

O VERTICALISMO VAI À ESCOLA

ROBERTO RIBEIRO BALDINO*

RESUMO: O artigo polemiza sobre um panfleto referente à avaliação do ensino na universidade. Estabelece um quadro teórico inicial a partir do conceito de mito de Roland Barthes. O panfleto é lido e discutido segundo as três maneiras de ler o mito: recebendo seu impacto, decifrando-o pela leitura sintomal e prolongando-o pela leitura literal. O artigo termina com uma crítica à idéia de que a análise estruturalista tenha efeito político paralisante e coloca questões pertinentes à avaliação da universidade no quadro da defesa do ensino público gratuito e de qualidade.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação da universidade; Mitologias; Semiologia; Estruturalismo; Ideologia; Barthes, Althusser, Foucaut, Zizek

ABSTRACT: This is a polemical paper focusing on pamphlet about evaluation of teaching in universities. The concept of myth, according to Roland Barthes, is described as an initial theoretical framework. The pamphlet is read according to the three ways of reading a myth: receiving the myth's full impact, deciphering the myth through a symptomal reading and prolongation of the myth's discourse through a literal reading. The paper ends with a critique of the idea that structural analysis has a paralyzing political effect and considers some questions about evaluation of the university institution in the framework of preservation of high quality free public teaching.

* Professor Doutor MS3 do Departamento de Matemática da UNESP, Rio Claro. - Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática - GPA

KEY-WORD: evaluation of teaching in universities; mythology; semiology; ideology; Barthes, Altusser, Focaut, Zezek.

Recebi hoje, em minha caixa de correio, um panfleto do colega A. Geloneze sob o título *Avaliação do Ensino de Graduação*. O panfleto tem 4 páginas; as duas primeiras contêm um arrazoado, a terceira um questionário para professores visando a avaliar suas disciplinas e a última, duas colunas em branco, a serem preenchidas pelo leitor. O panfleto é introduzido por uma carta datada de 21 de outubro onde o autor pede que o leitor responda ao questionário, caso ache que a proposta contribui para a avaliação do ensino de graduação, ou o devolva, em caso contrário. Se contribui, não sei. Só sei que, ao tentar decifrá-lo, perdi o sono. Fui procurar um texto, ainda atual: *Mitologias* de Roland BARTHES [1985]. Esse texto me parece pertinente ao momento porque a questão da avaliação da universidade está eivada de mistificações: estado enxuto, qualidade total, globalização, etc. Trata-se, em última instância, de defender o ensino público, gratuito e de qualidade contra as investidas de privatização de FHC e das avaliações de seu simplório Ministro da Educação. Desmistificar e não acrescentar mitos, eis a diretriz a seguir. É isso que tentarei fazer ao analisar o panfleto com o qual o colega gentilmente me contemplou.

O DISCURSO MÍTICO

BARTHES [1985] considera o mito do ponto de vista da semiologia, como uma fala, ou seja, está no plano das enunciações. Porém, é uma enunciação com características bem definidas. O mito toma como signifi-
ficante um signo já produzido pela língua e constrói, a partir dele, novo signo.

(O mito) é um sistema semiológico segundo. O que é signo (isto é, totalidade associativa de um conceito e de uma imagem) no primeiro sistema, transforma-se em simples significante no segundo. (...) no mito existem dois sistemas semiológicos, um deles deslocado em relação ao outro: um sistema lingüístico, a língua (ou os modos de representação que lhe são assimilados), a

que chamarei linguagem objeto, porque é a linguagem de que o mito se serve para construir seu próprio sistema; e o próprio mito, a que chamarei **meta-linguagem**, porque é uma segunda língua, na qual se fala da primeira [BARTHES, 1985, p. 136-7].



Embora o livro todo se ocupe em analisar e decifrar mitos, nas páginas em que evidencia a estrutura do mito, R. Barthes considera dois exemplos muito claros: uma frase de uma fábula de Esopo, recortada de sua gramática do Latim e uma capa da Paris-Match do início dos anos sessenta, quando a França lutava para manter seu império colonial africano.

A frase, *quia ego nominor leo* (pois eu me chamo leão) é um signo da linguagem objeto que nos remete à história de um leão que não quis dividir sua presa com uma vitela, uma vaca e uma cabra. Remete-nos, também, ao que ela significava para os romanos, a quem Esopo se dirigia, a saber, que o mais forte faz a lei. Porém, posta na gramática do Latim, a frase tem outro significado: está ali para ilustrar uma certa concordância gramatical, faz parte da meta-linguagem. Sua significação é, pois: sou um exemplo gramatical. No jogo de esconde/aparece entre leão/exemplo, ocorre o mito. A história do leão não é apagada, apenas esquecida momentaneamente.

A capa da Paris-Match mostra um soldado negro, em uniforme francês, batendo continência à bandeira francesa. A imagem é um signo, assimilado pela língua, que nos remete a um particular soldado, em sua rotina diária, dentro de um quartel argelino. Entretanto, posta na capa desta revista de direita, no momento em que foi editada, a meta-linguagem mítica transforma a imagem em outro significado, a saber, que a França é um grande império, que todos os seus filhos, sem distinção de

cor servem fielmente sob sua bandeira, que não há melhor resposta para os detratores de um pretensão colonialismo do que a dedicação desse preto, servindo os seus pretensos opressores" [ibid. p. 138]. Essa é a significação desse mito.

LEITURA E DECIFRAÇÃO DO MITO

Procuro um exemplo contemporâneo de mito. Não preciso ir longe. Apanho a edição da Folha de SP do dia em que escrevo este artigo: *Privatização deve dar US\$ 16 bi a SP*. Em primeira leitura, recebo o mito de chofre. *Se eu focalizar o significativo do mito enquanto totalidade inextrincável de sentido e forma, recebo uma significação ambígua; reajo de acordo com o mecanismo constitutivo do mito, com a sua dinâmica própria, transformo-me no leitor do mito* [ibid. p. 149]. Nesse caso, até fico contente. São Paulo vai poder pagar parte da dívida das falcatruas do Banespa e ainda vai sobrar dinheiro para investir. A vida vai melhorar para todos, etc.

Porém, há duas outras maneiras de ler o mito, uma 'leitura literal', cínica, pretensamente ingênua, e uma 'leitura sintomal', informada, pretensamente esperta. A primeira funda-se na continuação do discurso mítico, prolonga-o, fá-lo confessar o que insinua, produz o *conceito*. A segunda funda-se nos pressupostos do mito, nos valores de onde parte e que toma como consensuais, revela a 'motivação'.

Na 'leitura literal, focalizo o significativo vazio, deixo o conceito preencher a forma do mito sem ambigüidade e encontro-me perante um sistema simples onde a significação volta a ser literal'. Uma boa senhora, chamada 'privatização', vai dar 16 bilhões de dólares ao Estado de São Paulo. Vejo no Aurélio Eletrônico o que isso significa: *Verbete: dar. Ceder, presentear; doar. Obsequiar com; oferecer, conceder. Prestar, conceder. Conceder, outorgar. Lançar de si; produzir, criar [...]. Doação, pura e simples, em troca de nada! Ora... Naturalmente, essa maneira literal de ler o mito equívale a um deciframento que o destrói como mito. O que fica evidente é a maracutaia do redator que bem escolheu a manchete, com fins de agradar aos anunciantes que sustentam o jornal, adeptos da ideologia da "globalização inevitável".*

Na 'leitura sintomal', se eu focalizar o significante pleno, no qual distingo claramente o sentido da forma e, portanto, a deformação que um provoca no outro, destruo a significação do mito, recebo-o como uma impostura [ibid. p. 149]. De fato, se eu focalizar o significante 'privatização' não como vazio, representante da boa alma, mas como prenhe da história, marcado pelos esforços para construir empresas estatais, alusivo às lutas recentes para que não sejam alienadas, fica até hilariante dizer que a privatização 'dá'. O verbo 'dar' esconde a expolição do patrimônio nacional, etc. Por aí, também, se destrói o mito.

A 'forma' desse mito é a da grande manchete, a verdade em notícia para consumo geral, amálgama de texto e figura, anunciando a doação. A manchete não é só uma frase: dispõe de racionalidade própria, é manchete da Folha de S.P. de hoje. É atual, é impositiva. A manchete é o significante de onde parte o mito. Esse significante tem uma realidade sensorial suficiente, apreendo-o com os olhos, ao contrário do significante lingüístico.

A função do mito é deformar, não é fazer desaparecer. Os dois termos, o significado da linguagem objeto e o significante do mito são copresentes. A forma não apaga o sentido, apenas rouba-lhe a memória. O mito, para R. BARTHES (1985), é uma *linguagem roubada*. É roubada e restituída depois, deformada. Há sempre uma 'motivação' nessa fala, aquilo que Lacan denomina a identificação simbólica I(A) e que Zizek (1990) chama o gozo do sentido. O mito possui um caráter imperativo, interpelatório. Interpela os indivíduos, transformando-os em sujeitos. É esse o mecanismo da ideologia segundo Althusser. O sujeito central ideológico é o 'conceito' do mito. Para decifrar o mito é preciso exibir esse sujeito. Nos três exemplos acima esses sujeitos são, respectivamente, a gramática, o imperialismo francês e a globalização.

UM DISCURSO MÍTICO EXEMPLAR

A partir desse necessário preâmbulo, para saber do que estamos falando, passo a analisar um caso exemplar de discurso mítico, expresso em *Avaliação do Ensino de Graduação* [GELONEZE, 1997]. A forma des-

se mito é muito interessante. O panfleto é diagramado como se fosse um periódico educacional ou científico, *Volume 1, Outubro 1997* com páginas numeradas em Inglês, 'Page n'. Só a carta de encaminhamento tem o nome do autor.

Faço uma primeira leitura. O discurso se apresenta sob a forma de manchetes e destaques. A manchete reza: *É possível avaliar o ensino de graduação em matemática de modo compatível com um ambiente verdadeiramente acadêmico?* Em destaque, na primeira página, leio: *Princípios norteadores de condutas de avaliação em nível universitário. Questionário de avaliação do ensino universitário para professores. Questionário de avaliação do ensino universitário para estudantes.* Esse último item não foi incluído no panfleto. Na segunda página também há uma manchete: *Princípios não devem ser confundidos com pré-conceitos; princípios são pontos de partida nobres.* Noto, então, que o texto é dividido em cinco princípios, grafados em negrito. No fim da segunda página, outro destaque, do tamanho da manchete:

Avaliação do ensino de graduação é de responsabilidade de todo o corpo docente. Se não, quem vai fiscalizar o fiscal? Mas, antes disto, não havendo ponto de vista privilegiado para nenhum docente, não pode haver fiscal. Universidade não pode ser refém de grupos políticos ou de indivíduos com mentalidade política. Amor a cargos deve dar lugar à pesquisa científica. Ideal universitário não é compatível com apego a cargos.

O texto é bem apelativo: quem recusaria pautar-se por princípios nobres? Qual docente ousaria eximir-se da responsabilidade de avaliar o ensino? Quem se aventuraria a fiscalizar? Ou a considerar seu ponto de vista como privilegiado? Quem não se arrepende de ter abandonado a pesquisa para exercer o poderzinho burocrático dos cargos eletivos na universidade? Realmente, o texto promete. Passo à leitura dos princípios.

Primeiro princípio. Os estudantes não estão credenciados para se responsabilizarem pelo diagnóstico dos problemas de ensino.

Segundo princípio. Os professores devem assumir a responsabilidade do diagnóstico dos problemas do ensino e das suas soluções.

Terceiro princípio: Um ambiente verdadeiramente acadêmico orienta-se por ideais nobres - tal como o ideal da compreensão científica da vida e do universo ou, por exemplo, a busca incansável da verdade - e, portanto, só admite convivência nobre entre indivíduos que cooperem na tentativa de alcançar aqueles ideais.

Quarto princípio: Não há que se expor o estudante ou o professor à pressão pública quando se manifestarem a respeito dos problemas do ensino.

Quinto princípio: Não existe ponto de vista privilegiado acerca do processo de ensino, ao qual se possam alçar uns poucos professores, meramente por terem sido eleitos, sob nenhum, princípio acadêmico, para serem fiscais dos demais.

Realmente, como se atrevem a fiscalizar? Como podem expor as pessoas a pressões públicas? Como alguns podem não cooperar para buscar a verdade? Qual professor não está querendo se responsabilizar por diagnosticar e resolver problemas de ensino? Qual aluno está se insinuando como credenciado a diagnosticar esses problemas? A primeira leitura me convoca à adesão. Não há como fugir. Os argumentos, justificações e explicações que seguem cada princípio ajudam a convencer-me disso. O questionário, na terceira página, contém vinte itens específicos para avaliar minha(s) disciplina(s). Há, também, um apelo final, antes do espaço em branco: *Em linhas gerais, quais os principais pontos e procedimentos que uma avaliação do ensino na graduação deve conter?* Fico até com vontade de sentar e responder, logo, a essas perguntas. Porém, algo, durante a primeira leitura, me incomoda.

LEITURA SINTOMAL

Passo a ler o texto a partir de seus 'pressupostos', ou seja, dos pontos em que o autor insinua, das afirmações que não esclarece, em suma, dos valores implícitos, remetidos ao consenso externo ao texto e que, no entanto, embasam e sustentam a argumentação. Numa palavra, viso à axiologia implícita do texto. Como método, transcreverei a

justificação dos princípios, colocando os valores em negrito. A justificação do primeiro princípio é a seguinte:

'Por quê? Porque são estudantes se preparando para assumir responsabilidades científicas e profissionais, após o término de sua **formação**, quando se espera que tenham completado um ciclo de **capacitação** para atuar de diversas formas na sociedade com **competência** adquirida em sua vida de estudante. Em outras palavras, não estão **credenciados** por definição de estudante. Estudante é aquele que estuda para se **formar** em alguma profissão ou área científica. Quando se **formar**, deixará de ser estudante. Espera-se que tenha, então, se **capacitado** para exercer certas atividades sociais, como por exemplo, ser professor universitário, com **credenciais** para assumir as **responsabilidades inerentes** às suas atitudes'.

'Formação, competência, credenciais, capacidade', funcionam como pressupostos do discurso. O autor supõe que essas categorias tenham significados consensuais, não esclarece o que entende por elas, mas vale-se da carga valorativa que têm no senso comum.. No texto, o movimento é circular: a formação leva à competência, que leva às credenciais, que leva à capacidade. Mais adiante perguntaremos pela 'capacidade de formar-se', que fecharia o ciclo e, sobre a qual, o autor silencia. O discurso se move entre essas categorias, reforçando uma com a outra, formando uma totalidade monolítica, obtusa, que se apresenta como justificação do princípio mas que, entretanto, não faz mais que repeti-lo várias vezes, como se fosse um dogma de fé. *O que temos aqui já não é o sintoma, a mensagem codificada que tem que ser decifrada por meio de sua interpretação, mas o fragmento de uma letra absurda, isto é, de uma letra cuja leitura proporciona imediatamente um gozo, um gozo-o-sentido* [ZIZEK, 1990, p. 154]. Pode-se perguntar pela 'nobreza' de tal ideal, pode-se perguntar se a universidade não deveria exigir de si mesma padrões mais elevados de atuação [GELONEZE, 1997, p. 2].

O segundo princípio tem a seguinte justificação:

'Por quê? Porque se **formaram**.... São bacharéis ou licenciados, com mestrado e doutorado, teses minuciosamente elaboradas e defendidas, vários com pós-doutorado, e milhares de horas de estudos, pesquisas e reflexões, sempre submetidos a **avaliações** para garantir

que os títulos fossem **justamente** atribuídos. Então, **por definição**, o professor deve estar credenciado para exercer com **competência** os **problemas do ensino** e indicar as devidas correções'.

Aqui a argumentação explicita seu próprio dogmatismo: é 'por definição' que o professor, mesmo que não esteja, 'deve estar' credenciado. É interessante que o autor, depois de fazer apologia das milhares de horas dedicados a tal 'formação', julga necessário acrescentar que o professor só se credencia 'por definição'. Por quê? Talvez porque saiba, muito bem, que as propaladas 'avaliações' podem, muito bem, ser falsificadas. Aliás, se não o fossem, se os títulos fossem sempre 'justamente' concedidos, de onde viriam os 'problemas do ensino' que funcionam como pressuposto do texto todo? Como se explica que professores tão bem 'formados', 'credenciados', 'competentes', ainda necessitem avaliar o que fazem? Como se explica que seu ensino tenha 'problemas'? E se as avaliações podem ser falsificadas, como facilmente se demonstra que o são nos cursos de graduação, que competência terão os professores para se responsabilizarem pelos 'problemas do ensino'? Afinal, eles serão apenas os mais bem sucedidos na ultrapassagem das xicanas do sistema promocional. Terão desenvolvido a 'capacidade de formar-se'. É por isso que o autor sente necessidade de acrescentar que seu credenciamento para diagnosticar só pode ocorrer 'por definição'.

Virando a moeda, é interessante notar que o descredenciamento do estudante também recebe um reforço: é 'por definição' que o estudante não está credenciado a diagnosticar os problemas do ensino. A definição sempre exclui um certo excesso e introduz um princípio. O excesso que o autor julgou necessário excluir, aqui, teria sido algum credenciamento natural que o estudante teria para diagnosticar os problemas de ensino, talvez por ser aquele que, tal como o professor um dia fez, está desenvolvendo sua capacidade de formar-se, de passar, de obter o crédito, com o mínimo de esforço, se possível, sem aprender. Por isso a avaliação tem de ser abordada a partir de uma 'definição', que isole de vez o que não se quer ver, o que não pode ser 'avaliado' para que a universidade continue cumprindo seu papel.

Talvez em toda a literatura Hegel-Lacan não se encontre exemplo mais claro de como a enunciação pode contradizer o enunciado. Os

princípios querem-se 'nobres', são apolegéticos do 'ambiente verdadeiramente acadêmico', da 'busca incansável da verdade', etc. Entretanto, sua justificação é dogmática, superficial, contraditória, 'vulgar', obliterante, incompleta, indigna de seus próprios enunciados.

O terceiro princípio tem a seguinte justificação: Um tal ambiente (**verdadeiramente acadêmico**) não é **compatível**, por exemplo, com confrontação pura e simples, entre alunos e professores sob o pretexto da avaliação do ensino. **Ninguém tem que se defender de ninguém!** Há, sim, que defender toda a comunidade de **concepções vulgares** da vida universitária.¹

Os pressupostos axiológicos variam um pouco, alguns são positivos: 'ambiente verdadeiramente acadêmico', 'compreensão científica', 'busca da verdade', 'convivência nobre'. Outros são negativos: 'confrontação', 'defesa', 'concepções vulgares'. A oposição entre positivos e negativos sustenta o princípio que é, claramente, um princípio de *exclusão* dos valores negativos. O tal 'ambiente verdadeiramente acadêmico' só admite 'convivência nobre' entre indivíduos que se pautem por ideais de 'compreensão científica' e 'busca da verdade'. Infere-se que o tal ambiente rejeita a convivência não-nobre. Na prática, essa axiologia implícita funciona assim. Certos sujeitos, os que imaginam deter a significação dessas categorias, em nome delas, julgam-se no direito de excluir aqueles que não cooperam com tais ideais. Há pouco tempo, em nome de princípios igualmente vagos e indefinidos, muitos foram expulsos da universidade, tiveram direitos cassados e foram exilados. Dizia-se, na época, uma frase muito semelhante à que se encontra na justificação do segundo princípio. Dizia-se *o estudante tem que estudar, e não fazer política*, como se estudar, do modo submisso que a ditadura impunha, não fosse fazer política, as política da dominação e da imbecilização do povo, pela qual pagamos caro, até hoje. Se essa não é uma 'concepção vulgar' – 'estudante é aquele que estuda para se formar' – da vida universitária, não sei mais o que esse adjetivo possa significar.

É interessante notar mais uma contradição, agora entre o enunciado do quinto princípio e a enunciação do terceiro. O quinto princípio

¹Itálicos do autor, negritos meus.

nega a existência de pontos de vista privilegiados acerca do processo de ensino; entretanto, o que o terceiro princípio faz, em sua 'enunciação efetiva', é precisamente, instituir um tal ponto de vista, em nome do 'ambiente verdadeiramente acadêmico' cujos 'ideais nobres' justificariam a exclusão da convivência indesejável com os dessemelhantes. É preciso repetir aqui o que disse em outro lugar: o discurso mítico talvez nunca tenha se alçado acima do discurso troglodita; nunca foi mais que o brado que reforça o golpe.

Da axiologia implícita no restante do texto, destaco o seguinte. Valores negativos, segundo o autor: guerra (entre estudantes e professores), ação política, fiscalização. Valores positivos, segundo o autor: respeito à privacidade, direito de livre expressão, problema verdadeiro, razões acadêmicas, padrões elevados de convívio, princípio acadêmico, transmissão de conhecimentos. Como os anteriores, esses valores se reforçam e se excluem mutuamente, sem que se saiba bem o que o autor quer que signifiquem.

A leitura sintomal se completa pelo exame das ausências e dos silêncios do texto, por aquilo que ele evita. Há, no panfleto em questão, um sintoma interessante: a ausência de qualquer referência à 'aprendizagem'. O autor fala sempre em *ensino* da matemática. Esse tema tem sido abordado, desde as colocações mais ingênuas, em geral de pessoas leigas em Educação Matemática, segundo as quais, a aprendizagem é decorrência do ensino, até as mais radicais, segundo as quais, quando se ensina A, o aluno aprende B. Por isso torna-se sintomática a ausência de considerações sobre aprendizagem no panfleto. Para onde aponta essa ausência?

Na concepção de epistemologia do autor, o conhecimento se transmite: *A universidade existe há vários séculos e ainda não se conhecem métodos perfeitos de **transmissão de conhecimento** às novas gerações (...)*. Entre todas as concepções de epistemologia que o autor deve ter encontrado em suas milhares horas de estudo, parece que essa foi a que adotou como sua. Uma vez que o autor vale-se do senso comum, em vez de explicitar sua posição, pode-se dizer que essa concepção é condizente com o amálgama inicial, segundo o qual o estudante é aquele que não sabe (não está credenciado), o professor é aquele que sabe, 'por

definição'. Nessa concepção, o ensino ocorreria segundo a seguinte concepção de transmissão: um emissor codifica, uma mensagem é enviada, um receptor decodifica e um ruído, interfere. Se não fosse o ruído a transmissão seria perfeita. É dessa posição que o autor pode conjecturar um método de ensino perfeito que, infelizmente, ainda não teria sido encontrado. Nessa concepção, aprendizagem é consequência do ensino. Isso me lembra que, já em 1991, eu procurei elucidar essa questão, num artigo intitulado *Ensino da Matemática ou Educação Matemática?* em que comento uma alocação deste colega, Geloneze, registrada em vídeo, durante uma aula para alunos do Departamento [BALDINO, 1991].

O último comentário refere-se à frase: *É muito perigoso confundir vida universitária com ação política de pequenos grupos ou indivíduos (...)*. É espantoso notar que o autor, ao escrever e divulgar o panfleto que analiso, parece não pensar que esteja exercendo ação política individual. Seu conceito de política parece restrito demais para considerar que as práticas universitárias atuais – dar aulas, avaliar, etc. – não são neutras diante das tendências de privatização do ensino. Há desperdício? Há duplicação de recursos? Há falsificação dos horários de aula? Há diálogo?

Finalmente, a leitura sintomal deve levar a evidenciar a motivação do mito.

O que é repulsivo no mito é o recorrer a uma falsa natureza, é o luxo das formas significativas – como esses objetos que decoram a sua utilidade com uma aparência natural. Esse desejo de oferecer à significação o peso, a caução de toda a natureza, provoca uma espécie de náusea: o mito é demasiado rico, o que ele tem a mais é precisamente a sua motivação [BARTHES, 1985, p. 147].

Se o Colega tivesse apresentado apenas seu questionário ou se os princípios não fossem seguidos de justificações encobridoras e redundantes, talvez o panfleto tivesse contribuído mais ao debate sobre a avaliação. Porém a 'motivação' (do autor) conferiu-lhe um excesso, uma forma de periódico que veicula a verdade científica, com 'página' grafada

'page', etc. Ficou excessivo, foi além da intenção declarada. Uma colega me disse que o panfleto é 'agressivo'. Outra, alheia ao Departamento, ao final da leitura, perguntou-me: 'Com quem ele está bravo?' De fato, parece que o autor estava mais motivado a enunciar princípios e dirigi-los contra uma situação que ele dá a entender, sem descrever, do que, efetivamente, contribuir para avaliar a prática docente.

LEITURA LITERAL

Enquanto a leitura sintomal visa à motivação, a leitura sintomal visa ao conceito. O método consiste 'em atribuir ao autor frases que ele não escreveu', intrometer-se em seu discurso, atrapalhá-lo, interrompê-lo, cortar-lhe a palavra e produzir um significado arbitrário. É antipático. Copiarei trechos do panfleto, intercalando frases minhas, para mostrar o que se pode entender como prolongamento, como alusão, como conotação daquilo que está escrito. Certamente, outros prolongamentos poderão tomar outros rumos, até, opostos. Todavia, creio que a interpretação que darei é sustentável, 'pode' ser efetivamente enunciada. Colocarei em itálicos os trechos copiados do panfleto e em outra fonte [arial] os prolongamentos. Não pude evitar associar as interpretações que dei a trechos de ZIZEK [1991], CHEVALARD [1986] e FOUCAULT [1971] que transcrevi logo após cada uma.

O ARBITRÁRIO DA LEI

Os estudantes não estão credenciados para se responsabilizarem pelo diagnóstico dos problemas de ensino na universidade.

Porque, por definição, quem está credenciado é o professor, sou eu. Com essa definição separo, diferencio os professores dos alunos. No começo da lei há um certo fora-da-lei que eu assumo integralmente. Essa é uma violência real que coincide com o próprio ato de instauração da lei. Todo meu pensamento político-filosófico, toda a argumentação

que desenvolvo neste panfleto, repousa em uma tentativa de desmentir esse avesso da lei. É por isso que invento a história das competências.²

O RITUAL DE CAPACIDADE NOMINAL

Estudante é aquele que estuda para se formar. Quando se formar, deixará de ser estudante e estará capacitado (...). São estudantes se preparando para assumir responsabilidades científicas e profissionais após o término de sua formação (...).

Diria, mesmo, 'somente após' o término de sua formação, porque não faço distinção entre calouro e formando. Um dia antes da formatura, o estudante ainda é incapaz, porque não passou pelo ritual de ingresso, não foi batizado. *O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação ou da enunciação, devem ocupar tal posição e formular tal tipo de enunciados); ele define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso* [FOUCAULT, 1991, p. 41].

A ANÁLISE NORMATIVA

(...) após o término de sua formação, quando se espera que tenham completado um ciclo de capacitação para atuar de diversas formas na sociedade, com competência adquirida em sua vida de estudante. (...) Espera-se que tenha, então, se capacitado para exercer certas atividades (...).

Digo 'espera-se', porque sei que em geral, não é isso que ocorre.

(... os professores estão) sempre submetidos a avaliações para garantir que os títulos sejam justamente atribuídos. Então, por definição, o professor deve estar credenciado para diag-

² O parágrafo é arremedo de ZIZEK [1990, p. 65]. O texto original é: 'No começo' da lei há um certo fora-da-lei, um certo real da violência que coincide com próprio ato de instauração da lei, e todo o pensamento político-filosófico clássico repousa num desmentido desse avesso da lei.

nosticar com competência os problemas do ensino e indicar as devidas correções.

Digo 'por definição', porque não é por mérito; digo que 'devem estar', porque efetivamente não estão. Argumento a partir do que deve ser, não do que é. Minha análise é normativa.

[...] o problema central com o qual se choca toda tentativa de análise objetiva da noção de avaliação: atrelando o processo de avaliação a uma meta posta de antemão, tratar-se-á de determinar a extensão na qual os objetivos instrucionais são atingidos pelos alunos; esse tipo de definição introduz a dimensão do "deveria ser" e por aí se afasta do plano da análise empírica dos fatos de avaliação efetivamente observáveis na realidade das salas de aula" [CHEVALLARD, 1986, p. 5].

O PODER DE CONSTITUIR OBJETOS

Os professores devem assumir a responsabilidade do diagnóstico dos problemas do ensino e das suas soluções.

Diria mesmo, 'devem assumir sozinhos', porque não dividir responsabilidades é também não dividir o poder de constituir domínios de objetos acerca dos quais se poderá afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas [FOUCAULT, 1971, p. 72].

A ONISCIÊNCIA

Porque (os professores) se formaram... São bacharéis ou licenciados, com mestrado e doutorado, teses minuciosamente defendidas, vários com pós-doutorado, e milhares de horas de estudo, pesquisas e reflexões.

Todo esse esforço confere aos professores uma certa clarividência com a qual podem opinar, não só sobre o que estudam, a saber, matemática, mas também sobre questões de ensino e aprendizagem.

O que é, enfim, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos falantes, senão a constituição de um grupo doutrinário, mesmo que difuso; senão uma distribuição e uma adequação do discurso com os poderes e os saberes? [FOUCAULT, 1971, p. 47].

A VONTADE DE VERDADE ('VOLONTÉ DE VÉRITÉ')

Um ambiente verdadeiramente acadêmico orienta-se por ideais nobres – tal como o ideal da compreensão científica da vida e do universo ou, por exemplo, a busca incansável da verdade – e, portanto, só admite convivência nobre entre indivíduos que cooperem na tentativa de alcançar aqueles ideais.

A compreensão científica da vida não inclui, por exemplo, saber porque, apesar do alto credenciamento dos professores, os problemas de ensino ocorrem. Não inclui decifrar os mitos das formas discursivas, nem saber como se constitui a microfísica do poder dentro da universidade.

O discurso verdadeiro [...] não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa' ['Le discours vrai ne peut pas reconnaître la volonté de vérité qui le tranverse'] [FOUCAULT, 1971, p. 22].

PROIBIÇÃO DA PALAVRA ('LA PAROLE INTERDITE')

Um tal ambiente não é compatível, por exemplo, com confrontação, pura e simples, entre alunos e professores sob pretexto de avaliação do ensino. Ninguém tem de se defender de ninguém. Há sim, de defender toda a comunidade de concepções vulgares de vida universitária.

Uma plenária de alunos e professores, visando à avaliação do ensino é uma dessas concepções vulgares.

Não existe guerra entre indivíduos da espécie estudante contra a espécie professor. O problema é completamente ou-

tro. O problema é como cooperar na detecção das imperfeições do trabalho de ensino acadêmico e corrigi-las.

Porém, as formas dessa cooperação, eu as defino inicialmente.

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel evitar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar-se de sua pesada, temível materialidade [FOUCAULT 1971, p. 11].

A SOCIEDADE DE DISCURSO ('LES SOCIÉTÉS DE DISCOURS')

Não há que se expor o estudante ou o professor à pressão pública, quando se manifestarem a respeito dos problemas do ensino. Porque não é trivial apontar os verdadeiros problemas do ensino. Menos trivial ainda é elaborar as razões acadêmicas que justificam tais indicações. Estas duas atitudes têm de estar protegidas pelo respeito à privacidade e pelo direito de livre expressão, com tempo suficiente para que esta ocorra na sua melhor forma.

É assim que ocorre a produção matemática. As razões são elaboradas, primeiro, individualmente e nos gabinetes. Só vão a público depois de terem adquirido sua melhor forma. O respeito à privacidade protege o indivíduo que erra. Errar em público diminui o sujeito e revela que sua competência não é tão grande quanto ele supunha.

[...] as sociedades de discurso têm por função conservar ou produzir, porém, para fazê-los circular em um espaço fechado, só distribuí-los segundo regras estritas e sem que os detentores fiquem diminuídos devido a essa distribuição [FOUCAULT, 1971, p. 41].

DISTRIBUIÇÃO DA LOUCURA

É absolutamente irrelevante se é Pedro ou Paulo que esta apontando este ou aquele problema. O que é sim absolutamente relevante é que o problema seja verdadeiro, não penas

um desconforto isolado de alguém que se considera incomodado. O que é relevante é que esteja justificado por razões acadêmicas. Não há que se confundir levantamento de problemas do ensino com meras reclamações deste aluno ou daquele professor.

Como são os professores que sabem quais razões são acadêmicas e quais não o são, os problemas só serão verdadeiros quando os professores decidirem que o são. Os problemas que eles não querem resolver serão classificados como meras reclamações, manifestações alouçadas de Pedro ou de Paulo.

Existe em nossa sociedade um outro princípio de exclusão (do discurso): não é mais uma proibição, mas, sim, uma divisão e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura. (...) o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros. Acontece que sua palavra seja tomada por nula e não efetivada. (...) também acontece, em contrapartida, que se lhe atribua poderes estranhos, como o de dizer uma verdade escondida [FOUCAULT, 1971, p. 13].

RAREFAÇÃO DOS FALANTES

Não existe ponto de vista privilegiado acerca do processo de ensino, ao qual se possam alçar uns poucos professores, meramente por terem sido eleitos, sob nenhum princípio acadêmico, para serem fiscais dos demais. É muito perigoso confundir vida universitária com ação política de pequenos grupos ou indivíduos que imaginam que cargos por eleição sem critérios acadêmicos lhes conferem competência para dominar um processo, como avaliação do ensino, a ponto de poderem ser fiscais dos demais e monopolizarem a crítica deste processo.

As eleições devem ser submetidas a critérios acadêmicos de escolha dos candidatos. Os candidatos que vão ser eleitos para coordenar o processo de avaliação precisam passar por uma avaliação prévia, feita nos gabinetes, protegida pelo respeito à privacidade, segundo critérios acadêmicos. Naturalmente, essa escolha prévia por critérios acadêmicos, isso eu não considero uma ação política.

Existe (...) um grupo de procedimentos que permitem o controle do discurso. Desta vez não se trata de dominar os poderes que eles veiculam nem de afastar a casualidade de seu surgimento; trata-se de determinar as condições de sua efetivação, de impor aos indivíduos que os proferem, um certo número de regras e assim não permitir a todo mundo ter acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos falantes [FOUCAULT, 1971, p. 38].

A qual conceito essa leitura literal do mito conduz? Sob que título se reúnem os subtítulos: o arbitrário da lei, o ritual de capacidade nominal, a análise normativa, o poder de constituir objetos, a onisciência, a vontade de verdade, a proibição da palavra, a sociedade de discurso, a distribuição da loucura, a rarefação dos falantes?

Proponho um nome para isso: *verticalismo*. O panfleto que analisei é um mito verticalista. Uma breve reflexão pode, agora, nos indicar outras formas de verticalismo na história. O feudalismo, talvez, tenha sido o exemplo mais coerente e duradouro de verticalismo. A ideologia religiosa permeava a sociedade. Na Grécia Antiga, o verticalismo foi contestado pelos sofistas. Sócrates e Platão acorreram em sua defesa. A burguesia contestou o verticalismo feudal e estabeleceu o seu próprio. Stalin restabeleceu o verticalismo na União Soviética. Parece que o destino de toda revolução é o restabelecimento, do verticalismo. É por isso que Lacan diz que, assim na Terra como no céu, revolução é um retorno ao ponto de partida. Os regimes de Mussolini e Hitler foram exemplos radicais de verticalismo. Nas republiquetas, de tempos em tempos, um general 'prende e arrebenta' em nome do verticalismo.

A universidade deve exigir de si mesma padrões mais elevados de atuação e convívio dos estudantes e dos professores.

Pois é...

Uma das críticas à análise estruturalista ou pós moderna, como a que fizemos acima, é que ela não deixa saída, não põe coisa alguma no lugar daquilo que destrói. Não é bem assim. As pessoas que assim pensam estão, implicitamente, admitindo a validade da análise, concordam que tudo é assim mesmo como se disse que é, mas... que pena! Gostariam que não fosse. Esse sentimento é decorrência de algum desejo de edificação social, algum valor de 'melhorar' o mundo. Melhoras locais, específicas, como as reivindicações dos *proles*, no 1984 de Orwell, que só reforçam a mazela geral. Quando, na tentativa inútil de chocá-los, de provocar-lhes alguma reflexão sobre nosso ponto de vista, lhes dizemos que não estamos interessados em melhorar nada, alguns perguntam: *Ué! Então querem piorar?* Não é bem assim. É que, para nós, a inserção da análise no mundo já é uma melhora. É pela compreensão daquilo que é que um dia as pessoas poderão decidir que assim não pode ser. Até lá, muitas análises estruturalistas deverão ser feitas.

De minha parte, digo que essa questão da avaliação não pode ficar como está. Ela é decisiva para a defesa do ensino público gratuito e de qualidade. Porém, é preciso recuar um pouco e levar em conta os problemas, tais como são postos pelos protagonistas desse drama.

A imagem que uma boa parte tem da universidade é negativa. Basta sentar numa roda não universitária, num desses barzinhos perto das universidades, como Sujinho's da UNESP, em Rio Claro, onde alunos e professores encontram outros segmentos da população, e escutar. Escutar, sim! Se não soubermos ouvir, só saberemos bater. E não é por aí. Depois da segunda cerveja, após alguns rodeios para descobrir se seremos bons ouvintes, o que esses segmentos não universitários da população dizem é o seguinte: *Universidade é creche de adolescente pra filho de burguês. Manter essa menina ociosa, sem trabalhar, é dinheiro posto fora.* Suspeito que seja esse mesmo sentimento que esteja presente em 'alguns' motoristas de própria UNESP. Sublinho 'alguns'. Ele se evidencia por sintomas no relacionamento com os alunos em viagens mais longas, como as duas que tive oportunidade de fazer, ao Nordeste.

É por aí que é preciso começar. É preciso criar foros onde essas opiniões possam se expressar e ser ouvidas, sem serem rebatidas de imediato, sem que algum luminar universitário levante-se a bradar contra a 'infâmia da acusação', na tentativa de abafar a voz do interlocutor com a sua, como o cão que uiva para abafar o som do sino da igreja que lhe fere os ouvidos. Universidade é mais que isso. Tem que ser. É preciso ouvir, para que a queixa se expresse, porque *aquilo que não passa no simbólico retorna no real sob forma de sintoma* [LACAN, Seminário 11]. Retorna sob forma de apoio da população ao programa de privatização (entenda-se imbecilização) do governo.

E se não soubermos criar foros para ouvir as 'meras queixas ou reclamações' de Pedro ou de Paulo não teremos a menor condição de lidar com o segmento hostil da população, externo à universidade; reforçaremos o sintoma proveniente do não dito. Aliás, pelos corredores, Pedro e Paulo falam muito de nós. Falam que copiamos os livros na lousa, que não explicamos, que apenas mandamos que estudem, que só damos aula para uns poucos, chamados os 'bons', que sentam na primeira fila. Não é este ou aquele aluno; são muitos, os Pedros e os Paulos. Eles estão olhando a sala de aula pelo lado da aprendizagem, nós teimamos em olhá-la pelo lado do ensino. Nossa responsabilidade estando cumprida, pronto.

Se vamos ensinar, é urgente ensinar também aos alunos como funciona uma assembléia, o que é uma questão de ordem, o que é um regime de votação, o que é um encaminhamento. Abrir uma plenária nos últimos 20 minutos de cada aula de duas horas será muito mais útil que os nossos atrasos e saídas mais cedo. É importante passar a direção dessas plenárias aos próprios alunos, ficando nós na posição de sermos apenas mais um, que levanta o braço, pede inscrição e aguarda a vez, antes de falar. É importante que, nessas assembléias, cada aluno seja livre para falar do que quiser. Eu tenho feito isso há vários anos, nos quatro últimos, na turma de cálculo I para a Física. Nesse período os alunos organizaram o Centro Acadêmico (CAFI) e têm participado ativamente nos movimentos em defesa da universidade, como as manifestações na ALESP, por ocasião de votação da LDO e do protesto contra a demissão de professores. É claro que se pode perguntar se estão

aprendendo cálculo. Respondo: não menos do que aprendem mecânica, álgebra linear e as demais disciplinas, ou seja, pouco, muito menos do que seria de desejar, porém, o máximo que se pode obter com as condições iniciais e de percurso dadas. Não é por aí.

Suspeito que, tanto na matemática como na física têm se formado alunos que não resolvem os mais elementares problemas de segundo grau, onde vão ensinar. Não os resolvem, não por 'falta' disso ou daquilo, mas porque, durante o curso, aprenderam a desenvolver uma atitude de rigidez diante da matemática, não perceberam o papel das definições, aprenderam, por algum método, a produzir respostas nas provas, respostas nem corretas, nem, totalmente erradas, respostas que mereciam 'cinco'. Decoraram 'a teoria'. Passaram. Nós os passamos! Nós os ensinamos a falsificar o conhecimento, a produzir uma resposta aceitável, decorada, copiada, repetida. Eles sentem a farsa, embora não a verbalizem com clareza. Pedem-nos aprendizagem, e só sabemos ensinar. Pedem para serem ouvidos, e só sabemos falar. Pedem universidade para todos, e nós teimamos em achar que ela é só nossa. Pedem ensino e nós só temos olhos para nossas pesquisas. Os alunos atrapalham meu ensino, diriam alguns professores...

Há dois anos o Conselho de Curso de Física tem distribuído aos alunos um questionário de avaliação de cada disciplina. Por decisão do Conselho, os resultados desse questionário não são divulgados, nem mesmo entre os docentes. Cada professor só tem acesso à avaliação de sua disciplina. Os alunos têm passado questionários paralelos, receosos de serem identificados por suas respostas. É pouco como avaliação da Universidade, mas já é alguma coisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALDINO, R. R. Ensino da Matemática ou Educação Matemática? *Temas & Debates*. SBEM, ano IV, nº. 3, 1991.

BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: Difel. (Orig. *Mythologies*, Paris: Éditions du Seuil.), 1985.

- CHEVALLARD, Y & FELDMANN, S. *Pour une analyse didactique des faits d'évaluation*. IREM d'Aix-Marseille, 1985.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris: Galimard, 1971.
- GELONEZE, A. *Avaliação do Ensino de Graduação*. UNESP, Campus de Rio Claro. [Mimeo.], 1987.
- LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ZIZEK, S. *Eles não Sabem o que fazem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.

