

AVALIAÇÃO REPRESENTADA: UM INSTRUMENTO DE DISCRIMINAÇÃO

*Elaine Teresinha Dal Mas Dias**

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a representação da avaliação escolar sob o domínio da intemporalidade das idéias originadas na história e suas vicissitudes, tendo o pensamento mosaicista benjaminiano como referência. Analisar a influência psicológizante e normativa das teorias psicológicas germinadas nas ciências da saúde e sua difusão preconceituosa, estereotipada e estigmatizante.

PALAVRAS-CHAVE: representação social; avaliação escolar; psicologia; educação.

*Psicóloga. Mestre e doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Mestrado em Educação na UNINOVE.

A representação da avaliação escolar está ‘tocada’¹ pela subjetividade e pela intersubjetividade nas figuras do preconceito, do estigma e do estereótipo; pela psicologia, nas conceituações desenvolvimentistas e normatizantes, e pela transmissão das tradições socioculturais presentes nas narrativas. Assim tangenciado, o percurso em busca da compreensão desse fenômeno distancia-se da objetividade e da determinação, levando a um caminho tortuoso e impreciso que, entretanto, poderá proporcionar desvelamentos interessantes.

O universo benjaminiano, que se reveste de imagens e expressões peculiares, possibilita essa tarefa. O termo *Einbahnstrasse* mostra essa particularidade nas condições possíveis de sua tradução: ‘contramão’ ou ‘rua de mão única’. Esta última significa que a história do indivíduo, ou da coletividade, está determinada, seguindo apenas um sentido e tendo um desfecho esperado e inevitável para os acontecimentos ou ocorrências. Contramão, por sua vez, oferece a possibilidade de desvios, de confrontações, de caminhar a contrapelo.

Foi pensando em caminhar a contrapelo que dirigi minha atenção para avaliação escolar e suas vicissitudes, procurando ‘salvá-la’ (BENJAMIN, 1984) de um destino profeticamente antecipado, mas principalmente procurando ‘salvar’ os sujeitos nela envolvidos. O enfoque de Berger e Luckmman sobre socializa-

¹A ambigüidade é proposital.

²O emprego das iniciais em letra maiúscula segue a mesma utilização dos autores aqui apresentados.

³Tratei desse tema mais detalhadamente em *Preconceito, estereótipo, estigma: chave da exclusão?* (DIAS, 2002)

⁴Maria Luiza T. Assumpção (1974: 7) mostra que o termo pode ser usado “sob dois aspectos: a partir de um conceito transcendental que não envolve as noções de sujeito e reciprocidade; e a partir de um conceito empírico que seria bem o fruto da relação entre sujeito e objeto”. Emprega-se, neste trabalho, o segundo aspecto.

⁵Definida por J. Laplanche e J.-B. Pontalis (1988: 323) como processo pelo qual o “indivíduo faz passar, de um modo fantasmático, de ‘fora’ para ‘dentro’, objectos e qualidades inerentes a esses objectos. A introjecção aproxima-se da incorporação, que constitui o seu protótipo corporal, mas não implica necessariamente uma referência ao limite corporal. Está estreitamente relacionada com a identificação”.

ção; pontuações sobre preconceito, estereótipo e estigma apresentadas por José Leon Crochík; a teoria das Representações Sociais², criada por Serge Moscovici; a compreensão de idéias, fenômenos, conceitos e intemporalidade das idéias originadas na história de Walter Benjamin, e as considerações sobre a psicologia escolar, apontadas por Maria Helena de Souza Patto, iluminarão o caminho, sem a pretensão de esgotá-lo.

A trajetória do preconceito³

O caráter intersubjetivo⁴ do cotidiano está posto nas ininterruptas trocas e transmissões de significados que ocorrem no curso da socialização, oficializado de geração para geração, constituindo o indivíduo, configurando sua identidade e produzindo um tipo especial de pessoa. O relacionamento com a ordem sociocultural é mediado, especialmente, pela família e pela escola, e o indivíduo só pertencerá efetivamente à sociedade quando interiorizar, por intermédio de identificações, os fenômenos sociais objetivados e dotados de sentido.

Nessa perspectiva, a personalidade é vista como um processo que implica a dialética entre a identificação pelos outros significativos e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a subjetivamente apropriada, atuando como uma entidade reflexa que espelha as atitudes aprendidas e incorporadas, mantidas e reforçadas na realidade pelo uso da mesma linguagem (BERGER & LUCKMANN, 1974). As experiências e vivências apreendidas do mundo social e cultural paulatinamente edificam o mundo interior que pode estar de acordo com o mundo exterior ou em oposição a ele, caracterizando a subjetividade. Esta pode ser compreendida como síntese identificadora das idéias, significados e emoções abstraídas da cotidianidade. Como mostra Crochík (1998: 76), “dizer que o indivíduo é mediado socialmente, não significa que ele seja afetado externamente pela sociedade, mas sim que se constitui por ela, isto é, pela introjecção”⁵.

Os comportamentos e as atitudes semelhantes decorrem das aquisições numa mesma dimensão sócio-histórica. É notável, entretanto, que, em muitos aspectos, a transmissão de determinados conhecimentos tem o poder de manter, para além do seu tempo, suas características fundantes. O preconceito, o estereótipo e o estigma

são seus exemplos emblemáticos: mantidos por forças emocionais e identificados como agentes mobilizadores ou imobilizadores das ações humanas, invariavelmente estão presentes como intermediários das relações interpessoais.

O preconceito (AMARAL, 1998; CROCHÍK, 1997; KRÜGER, 1986) pode ser compreendido como um conceito formado *a priori*, anterior à experiência e composto de atitudes – entendidas como disposições ou predisposições afetivas favoráveis (positivas) ou desfavoráveis (negativas) – direcionadas pontual ou generalizadamente para algo ou alguém, visando à restrição e à repetição de movimentos, que falam e mostram mais a respeito do preconceituoso do que sobre os seus objetos. O estereótipo⁶, como um dos elementos do preconceito, é uma forma rígida e anônima reprodutora de imagens e comportamentos que categoriza e separa os indivíduos; é passível de apropriação e modificação conforme as necessidades que busca transmitir, objetivando a manutenção do *status quo*. E o estigma é definido como um atributo altamente depreciativo que se diferencia das abominações do corpo (deformidades), as culpas de caráter individual (entendidas como vontade fraca, desonestidade etc) e os tribais de raça, nação e religião (transmitidas por meio da linhagem). (GOFFMAN, 1988: 14)

Depreende-se disso, portanto, que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus” (op. cit.: 14). Deparamos, então, com uma sociedade enraizada na convicção da dominação, que reafirma seu entendimento e apreensão da realidade redirecionada para a diferença e a divergência, procurando afastar-se do ‘estrangeiro’ que se configura na alteridade. Ser diferente, portanto, obstaculiza a possibilidade de pertencer e aponta para a pretensa superioridade daquele que pertence.

Para CROCHÍK (1997), a dominação só pode ser compreendida numa situação de subjugação real ou imaginária. Na subjugação real, o preconceito e o estereótipo sancionam uma prática social; na imaginária, o seu surgimento se dá quando se evidencia a necessidade de ser melhor do que os demais. Em várias situações, a comunidade científica oferece a base de sustentação da realidade e a possibilidade de reificação de objetos e fenômenos.

Em muitas ocasiões, a avaliação – psicológica ou escolar – é usada como

⁶Cf. USP-NEMGE/CECAE, 1996.

elemento segregador que afasta, discrimina e exclui o aluno/sujeito por força de suas condições pessoais e/ou sociais, pondo os profissionais ao seu redor – psicólogo ou professor – como dominantes e poderosos. A impossibilidade de perceber-se como agente mantenedor da diferença reificada interdita o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, estagnando o ser.

Psicologia, educação e exclusão

A apreensão descontextualizada e acrítica das conceituações da ciência psicológica tem colaborado sobremaneira com a manutenção da discriminação e exclusão. Tomadas como normatizantes e generalizadoras, expulsam do convívio aqueles que se desviam dos padrões esperados, gerando e cristalizando a idéia da dificuldade e da incapacidade.

As origens históricas podem apontar os vestígios da petrificação que influenciou e norteou o nascimento da psicologia como ciência: a efervescência intelectual e científica do século XIX. Produzida nos laboratórios de fisiologia experimental e inaugurada por Wilhelm Wundt (1832-1926) em Leipzig, na Alemanha, em 1879, foi conduzida pelo cientificismo da época, ainda fortemente submetido ao ideário do liberalismo clássico preconizado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O marco germinal da psicologia é a Europa, mas foi nos Estados Unidos que o florescimento encontrou campo fértil para seu desenvolvimento, em razão das condições econômicas do início do século XX. Dessa expansão surgiram as primeiras abordagens psicológicas, a saber: funcionalismo, estruturalismo e associacionismo. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999)

O funcionalismo – primeira sistematização americana de conhecimentos em psicologia – foi criado por William James (1842-1910), respondendo às exigências pragmáticas e procurando compreender o funcionamento e utilização da consciência humana. Também no estudo da consciência, Edward Titchner (1867-1927) funda o estruturalismo e se dedica aos aspectos estruturais do sistema nervoso central, empregando o introspeccionismo como método de observação. Edward L. Thorndike (1874-1949) representa o associacionismo. Sua importância reside em ter formulado a primeira teoria de aprendizagem, originada da concepção de associação de idéias que evoluiriam das mais simples para as mais complexas.

Enquanto a expansão da ciência psicológica se deu em solo estadunidense, a genealogia da psicologia diferencial ocorreu em terras inglesas, na destacada figura de Francis Galton (1822-1911), pioneiro nos estudos e na criação de testes psicológicos, especialmente os de inteligência. O objetivo inicial de suas investigações foi a comprovação da transmissão hereditária das aptidões humanas, realizada por intermédio de medições dos processos sensoriais e motores, visando ao índice intelectual. Suas pretensões gradativamente se revelaram mais ambiciosas, pois buscavam interferir na evolução humana pelo cruzamento de indivíduos selecionados, tendo os princípios da eugenia como fundamento.

Patto (1993: 36) entende que a psicologia, ao ter acompanhado os ditames científicos do fim do século XIX, revelou-se

... apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais aptos a trilhar a 'carreira aberta ao talento' supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma via social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do iluminismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.

A aceitação das proposições galtonianas fez com que nos setenta anos seguintes a psicologia se preocupasse com a super e a subdotação intelectual. As teorias desenvolvimentistas e psicologizantes sedimentaram a meritocracia como visão de mundo. Os resultados dos psicodiagnósticos com ênfase na inteligência favoreciam os indivíduos originários dos segmentos privilegiados da sociedade, reforçando a impressão de que só os mais capazes ocupariam as melhores posições.

A demanda social por educação, as influências teóricas e o contato escolar puseram o professor diante de uma questão especial: a compreensão das dificuldades de aprendizagem. A psicologia, sustentada pelo olhar organicista das aptidões das ciências biológicas e pela medicina do século XIX, explicou as dificuldades de aprendizagem por pressupostos perpassados por julgamento valorativo.

Conforme esclarece Patto (1993: 41):

... os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os 'duros da cabeça' ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

No século XX, essa influência aparentemente tornou-se menos evidente, mas uma investigação, mesmo que superficial, poderá evidenciá-la e mostrar os detalhes de uma incrustação permanente, tanto no âmbito institucional quanto no individual. Cabe apresentar alguns trechos destacados de manuais de psicologia, ainda em uso por estudantes e profissionais:

A complexidade sempre crescente da sociedade e os horizontes em expansão da investigação científica enfatizaram a necessidade de uma pronta identificação e treinamento dos indivíduos muito brilhantes. (...) A preocupação com a condição humana não nos permite desconsiderar ou deixar de desenvolver esse potencial de aprimoramento humano. (TELFORD & SAWREY, 1977: 218)

As pessoas brancas obtêm escores superiores aos do grupo hispano-americano ou negro. (KIRK & CALLAGHER, 2000: 245)⁷

A medição das aptidões transformara-se no objeto de estudo de grande número de psicólogos, incentivados pelos trabalhos precursores de Alfred Binet (1857-1911) – criador da primeira escala métrica infantil, datada de 1895 –, trazendo a idéia da dificuldade e da incapacidade centrada no aluno.

Contemporaneamente, muitas pesquisas e investigações psicológicas mantêm o mesmo diálogo naturalista e discriminador com as ciências biológicas e médicas na busca pelos motivos das dificuldades ou pelos produtores de desajustamentos ou distúrbios de personalidade, escamoteando o universo que envolve os indivíduos e convergindo as atenções para as diferenças. O avanço das pesquisas em psicologia, amplamente difundidas, repercutiu espetacularmente nos educa-

⁷Dados obtidos por R. J. Trybus e M. A. Karchmer, em *School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns* (*American Annals of the Deaf*, n. 122, 1977, p. 65).

dores que passaram a pautar suas avaliações escolares atravessadas pelos resultados das avaliações psicológicas, alijando do convívio escolar e social aqueles que não apresentavam escores dentro dos padrões de normalidade. Não se põe em dúvida a inteligência da criança quando sua aprendizagem segue um ritmo satisfatório; duvida-se nos momentos em que a transposição de obstáculos se transforma em tarefa árdua para a criança (CAVALINI, 2000). Esquece-se, entretanto, de que inúmeros são os fatores que atuam no desenvolvimento infantil: a sociedade, a cultura, a família, a escola, os especialistas, entre outros. Atribui-se à criança a total e exclusiva responsabilidade por seu desempenho – ou mau desempenho – acadêmico, social e afetivo.

Representações sociais

As representações englobam uma grande diversidade de assuntos, aludidos nas interações sociais diárias, demandando opiniões ou atitudes específicas diante dos objetos analisados, invariavelmente, recobertas por julgamentos de valor angorados no cotidiano, na transmissão sociocultural ou na própria experiência.

No início do século XX, Émile Durkheim (1858-1917) apresenta suas conceituações sobre representação. Ancorado no estudo da religião das sociedades ditas não civilizadas, o autor considerava que as representações coletivas mereciam atenção por serem a expressão de fatos sociais ou coisas reais por elas mesmas. Compreendidas como entidades explicativas absolutas, foram consideradas “produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber” (DURKHEIM, 1978: 216). Os indivíduos como membros da sociedade seriam seus portadores e usuários legítimos.

Na esteira das conceituações durkheimianas destaca-se, no início da década de 60 do século XX, S. Moscovici⁸ (apud SÁ, 1993: 22), propondo o reconhecimento de uma outra ordem de fenômenos que permitisse a leitura das sociedades contemporâneas desvinculadas das representações das sociedades primitivas. Para o autor, as que merecem atenção são

⁸Celso Moreira Sá (1993) diz que Serge Moscovici, no trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961), delinea formalmente o conceito e a teoria das Representações Sociais, procurando a redefinição dos problemas e dos conceitos da psicologia social, a partir do descobrimento das estruturas e dos mecanismos internos desses fenômenos.

... aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

No mesmo período, a psicologia social sofria revisões conceituais significativas. Moscovici, buscando a construção teórico-conceitual de um espaço psicossociológico próprio, sugere que a situem “na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida, e que, por isso mesmo, já lhe pertenceria de direito”. (SÁ, 1993: 23-24). Sob essa óptica, o espaço psicossociológico comporta o problema de sua constituição, como objeto do conhecimento construído no entrelaçamento dos discursos e das experiências cotidianas, no contato entre seres pensantes, mas que deixa de existir enquanto tal, pois “os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros ‘portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, ‘produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos’”. (SÁ, 1994: 28)

Jodelet⁹ (1984: 36), contudo, considera que, nas Representações Sociais, “o fato de que se trate de uma forma de *conhecimento* acarreta o risco de reduzi-la a um evento intra-individual, onde o social intervém apenas secundariamente; o fato de se tratar de uma forma de pensamento *social* acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos”. Considerando essa observação, Moscovici concebe a coexistência, nas sociedades contemporâneas, de duas classes de universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Os primeiros apresentam relação com as atividades intelectuais da interação social cotidiana que dão sustentação às Representações Sociais, e os segundos, com o espaço em que são produzidos os pensamentos eruditos e científicos. Ambos atuam moldando a sociedade. Nas palavras de Sá (1993: 36-37),

⁹Denise Jodelet, principal colaboradora e continuadora de S. Moscovici.

... nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. (...) A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla. (...) Uma *realidade social*, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Procurando caracterização, Moscovici (apud SÁ, 1993: 38-40) apresenta dois processos formadores das Representações Sociais: ancoragem e objetivação. A ancoragem tem a função de duplicar uma figura por um sentido e interpretá-lo; é classificar e denominar e desde “que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la – mesmo vagamente, como quando dizemos de alguém que ele é ‘inibido’ – então podemos representar o não usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo como a réplica de um modelo familiar”. E a função da objetivação é dar materialidade a um objeto abstrato, naturalizá-lo; é “descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”.

As Representações Sociais possibilitaram, a partir de então, a apreensão e a compreensão do comportamento social independente da inferência da relação causal a que estavam submetidos. Com o avanço das investigações e da sedimentação teórica, os pesquisadores passam a integrar aspectos afetivos e simbólicos, pois como afirma Moscovici (apud LANE, 1993: 59) “as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos inscritos na tradição, nos emblema-bandeiras, fórmulas etc., aos quais cada um faz eco”. Sob essa perspectiva, diz Lane (1993: 60):

... a elaboração de Representação Social implica, necessariamente, um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos tanto na produção como na reprodução das Representações Sociais.

Idéias e representações

¹⁰Conforme apresentei em *Adolescência: entre o passado e o futuro, a experiência*. (2001)

¹¹Para Walter Benjamin (1984: 63), por exemplo, tipos e épocas históricas, como a Renascença e o Barroco, não podem apreender seu objeto.

¹²*Ursprung* designa a origem como um salto para fora da sucessão cronológica niveladora; acarreta uma apreensão do tempo em termos de intensidade e não de cronologia. “Porque é uma categoria histórica e não uma forma atemporal (ao contrário das Idéias de Platão), por isso inacabamento e abertura também lhe pertencem, são as condições de possibilidade (não a garantia) do seu completo desdobramento. A origem seria, por assim dizer, uma Idéia que só pode se realizar, verdadeiramente, historicamente” (GAGNEBIN, 1994: 18).

As formulações mosaicistas do pensamento benjaminiano¹⁰ oferecem condições de uma leitura própria das representações: apresentam-se como universais e particulares, ou seja, pela ordem das idéias e pela ordem dos fenômenos. Walter Benjamin (1984) postula a existência de uma relação específica entre idéias e fenômenos. Diz o autor que as idéias quando longe dos fenômenos são vazias, e estes longe das idéias dispersam-se por não se agruparem em unidades significativas, ficando entregues ao pensamento abstrato que é, especialmente, destrutivo, visto que as atinge em sua particularidade. Nessa perspectiva, as idéias não servem para o conhecimento dos fenômenos que, por sua vez, não servirão como critério para a existência das idéias. A compreensão singular de Benjamin (1984: 57) mostra que: “A idéia pode ser descrita como a configuração em que o extremo se encontra com o extremo. Por isso é falso compreender como conceitos as referências mais gerais da linguagem, em vez de reconhecê-las como idéias. É um absurdo ver no universal uma simples média”.

Destaque necessário se faz à impossibilidade da aceitação de determinadas idéias como capazes da apreensão conceitual do objeto¹¹. O significativo é a procura pelo exemplar, em busca do paradigmático, mesmo que seja possível encontrá-lo apenas num simples fragmento. *Ursprung*¹² é origem, “é um salto em direção ao novo. Nesse salto, o objeto se liberta do vir-a-ser” (ROUANET, 1984: 19), precisando da história para evidenciar-se e dizer-se.

Nesse contexto, a finalidade do conceito é salvar os fenômenos e representar as idéias, atualizando-as. Contudo, diz Benjamin (1984: 14), “a mera absorção das coisas pelo conceito, ao contrário, nem lhes daria um caráter verdadeiramente universal – pois só a idéia é universal – nem teria o poder de redimi-las, pois elas se perderiam no pseudo-universal da média”, ficando homogeneizadas e ignoradas as diferenças entre seus elementos, que são necessários para a manutenção de sua integridade.

Explica Rouanet (1984: 19) que “as idéias, originadas na história, são, portanto em si mesmas intemporais, mas contêm, sob a forma de ‘história natural’, ou virtual, uma remissão à sua pré e pós-história. A forma originada é simultaneamente ‘restauração e reprodução’ – e nesse sentido alude ao passado – e ‘incompleta e inacabada’ – e nesse sentido se abre para o futuro”. A origem é uma categoria histórica quando vista em sua procedência e a-histórica quando percebida em sua

estrutura. Esta apresenta uma organização interna que, ao ser revelada, oferece a identificação do lugar em que a idéia surgiu, permitindo localizar “o solo objetivo em que a idéia emergiu para o Ser”. (ROUANET, 1984: 20)

A linguagem dá continência às idéias e, como produto coletivo, confere durabilidade aos seus conteúdos, comprometendo-as ou convalidando-as, principalmente, por intermédio da narrativa.

Nas proposições benjaminianas de idéia, fenômenos, conceitos e intemporalidade das idéias originadas na história, encontro possíveis aproximações para perscrutar algumas das questões impostas nas representações da avaliação escolar. Como destaca Patto (1993: 9)¹³, quando

... falamos em visão de mundo trazemos à tona a questão da natureza das idéias: serão elas resultado de ‘puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas’ ou ‘são ao contrário, expressão destas condições reais’?

Abrindo ao invés de concluir

A análise a contrapelo da representação da avaliação escolar levou-me aos desvios e confrontos perscrutados.

Na intemporalidade das idéias originadas na história, encontrei um ponto de fixação: as pesquisas psicológicas amparadas nas ciências biológicas e na medicina do século XIX. Como mostra Patto (1993), as ciências da saúde diagnosticaram e classificaram as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem como anormais, rotulando-as valorativamente – ‘duros de cabeça’ e ‘idiotas’ – e fundando essas características. A psicologia inicia-se como ciência sobre/determinante.¹⁴

A terminologia empregada para distinguir os portadores de alguma diferença foi incorporada pelo senso comum para se transformar em instrumento de discriminação e, paulatinamente, ser transformado em xingamento. Nomeia-se o indivíduo que não compreende um fato ou fenômeno, ou que faz algo errado, de idiota ou cretino – que correspondem à *idiotia amaurotica* e ao *cretinismo* –, caracterizando-o, deixando marcas identificadoras e afastando-o das relações sociais, mas,

¹³Maria Helena de S. Patto (1993) efetua, neste trecho, transcrito de sua obra *A produção do fracasso escolar*, um recorte das considerações efetuadas por Marilena de S. Chauí em *O que é ideologia*, de 1997.

¹⁴Sobre/determinação: termo criado para designar situações de dominação, influência e/ou predeterminação marcadas com precisão e permanentemente ativas. (DIAS, 2000: 13)

principalmente, impedindo que outras habilidades, qualidades, potencialidades e/ou mesmo méritos chamem atenção, germinando o estigma. A subjugação real ou imaginária se impõe, engendrando o preconceito.

Considerando que a linguagem acolhe as idéias, conferindo durabilidade aos seus conteúdos, entendo que a repetição constante dos mesmos atributos será introjetada, incorporada e realizada, ancorando a idéia. Nesse sentido, as conceituações psicológicas desenvolvimentistas e normatizantes transpuseram os muros das ciências da saúde, compondo o espaço psicossociológico. O intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo construiu um saber que se amalgamou e ‘tocou’ à avaliação escolar, integrando e naturalizando a diferença.

A avaliação escolar “tem sido usada como instrumento da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão” (ROMÃO, 2002: 44), intermediada pela subjetividade e pela intersubjetividade. A Representação Social da diferença se faz presente na avaliação escolar, pois “a cultura que se desenvolveu em torno dos processos avaliativos no cotidiano escolar e que, apesar das amplas discussões sobre a questão, permanece até hoje...” (GATTI, 2002: 18) deixou marcas, algumas profundas, que inviabilizam o resgate do lugar – da incapacidade – imposto ao sujeito.

A salvação de um destino profeticamente antecipado poderá ocorrer pela reflexão crítica permanente, que, como consequência, salvará os indivíduos envolvidos. Aquele que realiza a avaliação escolar deveria estar ciente das questões que podem impedi-lo de um exame isento e desprovido de julgamentos valorativos. Um olhar desconectado e descolado do universo constitutivo privado poderá petrificar o seu objeto; o caminhar a contrapelo poderá descaracterizar o destino previsto.

A recorrência à anormalidade e à normalidade é a não aceitação da diferença, do estrangeiro e, nesse sentido, da alteridade. O encaminhamento para avaliação psicológica de alunos que apresentam desempenho acadêmico considerado ‘inadequado’ ou ‘incompetente’ são fragmentos exemplares.

A representação da avaliação escolar foi simbolicamente apreendida e sua materialidade substituída pela imagem mental da impossibilidade, socialmente sancionada. A repetição constante e ininterrupta, indubitavelmente exige a elaboração do passado e a crítica permanente do presente prejudicado, como único modo de evitar a perpetuação. (ADORNO, 1995: 11)

ABSTRACT: The objective of this work is to introduce a representation of the scholar

evaluation under the untemporality dominium of the ideas originated in history and its vicissitudes, showing as reference the Benjaminian mosaicist thinking. Analyzing the psychologizing and normative influence of the psychological theories originated in Health Science and its prejudicial, stereotyped and stigmatizing diffusion.

KEY WORDS: social representation;
scholar evaluation; Psychology;
education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang L. Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.
- ASSUMPCÃO, M. L. T. *Intersubjetividade*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1974. Tese de livre-docência apresentada ao Instituto de Psicologia. 60 p.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BOCK, A. M., FURTADO, O. & TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CAVALINI, S. F. S. *Um estudo sobre a implicação da relação pais-filhos na inibição intelectual*. São Paulo, Universidade São Marcos, 2000. Dissertação de mestrado. 191 p.
- CROCHÍK, J. L. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.
- _____. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe, 1997.
- DIAS, E. T. D. M. Preconceito, estereótipo, estigma: chave da exclusão. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2002, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...* (no prelo).
- _____. *Adolescência: entre o passado e o futuro, a experiência*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia. 200 p.
- DURKHEIN, E. As formas elementares da vida religiosa. In: GIANNOTTI, J. A. (org.).

- Durkheim*. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores)
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.
- GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia B. M. L. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1984.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KRÜGER, H. Introdução à Psicologia Social. In: RAPPAPORT, C. R. *Temas básicos de psicologia*. São Paulo: EPU, 1986. v. 12.
- LANE, S. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MATOS, O. “Einbahnstrasse”, a rua de mão única de Walter Benjamin. *Folha de S. Paulo*, 21 nov. 1987, p. A-32.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS Revista Científica*, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 4, n. 1, p. 43-59, 2002.
- SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. *O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Koogan, 1977.