito importantes" fora de equipe.
DR (AS)	Promoção de um MRT (DR), que tenha obtido resultados "muito importantes" na equipe sob a sua direção. (Promoção a um grau mais elevado, sem mudança de função.) Seleção efetuada por uma comissão do tipo "comissão do CNRS".
DRT (GA)	Por designação especial (simples mudança de função sem mudança de grau) de um PT (exercendo outras funções), particularmente dotado para a gestão "científico-administrativa" e interessado por essa atividade.

15

*Como obter informações  
sobre a eficiência  
de um docente?*

## OS ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO

A eficiência de qualquer organização, e em particular a do Ensino superior, supõe que se utilize *the right man at the right place*, isto é, uma política de nomeações e promoções baseada numa escolha racional de docentes realmente eficazes.

A primeira idéia que nos vem à mente é que toda candidatura a uma promoção deveria ser acompanhada por relatórios sobre a atividade de ensino do candidato, sobre sua dedicação, sobre suas qualidades pedagógicas e sobre a maneira pela qual os estudantes reagem ao seu ensino.

Infelizmente não é fácil obter relatórios objetivos e completos sobre a eficiência pedagógica. Os elementos de avaliação da atividade de ensino de um professor, iniciante ou avançado, são muito frágeis. Os encarregados de nomear ou promover estão em geral muito mal informados.

Em parte, isto pode ser explicado pela ausência de unanimidade sobre os critérios que caracterizam um bom ensino e pela dificuldade de obter reações objetivas e válidas dos estudantes sobre o ensino recebido.

As principais fontes de avaliação de uma atividade de ensino são, na verdade, muito pouco numerosas.

No Ensino secundário francês, a principal fonte de avaliação é constituída por relatórios de inspetores gerais que assistem, uma vez por ano, a uma das "aulas" do professor a ser julgado. Quanto ao Ensino superior, nas universidades européias não existe o costume de inspecionar os docentes-pesquisadores, mesmo quando iniciantes. A função de inspetor-geral universitário não existe, e nenhum professor jamais teria a idéia de assistir a uma sessão de trabalhos práticos ou dirigidos, com a intenção de julgar os *assistants* ou os *maîtres-assistants*.

No caso bastante freqüente em que um docente faz parte de uma equipe pedagógica, seu superior e seus colegas podem apreciar seu zelo e senso de responsabilidade, sobretudo quando o superior põe a mão na massa e não se limita às aulas magnas. Assim é possível conhecer os serviços que o interessado presta aos seus colegas, mas não necessariamente o benefício que os alunos obtêm de seu ensino.

Apoiando-se em múltiplas precauções, também é possível julgar um docente por meio de sondagens, levando em conta as opiniões dos estudantes (atuais ou antigos) a respeito dele.

Finalmente, entre os documentos destinados a facilitar a avaliação do desempenho de um docente, pode-se considerar um relatório redigido pelo próprio docente, no qual descreva suas atividades e exponha a "filosofia pedagógica" que as orienta.

Mas mesmo tendo reunido todos esses elementos de avaliação, ainda estaremos longe da solução completa do problema. Pois como podemos chegar a conhecer o número de estudantes que um determinado docente ajudou a formar *eficazmente*, o número daqueles nos quais suscitou vocações, e o número dos que, graças a ele, aprenderam a pensar corretamente, a redigir bem e a trabalhar por si mesmos?

Também é preciso levar em consideração a extrema variedade das atividades de ensino, já assinaladas no capítulo 2. Essa variedade de elementos de avaliação não facilita de forma alguma a comparação dos méritos respectivos de docentes cuja atividade comporta trabalhos de natureza totalmente diferente. Daí a dificuldade de encontrar critérios que permitam afirmar que um docente é melhor do que outro; isso nos leva a discutir agora o problema dos critérios de eficiência de um professor.

## OS CRITÉRIOS DE EFICIÊNCIA

Às vezes considera-se que uma determinada pessoa é um bom professor ou um mau professor. Mas como não existe nenhum pa-

drão nessa matéria, freqüentemente um mesmo professor, julgado "excelente" por alguns, é considerado "lamentável" por outros.

Os autores dessas apreciações opostas não utilizam os mesmos critérios de eficiência pedagógica e não atribuem o mesmo peso a um determinado critério.

Geralmente, dois aspectos desse problema são pouco conhecidos. Por um lado, a eficiência de um professor é uma função de ao menos duas variáveis: depende tanto das suas qualidades pedagógicas quanto das particularidades do aluno. Claro, um bom professor sempre tenta adaptar-se ao nível dos conhecimentos e à maneira de ser de um estudante. Mas num ensino coletivo nem sempre isso é possível, devido à inevitável heterogeneidade dos grupos de alunos. Por outro lado, já pudemos perceber que os principais efeitos do ensino são sempre efeitos tardios.

A existência desses efeitos e a importância do papel dos alunos fazem com que as apreciações dos mesmos sobre o ensino recebido devam ser interpretadas com muita prudência. Isto limita o alcance de eventuais sondagens mediante questionário sobre as reações "imediatas" dos estudantes.

Basta recordar honestamente a nossa adolescência para comprovar a existência dos efeitos a longo prazo. Todos nós tivemos no liceu, ou na universidade, professores extremamente severos e exigentes dos quais não gostávamos, mas cujo ensino sólido e operacional revelou-se extremamente útil alguns anos mais tarde.

Inversamente, a popularidade de que goza um professor entre os estudantes, embora possa presumir um ponto a seu favor, não poderia servir de medida da sua eficiência pedagógica. Um professor pode ser apreciado pelos estudantes em decorrência dos resultados obtidos na corrida para uma preparação válida para alguns concursos difíceis, ou pelos cursos ou manuais particularmente claros e bem ordenados, ou ainda por sua habilidade em despertar interesse pela sua disciplina. Mas um professor também pode ser popular pela sua indulgência nos exames ou pelos cursos cheios de artifícios mais espetaculares do que sérios.

O caráter relativo dos critérios de eficácia aparece sobretudo quando comparamos o professor brilhante que obtém bons resultados dos estudantes bem dotados, negligenciando os outros, e o professor que se dedica principalmente aos estudantes médios ou fracos, com o argumento, talvez equivocado, de que os estudantes fortes conseguirão se desincumbir sozinhos.

Esses detalhes já nos permitem pressentir uma distinção importante no tocante às apreciações sobre a eficiência pedagógica.

Na verdade, os estudantes podem julgar facilmente se um docente expõe ou redige de maneira clara, interessante e suficiente-

mente progressiva, ou se ele sabe organizar bem os horários ou a articulação entre os cursos e os exercícios.

No entanto, os professores ou os pesquisadores, e não os estudantes, são os que devem julgar se os conhecimentos transmitidos por este ou aquele professor são corretos, essenciais e se não deixam de lado progressos recentes no âmbito considerado.

Não se deve esquecer nunca de que esse julgamento pelos pares encobre uma armadilha específica, sobretudo se ele emanar de pesquisadores especializados que freqüentemente não dão suficiente atenção à importância fundamental da progressividade em toda seqüência pedagógica. Esse aspecto do problema foi analisado de forma admirável por J. Barzun: se os especialistas consideram incompletas, insuficientemente atualizadas ou mesmo inexatas algumas obras didáticas ou alguns cursos "elementares", todo docente experiente sabe que não se deve indicar aos iniciantes todas as exceções, variantes e interrelações de uma determinada verdade; os rudimentos dos temas devem permanecer esquemáticos, incompletos, superficiais e mesmo falsos durante anos, em muitos aspectos. A pedagogia simplifica, mas graças a um sábio desejo de progressividade, como já explicamos no capítulo 2.

Nos casos de iniciação (que sempre acontecem, mesmo nos níveis mais elevados), a arte de um ensino eficaz consiste sempre em não insistir desde o princípio sobre todos os pressupostos e incertezas. A sabedoria pedagógica consiste em introduzir esses refinamentos numa etapa mais avançada. Assim, corre-se o risco de transmitir seqüências incompletas. Um estudante que abandona seus estudos antes dessas primeiras aproximações e antes de ter chegado a uma etapa mais adiantada, pode imaginar que sabe tudo sobre uma questão da qual conhece apenas os rudimentos.

Apesar desse perigo, que deve ser previsto e combatido mediante uma organização conveniente dos estudos, insistimos em que qualquer apresentação de conhecimentos novos para o estudante, seja qual for o nível dos conhecimentos anteriores, exige simplificações que podem parecer exageradas para o pesquisador especializado, mas que em hipótese alguma provêm da incompetência do professor.

Enfim, sem chegar ao extremo daqueles que gostariam de transformar cada professor em criado dos estudantes, reduzindo-o ao estado de um SVP<sup>1</sup> universitário, é preciso que todo professor que se pretende eficaz leve em consideração o tipo de formação, bem como os objetivos, a curto ou longo prazos, dos estudantes, ajudando-os a precisar esses objetivos por meio de informações adequadas.

1. SVP — "S'il vous Plaît" é um serviço de informações por telefone (N.E.).

Apesar de todas essas dificuldades, tentaremos enumerar os critérios utilizados mais ou menos implicitamente nas avaliações das qualidades pedagógicas, a fim de introduzir um mínimo de seriedade nos procedimentos de nomeação e promoção de professores universitários. Embora bastante imperfeita, uma lista padrão de critérios poderá pelo menos evitar que alguns de maior importância sejam deixados de lado, e que se julgue um professor com base em um dossiê muito incompleto. Apresentaremos a seguir uma lista desse tipo, pouco exaustiva e inspirada em parte no *Relatório de Berkeley*. Algumas questões podem figurar tanto nas pesquisas feitas entre os estudantes quanto naquelas destinadas aos docentes, mas para obter maior clareza elas serão classificadas separadamente (sem ordem de preferência).

#### CRITÉRIOS PERTINENTES PRINCIPALMENTE PARA O JULGAMENTO DOS DOCENTES

- 1º — Extensão dos conhecimentos gerais na disciplina particular do docente.
- 2º — Atividade mais ou menos intensa de síntese didática.
- 3º — Aptidão para vincular o tema a outros campos do conhecimento (abertura à interdisciplinaridade).
- 4º — Participação mais ou menos ativa na equipe pedagógica da qual o docente faz parte.
- 5º — Maior ou menor eficácia na organização dos estudos.
- 6º — Maior ou menor originalidade das publicações didáticas.
- 7º — Interesse mais ou menos ativo pelos problemas pedagógicos.
- 8º — Conhecimento mais ou menos profundo do tema ensinado.
- 9º — Capacidade para se reciclar e manter-se informado sobre as novidades.

#### CRITÉRIOS PERTINENTES PRINCIPALMENTE PARA O JULGAMENTO DOS ESTUDANTES

- 1º — Maior ou menor disponibilidade com relação aos estudantes.
- 2º — Maior ou menor paciência diante das dificuldades experimentadas pelos estudantes.
- 3º — Aptidão para apresentar claramente um tema.
- 4º — Capacidade e equidade médias na avaliação dos conhecimentos.
- 5º — Rapidez e seriedade na "correção" dos exercícios.
- 6º — Aptidão para colocar-se ao alcance dos estudantes, mediante uma progressividade adequada.

- 7º — Aptidão para despertar interesse pelo tema ensinado.
- 8º — Aptidão para provocar e conduzir discussões.
- 9º — Aptidão para sugerir temas de pesquisa interessantes e cujo estudo apresente dificuldades convenientemente graduais.

#### AS SONDAGENS ENTRE OS COLEGAS

Nem sempre é fácil medir o desempenho de um professor através do julgamento de seus pares. No entanto, a parte da atividade pedagógica que decorre do ensino *indireto* presta-se bastante bem a uma análise mais profunda, isso levando-se em conta a competência e a objetividade dos juízes. Assim, é possível julgar os manuais, as apostilas, os enunciados de problemas, as indicações bibliográficas, os planos de estudos, redigidos pelo próprio docente ou sob a sua orientação. Pode-se assim “vistoriar” as montagens de trabalhos práticos ou as experiências ilustrativas de um curso. Também é possível avaliar o número e a qualidade das teses (ou outras publicações) com os resultados das pesquisas efetuadas sob a orientação de um pesquisador-formador.

Paradoxalmente, é bem mais difícil julgar a qualidade do ensino *direto*. Com efeito, para julgar o comportamento de um professor diante dos alunos, um “inspetor” deveria permanecer incógnito (um pouco como os príncipes orientais que se disfarçavam de derives para informar-se diretamente sobre as preocupações do povo), pois a sua presença oficial perturbaria o funcionamento normal de uma aula, chamando para si a atenção dos estudantes. Mas uma vistoria incógnita pareceria uma “espionagem” contrária a todos os hábitos universitários. Hoje em dia, a presença do inspetor seria sentida pelo professor inspecionado como uma falta de confiança e como um ataque intolerável à sua dignidade. Assim, a idéia de inspeção, já muito contestada no Ensino secundário, geralmente é repudiada com indignação no Ensino superior.

Claro, ninguém ousaria inspecionar um curso ministrado por sábio famoso, sobretudo se ele fosse pedagogicamente lamentável, como ocorre com frequência. Mas os professores jovens poderiam ser inspecionados com regularidade, o mais discretamente possível, em trabalhos redigidos e em trabalhos práticos, por colegas de maior experiência, o que redundaria em benefício para eles mesmos e para seus alunos. Esta é a conclusão, bastante revolucionária, do *Relatório de Berkeley*, que nos parece bastante razoável. Se tal inspeção viesse a se tornar *obrigatória* justamente para não parecer mais uma demonstração de falta de confiança individual, teria ao menos a vantagem de fornecer uma apreciação cujo responsável seria conhecido oficialmente, enquanto o sistema atual concede uma importân-

cia desmedida à técnica de informação por “ouvir-dizer”, que dá origem a muitos abusos.

A generalização da prática de seminários e colóquios, com exposições dos professores universitários, abre uma possibilidade suplementar de apreciação de algumas qualidades pedagógicas, pois tanto os docentes e pesquisadores presentes quanto os estudantes representam inspetores em potencial, cujo testemunho poderia ser solicitado mais tarde.

Finalmente, um docente incorporado a uma equipe pedagógica também poderia se beneficiar com o testemunho dos seus companheiros de equipe, bem situados para julgar a contribuição do colega na elaboração da estratégia pedagógica (métodos, programas ou planejamento) e na atualização da organização do controle de conhecimentos (exames). Por outro lado, qualquer apreciação desfavorável da parte dos colegas deve ser examinada com desconfiança. Conhece-se a severidade com que um homem medíocre (e sobretudo um grupo de medíocres) frequentemente julga todo não-conformista e todo inovador.

Como salienta L. P. Lester, hoje em dia nos departamentos raramente há mais de dois bons professores. Como a maioria dos colegas de um bom professor são maus pedagogos, não estão particularmente bem situados para julgá-lo. Seu julgamento estaria baseado na própria incompetência, em seus preconceitos e muitas vezes na própria inveja.

Seria portanto necessário corrigir as avaliações feitas pelos colegas com as avaliações feitas pelos estudantes, sem desconhecer que também essas últimas estão sujeitas a múltiplas imperfeições.

#### AS SONDAGENS ENTRE OS ESTUDANTES

A idéia de sondagens solicitando a opinião dos estudantes sobre o ensino oferecido a eles, bem como sobre cada professor em particular, parece relativamente recente. Parece estar ligada ao progresso da idéia de participação e à generalização das pesquisas de mercado e de opinião.

Na verdade, o apelo ao testemunho dos estudantes sempre existiu, e sempre desempenhou um certo papel na organização dos estudos e na apreciação das qualidades pedagógicas. Mas essas sondagens indiretas eram mais ou menos clandestinas, esporádicas, superficiais e realizadas ao nível do “ouvir-dizer”.

O grande mérito de algumas universidades norte-americanas foi substituir essas práticas ocultas por pesquisas abertas entre os estudantes, elaborando uma análise lúcida e profunda dos seus limites.

No princípio esse método enfrentou uma forte oposição. Alguns consideravam que essas consultas representavam o início de graves excessos do "poder estudantil", como os ocorridos nas universidades italianas (onde foram multados os professores que não ensinavam de uma maneira considerada satisfatória pelos estudantes).

No entanto, o método das sondagens foi finalmente introduzido em Berkeley, Yale, Cornell e em outras universidades. Atualmente ele é recomendado por alguns dos seus mais encarniçados opositores de antes. Progressivamente compreendeu-se que uma pesquisa entre os estudantes não implica de forma alguma a atribuição de um valor absoluto às reações provocadas, positivas ou negativas. É evidente que as opiniões dos estudantes sobre os seus professores pecam freqüentemente por excesso de subjetividade e de parcialidade. Podem dar um peso desmedido a certos aspectos do ensino que pouca importância têm na consideração da verdadeira eficiência pedagógica. Mas não se trata de modo algum de aceitá-las integralmente, nem de atribuir-lhes um peso determinante nas nomeações e promoções de professores.

A indiferença ou o descontentamento dos estudantes jamais estão desprovidos de significação, por mais infundados que possam parecer ao professor. Ninguém melhor do que o próprio estudante pode explicar seu entusiasmo ou suas dificuldades.

Além do mais, geralmente os estudantes são as únicas testemunhas do ensino direto, os únicos que viram e ouviram o docente em ação, os únicos que estiveram em contato com vários professores, o que lhes permite realizar comparações construtivas.

Levando em conta o efeito retardado, seria melhor ouvir antigos estudantes, mas é difícil chegar a eles; além do mais, qual dentre eles seria capaz de distinguir claramente aquele professor ao qual deve, em parte, seus sucessos ou fracassos?

Supondo que os antigos estudantes possuam mais experiência e bom senso, não seria absurdo perguntar-lhes de qual professor se recordam com maior admiração, e porque.

Sabe-se que muitos grandes professores somente são reconhecidos como tais por seus antigos alunos. Apenas os antigos estudantes podem julgar a eficácia a longo prazo do ensino recebido e comparar as formações dadas pelos diferentes professores, com a objetividade resultante da distância, ou do esquecimento das pressões e irritações cotidianas.

Recomenda-se também limitar as sondagens aos estudantes aprovados nos exames (ou até mesmo àqueles que obtiveram boas notas). (Sem limitação alguma, seria no mínimo interessante analisar estatisticamente as apreciações dadas pelos estudantes em função das notas recebidas.) No entanto, não é evidente que a opinião dos re-

provados ou mesmo dos que abandonaram os estudos seja totalmente desprovida de interesse; mas geralmente é mais difícil chegar até eles.

Em todo caso, a base do sistema estará sempre constituída pelas apreciações dos estudantes que estiverem freqüentando os cursos na hora da pesquisa. No entanto, como a opinião de alguns estudantes sobre seus futuros examinadores pode ser pouco objetiva, a Universidade de Michigan procede, segundo o *Relatório de Berkeley*, da seguinte maneira.

Cada professor distribui aos estudantes, no final do ano letivo, um questionário padrão que é preenchido em sua ausência e colocado em um envelope fechado com o endereço do professor; *depois dos exames*, esses envelopes são enviados a ele. Esse procedimento proporciona um mínimo de garantia a respeito da sinceridade e da objetividade das respostas.

Praticamos com grande sucesso esse método em Orsay, e constatamos, como os autores do *Relatório de Berkeley*, que tais questionários não devem se limitar a perguntas de múltipla escolha, mas também devem conter grande número de questões "abertas", sobre o porquê das respostas, a fim de incitar os estudantes a uma análise séria e profunda da sua experiência do ensino recebido.

O método de Michigan otimiza a sinceridade das respostas e não prejudica ninguém (exceto o professor cujo ensino não é apreciado pelos estudantes). No entanto, não resolve o problema da contribuição desses testemunhos para a carreira de um professor universitário, pois a sondagem permanece num circuito fechado entre os alunos e o professor, sem chance de chegar às diversas comissões que decidem as nomeações e as promoções.

Nessas condições, talvez fosse conveniente dar um passo a mais e pedir que os estudantes enviassem à administração universitária uma cópia das suas respostas (o original continuaria sendo enviado ao professor), pedindo também ao interessado que fizesse chegar à mesma administração seus comentários e sua eventual defesa, no caso de considerar-se injustamente contestado por certos alunos.