

O “problema” da “cola” sob a ótica das representações

Mary Rangel

Palavras-chave: representação social; cola; ensino; pesquisa.

Resumo

A questão da "cola" é polêmica e controversa, seja do ponto de vista didático e de avaliação, seja na perspectiva de valores. Por isso, a "cola" se configura como um problema significativo e instigante de pesquisa. Assim, problematizar a "cola" é repensá-la de modo crítico e fundamentado, que possibilite perceber e analisar os diversos ângulos de sua origem e circunstâncias. Nessa perspectiva, este estudo recorre à teoria de representação social para discutir imagens e conceitos, práticas, instrumentos e, também, alternativas para o problema, com especial atenção às inter-relações entre seus motivos escolares e psicossociais.

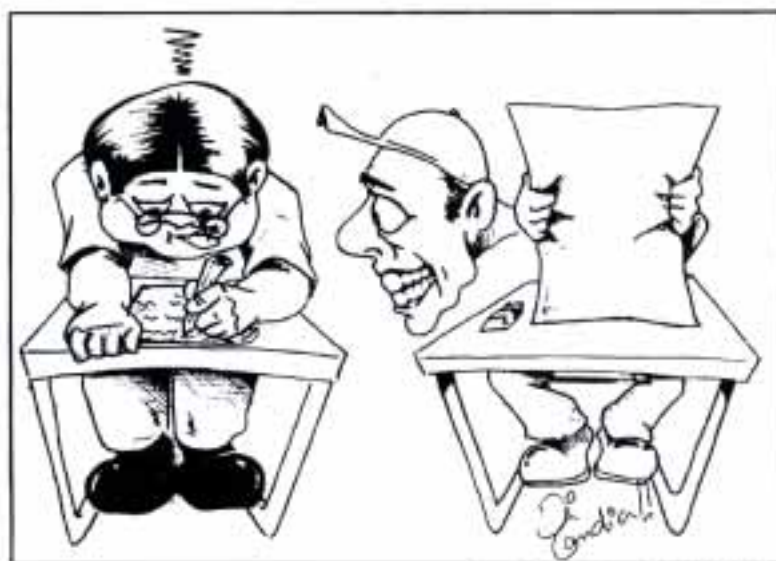
A "cola" é um dos "problemas" que persistem no cenário escolar. Como todo "problema" do cotidiano, é interessante que constitua menos um ponto de dificuldade ou de obstáculo, que leve à imobilização ou frustração, e mais, bem mais, uma questão a ser pesquisada, ou seja, um problema de pesquisa.

Essa primeira motivação inscreve-se no argumento e na proposta do professor-pesquisador e do vínculo, que se estabelece por inerência e aderência, entre ensino e pesquisa. Desse modo, e por esse motivo, propõe-se o avanço do sentido de "problema" no senso comum para o sentido de "problema" no senso científico.

Assim, problematizar a "cola" é repensá-la de modo crítico e fundamentado, que possibilite perceber e analisar diversos ângulos de sua origem e circunstâncias.

A "cola" é problematizada tanto no dia-a-dia das medidas da aprendizagem, da escola e dos exames vestibulares quanto nos seus reflexos nos meios de comunicação social. Assim, o jornal *O Fluminense*, de 10/4/00, traz uma reportagem de página inteira com o seguinte título: "De olho na prova ao lado". Na charge que ilustra o título, a caricatura da imagem representa a intenção e a direção do olhar, arregalado e matreiro, de quem "cola", assim como a expressão da fisionomia, tensa e ansiosa, daquele cuja prova está sendo "colada". É interessante, ainda, notar, nessa charge, que o personagem da prova "colada" morde a própria língua, numa representação de ansiedade. Nota-se também que o "colador" levantou a sua prova até a altura do boné, numa tentativa de esconder-se. E como a imagem concretiza e sintetiza a representação, ela fala por si mesma:

De olho na prova ao lado



Jornal *O Fluminense*. 10/4/2000. p. 3

Tratando-se de um jornal, veículo público, popular, de comunicação, e observando-se, de acordo com a teoria moscoviciana, que as representações se formam e consolidam-se também por esses veículos, cujos conceitos e imagens "penetram" na sociedade, influenciando sobre percepções, expectativas e condutas, é oportuno notar alguns trechos dessa reportagem:

Ela está sempre presente nos dias de prova. De mão em mão, na borracha, no papel, ou simplesmente através de um olhar inocente, ela está sempre passando. Nos ouvidos, ela chega por ondas de rádio. A cola é muito temida pelos professores e todo ano ela está estampada nos jornais como a vilã dos vestibulares (jornal *O Fluminense*, 10 abr. 2000, p. 3).

Desse modo, considerando-se as representações sociais como conceitos e imagens que circulam e se sedimentam na vida social, influenciando nas condutas e relações, crenças e julgamentos, é possível reconhecer os possíveis efeitos do que se representa nesse trecho da reportagem.

Assim, percebe-se que a "cola" é afirmada em sua presença constante nas provas. Seja em papel, borracha ou recursos eletrônicos, ela chega até o aluno e é "temida pelos professores". E, junto à idéia de temor, configura-se a imagem de "vilã".

Prosseguindo na leitura dessa reportagem, e notando-se, mais uma vez, as implicações da representação da "cola" e do "colador", publicada (tornada pública) em jornal, é interessante acompanhar os conceitos que se apresentam e publicizam em depoimentos de alunos:

A partir da 1ª série, passei a colar dos outros. É muito mais cômodo. Nem leio a múltipla escolha. O bom aluno sempre gabarita. Só estudo para fazer provas discursivas, conta ela que considera colar uma arte. O professor fica em pé no tablado e nem desconfia, pois chego cedo para sentar na frente. Quando não dá para olhar, recebo a cola na borracha e passo para o resto da sala, explica (jornal *O Fluminense*, 2000, p. 3).

Nesse depoimento, o "bom aluno" é excluído da cola, pois "sempre gabarita". Por sua vez, a cola é considerada uma arte, restrita às provas de múltipla escolha e escamoteada o suficiente para driblar o professor.

Mais expressiva ainda, nessa reportagem, é a divulgação de dois casos de suicídio de alunos, decorrentes da "cola", situando-a como fator de tragédias, exemplificadas em ocorrências recentes no Japão, cujo sistema escolar e social é qualificado como "opressor". Esses casos inserem-se no trecho da reportagem, no qual a "cola" é analisada como consequência da metodologia de ensino e também associada à fragilidade ética da família.

Informa-se, então, que nos Estados Unidos desenvolveu-se, em 1999, uma campanha "bem-humorada" contra a cola e, nesse mesmo ano, no Brasil, uma *home page* ensinava técnicas para colar, no *site* sobre "cola na manhã", que foi o 21º na classificação da agência Top Brasil, de acordo com o número de visitantes.

Em seguida, a reportagem aborda os exames vestibulares, lembrando a ação de quadrilhas fraudulentoras e até o uso de "dublês" preparados para fazer as provas em lugar dos candidatos, cobrando preços altos ou até extorsivos.

Por isso, a segurança dos concursos vestibulares tem sido reforçada, a exemplo do vestibular/2000 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do qual participaram quatro mil e seiscentos fiscais na primeira fase, representando setecentos a mais do que no ano anterior, 1999, quando se descobriu que um funcionário da empresa responsável pelo rastreamento eletrônico usava equipamentos de escuta telefônica.

Ainda na Uerj, adotando-se o mesmo procedimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram relacionadas e fotocopiadas as assinaturas dos candidatos, com o objetivo de conferi-las no cartão de confirmação de presença.

Além da ênfase na informação sobre medidas de controle da "cola", é interessante notar que esse trecho do jornal, embora, na sua introdução, debite o problema à metodologia de ensino, conclui-se de forma bastante contraditória a esse tipo de questionamento, uma vez que não só associa a "cola" à malandragem, como utiliza essa malandragem na representação do povo brasileiro, concluindo, afirmativamente, que: "é a cara do brasileiro, acostumado a sempre dar um jeitinho malandro para driblar os problemas" (jornal *O Fluminense*, 2000, p. 3).

Essa representação do povo brasileiro, nucleada na malandragem e reafirmada a partir do problema da "cola" (embora, contraditoriamente, no corpo do texto, encontre-se o questionamento crítico à metodologia do ensino e à opressão, à qual o aluno reage e resiste colando), leva a retomar parâmetros da teoria de representação social (RS), para lembrar as suas implicações e repercussões nos comportamentos, crenças, rótulos, estigmas e preconceitos. Reconsidera-se, também, o princípio de que cada fenômeno social, a exemplo da "cola", reflete e reflete-se num

conjunto significativo de aspectos interinfluentes no traçado das representações que circulam na sociedade, alcançando, inclusive, a própria imagem de um povo.

A teoria de representação social: uma das visões e reconstruções do "problema" da "cola"

Representação social (RS) é um fenômeno psicológico decorrente de um complexo de fatores (históricos, culturais, antropológicos, cognitivos, psicossociais) que influem na formação de conceitos e imagens dos fatos, processos, papéis (objetos) da vida cotidiana. Desse modo, os sujeitos, nas comunicações, interações, experiências em seus grupos sociais, formam representações sobre objetos de sua vida diária, ou seja, aqueles que correspondem a funções e interesses dos grupos. As RS têm, então, expressiva possibilidade de influência sobre as crenças, expectativas, condutas dos sujeitos em relação aos objetos, conforme os representam.

Assim, ao rever, com atenção aos fundamentos e trabalhos de base (anos 60 a 80), concepções da RS em Moscovici (1978, 1981, 1984), Herzlich (1989), Jodelet (1989), Arruda (1983), Leme, Bussab, Otta (1989), frisa-se a importância das RS, observando suas inserções no pensamento e ação social, nas percepções de fatos e papéis, como também na conformação de atitudes. Essa conformação é especialmente significativa, entendendo-se que, na dimensão da atitude, encontram-se valores, sentimentos e conceitos que precedem e definem comportamentos.

Com essas considerações sobre a RS e sua possibilidade de influência sobre as percepções e ações coletivas, sublinha-se, principalmente, a importância de observar como se "representam" os fenômenos e processos do cotidiano, e suas projeções em conceitos sociais mais amplos.

Desse modo, os enfoques da representação social, escolhidos pela sua significância no estudo da "cola", foram orientados pelo interesse de assinalar os aspectos da relação entre representação e conduta, retomando, também, a complexidade da formulação do próprio conceito de RS.

A formulação do conceito de representação social torna-se uma tarefa difícil, uma

vez que coexistem diferentes abordagens na busca do entendimento de como a "realidade" se estrutura no indivíduo ou, em outras palavras, como se formam as idéias e concepções socialmente construídas.

É interessante, então, sublinhar (para clarificação do entendimento do fenômeno representativo) que a noção de RS, situada na interface do psicológico e do social, relaciona-se a processos da dinâmica psicossociológica e requer a colaboração de um sistema teórico complexo. Herzlich (1989, p. 57) ressaltando essa complexidade, observa que, na constituição das RS: "conceito e percepção se fundem, imagens individuais e normas sociais se reencontram na apreensão de um objeto ou da realidade social".

Moscovici, na década de 60, retomando o conceito de Durkheim sobre representação coletiva, propôs-se realizar uma análise científica do senso comum; ressaltou, então, a necessidade de estudar o saber social, a fim de compreender melhor as explicações do senso comum, com relação ao comportamento dos grupos.

Na perspectiva moscoviciana, a representação social é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos". A RS não pode, portanto, ser reduzida, como no passado, a simples "simulacro" ou "resíduo" intelectual, sem relação alguma com o comportamento humano criador. Pelo contrário, "ela possui uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta" (Moscovici, 1978, p. 26).

Jodelet (1989, p. 72) reforça as posições de Moscovici, ao afirmar que a representação social é uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e ações dos grupos. O estudo de representações é, portanto, relevante à compreensão da vida e do comportamento social.

Ao relacionar representação e comportamento, Moscovici (1978) acentua o princípio de que não existe separação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo), considerando que o sujeito e o objeto da representação não são fundamentalmente distintos. O objeto inscreve-se num contexto ativo, em mudança, visto que ele é parcialmente concebido, pela pessoa ou pela coletividade, como um

tipo de prolongamento de suas condutas. Quando exprime sua opinião sobre um objeto, o sujeito já representou algo desse objeto. Representar alguma coisa consiste em elaborar, concomitantemente, o estímulo e a resposta; a resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, é sua origem.

Pode-se considerar a representação social como uma "preparação para a ação". Entretanto, ela não é uma "preparação para a ação" somente porque pode influenciar o comportamento, mas, sobretudo, porque pode rerepresentar ou reconstituir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. A RS é capaz de incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações, na qual o sujeito está vinculado ao objeto que representa.

Assim, tanto a formação quanto à mudança de representações ocorrem nas articulações entre sujeitos e objetos representados:

No son los atributos ou fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en "social", sino la relación que la gente mantiene con ese objeto. De esta manera, por ejemplo, teremos agua que encontramos en los ríos y que podemos denominar "normal", agua bendita y agua para beber (Wagner, Alejabarrieta, 1994, p. 37).

A idéia que se firma é, portanto, a de que os elementos ou condições da relação entre sujeitos e objetos da representação configuram a própria "identidade" (e identificação) social desses objetos.

Nas relações assinaladas por Jodelet (1989), destaca-se o princípio da "intimidade" entre o sujeito e o objeto da representação, entendendo-se que o objeto é uma "extensão" do sujeito, parte expressiva de sua experiência cotidiana, integrando, de modo significativo, o conteúdo de suas comunicações ou "conversações" diárias. "Representar" é relacionar-se com o objeto, que pode ser uma pessoa, um fato, uma situação, uma idéia, uma teoria, um fenômeno psicossocial (Jodelet, 1989).

Observando Moscovici (1978), com referência aos mecanismos de formação (e consolidação) das representações, é importante considerar, na *objetivação*, a concretização de conceitos em imagens, ou seja, a "afiguração". Na *ancoragem*, observa-se o processo pelo qual as novas representações se apóiam ou se "amarram" nas anteriores.

Assim, os novos conceitos e imagens serão mais facilmente assimilados se encontrarem referências e "aceitação" nas concepções, já formadas e consolidadas, do objeto.

A objetivação e a ancoragem incluem a "naturalização", enquanto processo pelo qual se atribui às representações o estatuto de "verdade natural".

Uma vez que podem determinar o objeto, a ação e o julgamento, e também porque se inserem nas vivências e interações, as RS também se constituem sistemas cognitivos que possuem uma lógica e uma linguagem particulares, implicando valores, conceitos e estilos próprios de comunicação.

As representações não se referem apenas a opiniões ou imagens, mas a teorias destinadas à descoberta do real e à sua ordenação. Como tal, as representações ultrapassam e precedem as impressões e sensações imediatas dos sujeitos sobre as organizações, fatos ou papéis sociais.

Na RS, conceito e imagem são inerentes, *aderentes*, observando-se que o icônico e o simbólico apresentam-se de forma concomitante e indissociável, inseridos nos temas que se expressam nas afirmações dos sujeitos sobre o objeto da representação.

Observando-se, então, elementos do conteúdo das representações, pode-se identificá-los pelos conceitos e imagens, que se formam no curso das comunicações e interações, constituindo categorias explicativas do real, compartilhadas pelos sujeitos nos seus grupos sociais. Esse entendimento orienta a análise temática do conteúdo das representações.

A análise temática pode, então, aplicar-se à "análise dimensional" (Moscovici, 1978, p. 71), com especial atenção ao campo de representação, onde se destacam as imagens e os conceitos que, observando-se Flament (1989), constituem os "núcleos centrais" e os "esquemas periféricos", complementares e introdutórios ao "núcleo". É interessante perceber a expressão literal de Moscovici (1978, p. 71), quando se refere ao "campo de representação, *ou imagem*" (grifo nosso), o que permite observar que a imagem é elemento de destaque na definição do campo.

Leme, Bussab e Otta (1989), assim como Paiva (1994), fazem, em seus estudos, a análise temática e dimensional das representações, identificando a imagem pelas figuras que expressam "categorias" ou "qualidades" (sociais) do objeto, constituindo elementos nucleares, que esclarecem (de maneira mais objetiva e concreta) a sua compreensão social. Pesquisas como essas oferecem, então, subsídios ao entendimento da *imagem* no processo de objetivação (de concretização) dos conceitos.

Ainda sobre as dimensões da representação, é importante notar a sua caracterização em Moscovici (1978). Observando-se Moscovici (1978), as dimensões da representação social, "identificáveis nas asserções ou afirmações dos sujeitos sobre o objeto representado" (p. 34), são a "atitude, a informação e o campo de representação, ou imagem" (p. 71).

A *atitude* expressa a "orientação global em relação ao objeto da representação social", uma "tomada direta de posição" do sujeito em relação ao objeto, implicando "juízo de valor" e qualificação positiva, negativa, ou posição neutra (Moscovici, 1978, p. 70).

A *informação* corresponde à "organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social" (Moscovici, 1978, p. 67). Os sujeitos com mais conhecimento sobre o objeto da representação têm melhores condições de informação sobre esse objeto.

O *campo* de representação "remete à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação" (Moscovici, 1978, p. 69).

Moscovici (1978) destaca, então, a coerência, o sentido de harmonia entre as três dimensões, como fator de sustentação, solidez, consolidação e permanência das representações, observando, também, a importância da "análise dimensional", no interesse da percepção do conteúdo e do sentido das representações:

As três dimensões – atitude, informação, campo de representação ou imagem – da representação social (...) fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. Pode-se formular legitimamente a utilidade dessa análise dimensional (Moscovici, 1978, p. 71).

Em síntese, para Moscovici (1978, p. 29), uma representação social é "um sistema de valores, de noções e de práticas", com uma dupla vocação. Inicialmente, a de instaurar uma ordem que dê aos indivíduos a possibilidade de orientarem-se no ambiente social, material, e de dominá-lo. Em seguida, a de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para as suas trocas e um outro para denominar e classificar, de maneira semelhante, os elementos do seu espaço, seu mundo, sua história individual e coletiva.

As representações sociais são pontos de referência; elas apresentam uma posição ou uma perspectiva, a partir da qual os sujeitos observam e interpretam os acontecimentos, as situações, a "realidade" que eles representam e, conseqüentemente, são, potencialmente, capazes de reconstruir.

Por isso, a pesquisa de representação social tem subsídios importantes a oferecer à "realidade" da "cola", reconstruída pelas representações e redimensionável pela sua análise crítica.

Finalmente, é preciso e possível redimensionar o "problema" da "cola"

A "cola" é, sem dúvida, um fenômeno psicossocial, seja por ser considerada um comportamento desviante, seja porque, no fundo de suas razões, encontram-se processos de transferência de classificações e notas atribuídas pela avaliação escolar para a auto-avaliação do aluno, por meio de mecanismos de projeção e introjeção de apreciações decorrentes dos resultados das práticas e medidas avaliativas do seu desempenho. Os valores em nota podem ser estendidos ao valor que a própria pessoa se atribui, traduzindo-se no modo como ela se vê e como pensa que seja vista por outros.

Com preocupações dessa natureza, a pesquisa *"Cola": o escape da avaliação* (Rangel, 2000) insere-se no curso de Pedagogia das Faculdades de Educação da Uerj e da UFF. O problema configura-se na questão da "cola" e nas suas dimensões, de acordo com a teoria moscoviciana de sua representação, observando-se informações sobre conceitos e práticas. Essas informações são examinadas, situando-as num plano mais amplo e menos tenso e discriminatório da avaliação da aprendizagem, e também no sentido de que se incorporem às representações da "cola" novos significados e perspectivas de compreensão.

Na abrangência do problema, incluem-se questões éticas, didáticas e psicossociais. Do ponto de vista ético, observa-se, principalmente, a importância de condutas que, assumidas por convicção e princípios, sejam adotadas em favor do próprio sujeito que as elege e pratica, e também do coletivo do qual participa. Do ponto de vista didático, observa-se o possível redirecionamento das práticas de "cola", de modo a que sirvam

ao processo de ensino-aprendizagem, incorporando-se às análises e perspectivas críticas da relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Do ponto de vista psicossocial, observam-se os efeitos da RS e o uso da "cola" na tentativa de evitar os "erros" na "prova" e suas repercussões na depreciação escolar e pessoal. A "cola", então, para o aluno, é um meio de fuga do "fracasso".

Por isso, o "fracasso" é um ponto sensível da avaliação e um ponto que tem suscitado discussões que o localizam menos no aluno e mais, segundo Carraher et al. (1998), na incapacidade da escola de estabelecer associações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, espontâneo e, portanto, significativo, que esse aluno já possui:

O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso esse localizado (...) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático, do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe (Carraher et al., 1998, p. 42).

Nesse ponto, a literatura crítica da avaliação, acentuada nos anos 80, também já associava a "cola" a conflitos entre professores e alunos e a atitudes de resistência a processos de opressão e autoritarismo:

Achamos que a maneira correta de levar as crianças à concentração e atenção é usar a coação, a força, a censura, a repreensão, o castigo, a humilhação (...). Os conflitos entre professores e alunos são devidos exclusivamente ao caráter autoritário da educação (Boudens, 1986, p. 37).

A mesma crítica à escola opressora e autoritária, enfatizada nos fundamentos dos estudos sobre "cola", explica as razões pelas quais o ato de "colar" é situado como ato marginal, desviante da conduta modelar e disciplinada. Em contrapartida à ação modeladora de condutas, mediante padrões pré-determinados de controle, propõe-se a escola como espaço de formação para a cidadania, para a liberdade, para a reivindicação de direitos, para a construção do aluno ativo, participante, criativo, capaz de afirmar-se socialmente. Nessa mesma perspectiva, pontuam-se o diálogo, como meio de qualificação da palavra, e os princípios da inclusão e da pluralidade, de modo que no espaço da escola haja lugar para as diferenças e para a compreensão de suas razões.

Ainda nessa mesma proposta, de menor rigidez, menor autoritarismo e maior abertura ao novo, ao diferente, ao criativo, relativizam-se padrões de "certo" ou "errado" e as punições ou repressões que lhes são decorrentes. Com esse sentido, a "cola" deixa de ser uma atitude marginal e passa a ser analisada num contexto escolar e social mais amplo:

O problema da "cola" é de natureza social (...) a "cola" não pode ser tratada como um problema individual, a "cola" é um fenômeno social, que exige explicação e cura sociológicas, por métodos diferentes da simples repressão (Boudens, 1986, p. 22).

Na mesma direção de análise crítica, Boudens (1986, p. 35) propõe a qualificação da "inteligência prática ou prático-teórica dos alunos", observando, textualmente, que "a inteligência prática ou prático-teórica dos alunos precisa ser mais aproveitada no ensino-aprendizagem e mais considerada na avaliação".

Pode-se, então, observar que a argumentação no âmbito didático, do processo de ensino-aprendizagem, é complementada no enfoque psicossociológico. Nesse enfoque, a pesquisa de Rangel (2000) recorre à teoria de representação social, para entender como professores e alunos percebem e formam os conceitos e imagens da "cola" no cotidiano dos diálogos, das interações, das experiências.

E o "problema" da "cola", avançando do sentido de senso comum para o sentido de "problema" de pesquisa, evidencia elementos a serem discutidos em níveis mais amplos de compreensão e intervenção.

Para chegar a esses níveis, buscaram-se, em Rangel (2000), as representações da "cola" em sujeitos que fossem informantes significativos, pela sua inserção no contexto escolar. Esses sujeitos foram alunos e professores de duas escolas básicas (ensino fundamental e médio) do município de Niterói-RJ, sendo uma da rede pública estadual e outra da rede privada. O critério de escolha foi a disponibilidade (tempo e interesse) das pessoas em participar da pesquisa.

Formaram-se, então, grupos de 80 alunos e 38 professores em cada escola, optando-se, pelos anos de experiência no cotidiano escolar, por segmentos mais adiantados: 8ª série do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio, com distribuição numérica equitativa, por série.

Quanto ao sexo, a distribuição geral foi de 87 alunos e 29 professores, e 73 alunas e 47 professoras.

A idade dos alunos variou de 14 a 18 anos e a dos professores, de 20 a 42 anos. A técnica usada para a coleta de dados foi a entrevista, com indagações sobre concepção, práticas, materiais, "julgamento" e motivos da "cola".

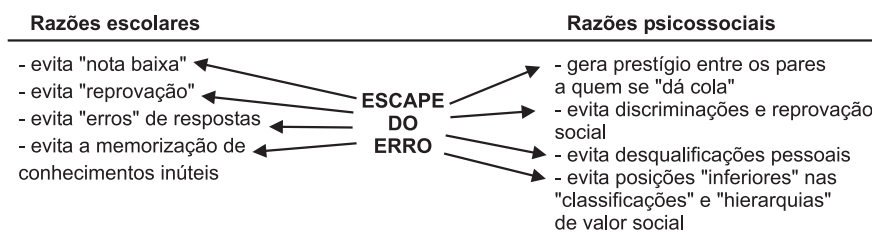
A análise comparativa dos dados (pelos grupos de alunos, professores, idade, sexo, escolas), com tratamento qualitativo associado a cálculos de porcentuais de frequência, foi realizada por meio do método de análise de conteúdo (Bardin, 1979), examinando-se as dimensões e núcleos da representação. Essa análise *não* demonstrou diferenças, constatando-se a predominância dos mesmos conceitos em todos os grupos, independente de suas características de gênero, idade ou tipo de escola.

Assim, a semelhança do traçado temático das dimensões da RS permite notar: na dimensão da *atitude*, o julgamento negativo; na dimensão de *informação*, a engenhosidade das práticas e recursos; na dimensão do *campo de representação*, a presença forte do conceito/imagem do "erro".

Desse modo, os achados, com atenção ao núcleo da RS, apontam a "cola" como "contravenção" e "escape" de "erros", que revertem em notas que "reprovam". Como contravenção, a "cola" merece, conseqüentemente, a nota "nula" (zero) e a "anulação da prova", como "punições".

As imagens de "contravenção", "punição", "anulação", sintetizadas no "erro" (tanto o que se tenta evitar pela "cola", como o "erro" da atitude, que se pratica pelo ato de colar) são *nucleares* no campo de representação.

Levando-se em conta o campo de representação, com seu "núcleo" e seu esquema periférico, ou seja, seus elementos "protetores" e complementares, pode-se desenhá-lo da seguinte forma:



Observa-se, portanto, que os aspectos didáticos, a "nota baixa", a "reprovação", os "erros de respostas", articulam-se a processos psicossociais, que envolvem prestígio pessoal e preservação de imagem. Desse modo, a "nota baixa", "a reprovação", o "erro" não se restringem à prova, mas invadem o espaço psicológico, emocional, da auto-apreciação.

Reafirma-se, portanto, que as intervenções no problema necessitam de aportes éticos e de ensino-aprendizagem que distensionem e dissociem o valor quantitativo da nota do valor qualitativo da pessoa.

A "cola", sem dúvida, apresenta processos inventivos. Encontram-se, nas práticas, a criatividade em termos de gestos e sinais de comunicação, assim como, neste caso restrito à escola particular, a "cola eletrônica", pelo uso do celular, com mensagem em textos, relógios, com acesso à Internet, e "bip".

Inclusive, quanto aos instrumentos, os dados da pesquisa indicam especificações do que seriam os "equipamentos de um bom colador": caneta Bic, ideal para preencher os cartões de respostas; borracha com "capinha verde", sob a qual se escondem as anotações; agenda eletrônica com, no mínimo, 32 kb de memória, "bip" pequeno e discreto, celular com "vibracall" e fone de ouvido.

Toda essa mobilização, com ou sem equipamento, denota uma fuga do "fracasso", que está na "prova" da escola e na "prova" pessoal, até porque, para ser qualificado de "bom aluno", é preciso alcançar "nota dez":

A organização do conhecimento sobre o "bom aluno", embora se expresse por diversas palavras, evidencia temas comuns, que focalizam o "esforço", o empenho, a dedicação, a "boa nota", o bom comportamento ou a disciplina (Rangel, 1998, p. 75).

A pesquisa sobre o "bom aluno" (Rangel, 1998) revelou dados significativos sobre as suas representações que refletem em crenças, imagens e expectativas centradas no desempenho individual e suas conseqüências na "nota" e no "sucesso" escolar, que se associa ao "sucesso" profissional.

Assim, as representações expressam, predominantemente, a associação entre mérito e esforço pessoal do "bom aluno", acesso ao trabalho (à profissão), acesso ao ensino superior (aprovação no vestibular) e conquistas de "melhores posições".

Observa-se, então, que permanece a meritocracia, ou seja, o crédito no mérito pessoal, *descontextualizado*. Assim, a situação socioeconômica do indivíduo e sua conseqüência na maior ou menor facilidade de acesso aos níveis superiores da escolaridade e ao trabalho, tanto quanto o compromisso do Estado com a qualidade de vida e suas condições, *não* se incluem no "julgamento de valor" que orienta a *atitude* (primeira dimensão da RS) dos sujeitos, quando fazem afirmações sobre "melhores" alunos.

Concomitante à meritocracia, permanece a visão ingênua, que não permite enxergar e confrontar as desigualdades sociais e suas implicações no ser, ou não, o "bom aluno" que, pelas características da sua individualidade, tem "garantido" seu lugar no curso superior e no mercado de trabalho. Questões desse porte compõem também o cenário da discussão da "cola" como escape da avaliação, que tem o poder de atribuir notas "baixas" na classificação escolar e social. Mais uma vez, constata-se que o "problema" da "cola" suscita o exame crítico de "problemas" mais amplos que o precedem, determinando o estigma do "erro" (tanto o da prova, como o do ato de colar), que deve ser reprimido.

Em perspectiva semelhante de análise de causas e precedentes, Demo (1990, p. 29) observa que "o professor que vive de aula e prova, pratica e impõe a cópia, a memorização; e o aluno, coagido, responde na mesma moeda: decora e cola".

Observações desse tipo, que enfrentam questões de fundo, especialmente delicadas, do cotidiano escolar, acrescentam argumentos à proposta de que se relativize e reconsidere o qualificativo, muitas vezes estigmatizante, do "bom" ou "mau" aluno:

E assim, não terá sentido se falar do "bom" ou "mau" aluno, mas sim do aluno (qualificado nesta condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos preconceitos do esforço e do mérito pessoal, que justificam e simplificam as razões do seu sucesso ou fracasso (Rangel, 1998, p. 77).

Finalmente, por todas essas discussões e questionamentos, é preciso e possível redimensionar o problema da "cola". Algumas experiências nesse sentido já estão sendo realizadas, conforme informações obtidas na pesquisa sobre "*Cola*": *o escape da avaliação* (Rangel, 2000).

Assim, um professor do ensino médio da rede pública de Itaboraí (RJ), embora

mantendo a prova como medida de aprendizagem e um dos meios auxiliares da avaliação, destina um tempo inicial a que os alunos consultem o livro e anotações de aula e preparem a "cola". Em seguida a esse tempo, inicia-se a prova, sendo permitido (e incentivado) ao aluno que recorra à "cola" que preparou.

Outra experiência semelhante, no ensino fundamental da rede pública de Niterói (RJ), é a de uma professora que orienta os alunos a trazerem a "cola" de casa, utilizando-a como material de consulta durante a realização da prova.

Experiências dessa natureza são ensaios de redimensionamento da prova, embora não dêem conta de fatores mais complexos da avaliação social e escolar, a exemplo das provas classificatórias que não admitem consultas e são decisivas para o acesso a níveis superiores da vida acadêmica (seja nos exames vestibulares, seja em exames para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*) e acesso, mediante concurso, aos espaços de trabalho, incluindo os espaços do magistério, em seus diversos níveis.

Por isso, permanece a indagação: deve a escola (pelo próprio vínculo com o real, vivo e vivido) preparar o aluno para a seletividade dos concursos, acadêmicos e profissionais, cujos parâmetros extrapolam as decisões escolares? Nesse caso, como decidir pela permissão da "cola" nas provas escolares, se nas provas competitivas, que o aluno vai enfrentar em outras circunstâncias e contextos, não há essa permissão?

As respostas a essas indagações não são fáceis ou simples, suscitando um longo percurso de reflexões.

Nesse percurso, encontram-se limites éticos (associados a parâmetros coletivos de conduta, que se estabelecem, de modo equânime e igualitário, para um coletivo) e parâmetros didáticos (associados ao estudo e a princípios de aprendizagem *com* e *para* a autonomia do pensamento e reconstrução de conceitos, de forma "descolada" dos textos) a serem examinados.

Finalmente, por todas essas considerações sobre ângulos e práticas, com especial atenção aos fatores psicossociais implicados na avaliação escolar, conclui-se essa análise sugerindo-se, sobretudo, o equilíbrio no tratamento da questão, de modo a considerar as diversas implicações. Assim, de um lado, é interessante encaminhar o debate da "cola" no sentido das possibilidades de reconceituações, pela superação do "erro/contravenção" a ser "punido" e do "ato/resultado" da "contravenção" a ser "anulado", por alternativas de aproveitamento e redirecionamento de seus recursos, iniciativas, criatividade e motivações, no processo de aprender-ensinar. De outro, é importante levar em conta os limites dentro e fora da escola.

Encontrar alternativas nesse âmbito temático abrangente, polêmico e complexo é um desafio e uma instigação aos educadores, diante do enfrentamento de rupturas e desconstruções de conceitos, crenças e expectativas, consolidadas pelas representações sociais.

Referências bibliográficas

- AVENS, R. *Imaginação e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ARRUDA, A. M. S. O estudo das representações sociais: uma contribuição à psicologia social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1. p. 5-14, jan./dez. 1983.
- BARDIN, L. *L'analyse du contenu*. Paris: PUF, 1979.
- BOUDENS, Emile. Quem cola não sai da escola. *Revista Amae Educando*. Belo Horizonte, n. 179, p. 35-41, maio 1986.
- CAHARRER, T. et al. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: _____. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 23-43.
- DEMO, Pedro. A pesquisa como princípio educativo. In: _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 77-97.

- FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 204-218.
- HERLIZCH, C. Santé et maladie; analyse d'une représentation. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. France: PUF, 1989.
- HUYGHE, R. *Les puissances de l'image*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- JODELET, D. (Dir.). Représentations sociales: um domaine em expansion. In: _____. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 50-71.
- JORNAL O FLUMINENSE. *De olho na prova ao lado*. Niterói, 10 abr. 2000. Folha Educação, p. 3.
- LEME, M. Q. V.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, M. A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. The coming era of representations. In: CODOL, J. P.; LEYENS, J. Ph (Ed.). *Cognitive analysis of social behavior*. Haghe: Martinus Hijhoff, 1981.
- _____. The phenomenon of social representation. In: FARR, M.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- NÓBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Releitura*, Belo Horizonte, n. 10, p. 28-31, ago./set. 1991.
- PAIVA, G. J. de. Advanced academic's representations of the relationships between science and religion. Advances in theory and research. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uerj, 1994. p. 33.
- RANGEL, Mary. *Bom aluno: real ou ideal?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Cola: o escape da avaliação*. Relatório de pesquisa. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.
- WAGNER, W.; ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J. F. (Coord.). *Psicología Social*. London: McHill, 1994.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da área de ensino-aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).
mary.rangel@abel.org.br

Abstract

"Cheating on tests" is one of the problems that persist at school scene. Like any everyday problem, it has to be seen not only as a point of difficulty or an obstacle, which leads to the immobilization or frustration, but as a question to be surveyed. The motivation to that survey is based on the argument and proposal of the teacher-researcher and the bond, which is established between teaching and research. Thus, turning "cheating on tests" into a problem is to rethink it on a critical and based way, which enables to perceive and analyze the several sides of its origin and circumstances. In that perspective, that survey

goes over to the social representation theory to discuss images, concepts and practices as well as alternatives of that "problem", giving attention to the interrelation between school and psychosocial reasons.

Keywords: social representation; "cheating on tests"; teaching; research.

Recebido em 18 de junho de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.