

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JÉSSICA LEAL BORGES ALVES

**O USO DE MÉTODOS COERCITIVOS DE CONTROLE NO
CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO À LUZ DA ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO**

MARINGÁ
2015

JÉSSICA LEAL BORGES ALVES

**O USO DE MÉTODOS COERCITIVOS DE CONTROLE NO
CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO À LUZ DA ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO**

Dissertação apresentada para banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes

MARINGÁ
2015

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais que nunca mediram
esforços para que os meus sonhos fossem realizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, que, com muito amor e carinho, me ensinaram a caminhar e estiveram sempre ao meu lado, me apoiando, guiando meus passos e incentivando a seguir sempre mais longe.

Agradeço a meus irmãos pelo incentivo, o cuidado e a paciência, e, principalmente, por serem presentes sempre, mesmo quando à distância.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Lemes, pela dedicação, esforço, disponibilidade e cuidado comigo e meu estudo, e, sobretudo, pelo carinho, o zelo, o amor e a sensibilidade que teve comigo durante todos os momentos, especialmente os que mais precisei.

Agradeço ao meu namorado e os amigos que estiveram presentes durante a minha caminhada, por me escutarem e confortarem nas horas mais difíceis e, comemorarem comigo nos momentos de alegria.

Agradeço os professores da minha banca de qualificação e defesa pela disponibilidade, respeito e contribuição impar com o meu trabalho.

Agradeço a Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM pela oportunidade de aprendizado único, durante estes anos. Aos professores deste pela disponibilização de seus conhecimentos e sabedorias. E aos funcionários, especialmente à Tânia, pela disponibilidade e por fazer processos burocráticos ficarem divertidos a partir da sua presença positiva.

E, por fim, agradeço à CAPES pelo incentivo financeiro.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

ALVES, J. L. B. **O uso de métodos coercitivos de controle no contexto escolar: uma reflexão à luz da Análise do Comportamento.** 92F. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Lemes. Maringá, 2015.

RESUMO

O controle por coerção é o método de manipulação da conduta mais comum da vida moderna, tem como desígnio a alteração comportamental por meio de punição ou do reforçamento negativo. Ao ser utilizado para controlar o comportamento dos indivíduos traz consigo, além do efeito direto - a alteração da probabilidade de resposta -, efeitos indiretos, colaterais ou subprodutos – efeitos concomitantes aos primeiros. Dentre estes subprodutos estão os comportamentos de fuga, esquiva, contracontrole, restrição do repertório, desamparo aprendido. São ainda oriundos das contingências aversivas outros subprodutos, como os relacionados a emoções, por exemplo, o medo de agir, a raiva, o alívio, a ansiedade, entre outros. Estes subprodutos são motivos pelos quais muitos dos autores clássicos condenam a utilização do controle aversivo e endossam o emprego do reforçamento positivo como alternativa de controle do comportamento. Já que por meio deste pode-se produzir, manter e ascender a frequência de comportamentos sem corroborar para a produção dos efeitos colaterais supracitados. Embora não seja a proposta adentrar na discussão, é importante sinalizar que, em contrapartida, há autores que apontam que este tipo de controle, se não for intenso e frequente, pode trazer benefícios, corroborando para o desenvolvimento de comportamentos eficazes e adequados, como comportamentos de enfrentamento, resolução de problemas, autocontrole, variabilidade comportamental e tendências comportamentais relacionadas à moralidade. Da mesma forma há estudos recentes que avaliam que o reforço positivo possa vir a corroborar para o desenvolvimento de comportamentos indesejáveis. No que diz respeito à coerção, ponto central desta pesquisa, estudos analítico-comportamentais pontuam que assim como em outros contextos, a coerção também está presente nas relações educacionais. Isso ocorre há séculos, de diversas formas e por meio de vários tipos de castigos, psicológicos ou ainda chamados morais e físicos, como a palmada. Por mais que atualmente a punição corporal na escola seja uma prática em acentuada decadência, a coerção ainda está presente neste contexto e prevalece como uma prática educacional. E assim como nas relações permeadas pelo uso da coerção, na educação também há sofrimento, trazendo muitas mazelas aos indivíduos que fazem parte do processo educacional. Tendo em vista estes aspectos, neste estudo, objetivou-se a investigação teórica, à luz dos conhecimentos da Análise do Comportamento, dos métodos coercitivos de controle, seus efeitos indiretos, implicações e alternativas viáveis no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa teórico-descritiva que consiste na coleta e análise sistemática de dados produzidos de comportamento verbal acumulado, ou seja, da produção científica sobre o assunto. Pode-se afirmar que, em vista dos elementos abordados ao longo do trabalho, a Análise do Comportamento, por meio de seus métodos de controle se apresenta como uma ferramenta eficaz para compreensão do processo de ensino-aprendizagem, assim como para a viabilização de intervenções que trazem comportamentos e relações vantajosas aos mais diversos agentes envolvidos na Educação, tanto no âmbito individual, como em âmbito cultural. Neste sentido, esta pesquisa enfatiza a importância da proposição de práticas alternativas ao controle aversivo para efetivações de ações que priorizem a Educação e conseqüentemente o planejamento de práticas culturais que venham a ser vantajosas em um momento futuro, não só para o indivíduo, mas para todo o grupo e sociedade. A partir desse pressuposto, finalizou-se o estudo, destacando a importância

da capacitação do professor, de forma a subsidia-lo para trabalhar com os diversos comportamentos como de estudar, ensinar, aprender, e outros, promovendo assim, além de práticas educacionais vantajosas, práticas culturais de sobrevivência, lançando luz sobre a coletividade.

Palavras chave: Análise do Comportamento. Controle Coercitivo. Efeitos Indiretos da Coerção. Alternativas à Coerção. Contexto Escolar.

ALVES, J. L. B. **O uso de métodos coercitivos de controle no contexto escolar: uma reflexão à luz da Análise do Comportamento.** 92F. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Lemes. Maringá, 2015.

ABSTRACT

The control by coercion is the method of manipulation of conduct most common of the modern life, has as objective the behavioral alteration through punishment or of the negative reinforcement. When used to control the behavior of individuals brings with it, beyond the direct effect - the probability of the alteration of answer - indirect effects, collaterals or subproducts - concomitants effects to the first. Between these subproducts are the escape behavior, dodge, countercontrol, repertory restriction, learned helplessness. They are still coming from the aversive contingencies, other subproducts as those related to emotions, for example, the fear of acting, the anger, the relief, the anxiety, among others. These subproducts are the reasons why most of the classic authors condemn the use of the aversive control and endorse the use of positive reinforcement as behavior control alternative. Since hereby it is possible to produce, maintain and ascend the behaviors without corroborate to produce the aforementioned side effects. Although isn't the proposal entering in the discussion, is important to signal, furthermore, there are authors that point this type of control, if not intense or frequent, can bring benefits, corroborating for the development of effective and appropriate behavior, as confrontation behavior, resolution of problems, self control, behavioral variability and behavioral tendencies related to morality. Likewise there are recent studies assessing the positive reinforcement might corroborate the development of undesired behavior. A regards the coercion, the central point of this research, analytical-behavioral studies point that as in other contexts, the coercion is present in the educational relations. This occurs for centuries, in several forms and through several types of punishments, psychological or called moral and physical, such as spanking. However currently corporal punishment at school is a practice in sharp decay, coercion is still present in this context and prevails as an educational practice. Just as in relations marked by the use of coercion, in the education there is also suffering, bringing many ills to individuals who are part of the educational process. Considering these aspects, this study aimed to theoretical research, in the light of the knowledge of Behavior Analysis, the coercive methods of control, its indirect effects, implications and viable alternatives in schools. This is a theoretical and descriptive research that consists in the collection and systematical analysis of data accumulated verbal behavior of products, in other words, of scientific production about the subject. It can be said that in view of the elements discussed throughout the work, the Behavior Analysis, through the control methods is presented as an effective tool for understanding the teaching-learning process, just like for the feasibility of interventions that bring behavior and relations advantageous to most diverse agents involved in education, both in individual context, as in the cultural sphere. In this meaning, this research emphasizes the importance of proposing alternative practices to aversive control for efetivations actions that prioritize education and consequently the planning of cultural practices that may be advantageous at a future time, not only for the individual but for all the group and society. From this assumption, ended up the study emphasizing the importance of the teacher training, in order to subsidize them to work with different behaviors as to study, teach, learn, and others, thereby promoting, beyond advantageous educational practices, cultural survival practices, shedding light on the community.

Keywords: Behavior Analysis. Coercive control. Indirect effects of Coercion. Alternatives to coercion. School Context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	17
1.1 Indutivismo/ Estruturalismo	20
1.2 Behaviorismo Clássico	21
1.3 Behaviorismo Metodológico	24
1.4 Cognitivismo.....	25
1.5 Behaviorismo Radical	27
1.6 Sumarizando alguns pontos.....	28
2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO À EDUCAÇÃO	32
2.1 Tecendo algumas considerações	41
3 O CONTROLE COERCITIVO	43
3.1 Teóricos clássicos	43
3.2 Outros estudos	57
3.2.1 Controle aversivo: possível produtor de comportamentos eficazes	57
3.2.2 Reforço positivo: possível produtor de efeitos indesejáveis	59
3.3 Destacando algumas ideias.....	63
4 A COERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	65
4.1 Um Pouco de História	65
4.2 Contexto Escolar Atual e Coerção: Articulação com a Análise do Comportamento	69
4.3 Sintetizando alguns pontos	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

A escolha do tema central e a realização deste estudo foram aspiradas a partir de experiências vividas por mim no contexto educacional. A graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá oportunizou-me o contato com a pesquisa de campo, em um laboratório de reforço escolar na própria instituição, em que pude relacionar-me com monitoras/professoras, pais, escolares da rede pública e privada do município. Esse contato acabou direcionando a busca de literatura sobre a Psicologia e a Educação, neste sentido, tendo me definido por um referencial teórico que embasasse os estudos, o da Análise do Comportamento, passei a ter um olhar sobre as questões da escola. Ressalta-se que, um dos assuntos, tido como problemático nas relações deste laboratório, estava justamente na administração dos métodos de controle. Não significa que havia a utilização da coerção, mas, situações que levavam a refletir sobre o emprego adequado ou inadequado destes métodos. O estágio obrigatório de Psicologia no quinto ano, também oportunizou leituras e convivência com a realidade escolar, em que de fato, a presença de métodos de controle era evidente e carente de estudo e reflexão, tanto por parte dos estagiários da Psicologia, como por professores e demais agentes educacionais.

Estas experiências em situações que remeteram a leitura e estudos à luz do referencial da Análise do Comportamento, sobre a Psicologia na interface com a Educação, e, em específico com o tema métodos de controle no contexto escolar, foram baluartes para a organização deste estudo. Para além das aspirações pessoais, há pretensões teórico-práticas da comunidade científica que moveram este trabalho, é com elas que segue este texto.

O controle é uma propriedade inerente do mundo físico e social e pode assumir várias naturezas. A partir desta premissa, o conhecimento sobre o controle é fundamental, garantindo que seja utilizado de maneira vantajosa tanto para os indivíduos como para a cultura (SKINNER, 1977). A relação entre os eventos consequentes e a própria resposta, possibilita que o controle emergja de diferentes modos. Esta relação pode ser classificada como reforçadora positiva, reforçadora negativa, punitiva positiva e punitiva negativa. Quando a consequência é punitiva ou reforçadora negativamente, o controle é considerado coercitivo.

O controle coercitivo, ou a chamada coerção, gera dois tipos de efeitos, diretos e indiretos. Os efeitos diretos consistem naqueles de alteração da frequência de resposta, como o aumento da probabilidade de frequência de uma resposta reforçada. Os indiretos, também

chamados de subprodutos ou efeitos colaterais, são simultâneos aos efeitos diretos. Autores como Sidman (2003), Skinner (1972, 2007), Viceli e Medeiros (2002a e b), Zanotto (2000, 2004) apontam que os efeitos indiretos da coerção são inúmeros, dentre eles pode-se citar a fuga, a esquiva, o contracontrole, sentimentos perturbadores, o medo, raiva, ansiedade, vingança, vergonha, além de outros comportamentos como a inatividade, apatia, a punição condicionada, a rispidez e a incapacitação do indivíduo.

Muitos autores da Análise do Comportamento, como Sidman (2003), Pereira, Marinotti e Luna, (2004) e Zanotto (2000, 2004) pontuam que o uso da coerção não está apenas nas relações familiares, de trabalho, ela se estende a todas as relações interpessoais inclusive a relação entre professor e aluno no contexto educacional. Nota-se que, mesmo que punições corporais não sejam mais aceitas no contexto escolar atualmente como o eram há décadas atrás, a violência ainda atravessa a escola por meio de outras práticas coercitivas, trazendo muitos subprodutos para todos os seus agentes. A escola sofre com o vandalismo, é pichada, apedrejada e incendiada; os professores faltam, transferem-se de escolas e cargos, tiram longas licenças, adoecem física e mentalmente e os alunos desistem, faltam e evadem.

Assim, o objetivo geral que norteia este estudo, é a investigação teórica, á luz dos conhecimentos da Análise do Comportamento, dos métodos coercitivos de controle, seus efeitos indiretos, implicações e alternativas viáveis no contexto escolar. Do objetivo geral, decorrem discussões pontuais, sendo estas sobre: a contextualização histórica da Análise do Comportamento, em que é apresentado o referencial teórico que embasa o estudo e constitui-se em conhecimento inicial necessário para o entendimento das possibilidades de utilização deste referencial no processo educacional, tema este que é discutido na sequência. Logo depois se trata de estudos recentes que têm uma interpretação emergente sobre as premissas anteriores, como a produção de comportamentos eficazes a partir da utilização da coerção e o reforço positivo como possível produtor de comportamentos indesejáveis; avaliação e proposição de alternativas que produzem comportamentos vantajosos e adaptativos em detrimento dos comportamentos frutos da coerção e a capacitação/formação de professores.

Optou-se por desenvolver uma pesquisa, que quanto a origem dos seus dados, é classificada como de base teórico-descritiva, ou seja, aquela que não há manipulação de variáveis. Como se pode constatar na fala de Andery (2010, p. 321)

[...] há variação nos procedimentos de coleta, mensuração e do fenômeno observado e de análise e interpretação dos dados utilizados na Análise do Comportamento. Esta variabilidade reflete uma das classificações mais usuais dos métodos de pesquisa. Encontra-se na Análise do Comportamento pesquisa: 1- experimental, envolvendo manipulação de variáveis, e 2

descritiva ou observacional, quando não há manipulação de variáveis sob controle de pesquisador.

A pesquisa na abordagem analítica comportamental ainda é considerada quanto às finalidades, no que diz respeito à construção de conhecimento sobre o objeto de estudo.

Segundo Andery (2010, p. 321) estas finalidades podem se referir:

(1) à descoberta ou descrição de processos comportamentais, caracterizando-se como pesquisa básica; (2) à descoberta ou descrição de conteúdos comportamentais que são selecionados em função de processos comportamentais originados de outras pesquisas [...]; (3) à produção, descrição e/ou validação de procedimentos e técnicas que se fundamentam nas descrições de processos e conteúdos comportamentais originado de outras pesquisas [...]; (4) ou pode ter como objetivo a própria Análise do Comportamento e seu desenvolvimento [...].

Nota-se que, dentre as finalidades propostas por Andery (2010) a pesquisa aqui referida tem como finalidade a “descoberta e descrição de conteúdos comportamentais”, no que diz respeito à coerção no contexto escolar, “originado por outras pesquisas” e obras. Segundo Luna (1988), este tipo de pesquisa tem o objetivo de circunscrever um dado problema dentro de um quadro e referencial teórico que pretende explicá-lo.

Para tanto, foram utilizados textos de diversos autores sobre o tema coerção, entre eles clássicos e recentes. Clássicos como Skinner (1972, 1977, 2007) devido a sua importância indubitável na Análise do Comportamento, constituindo-se no principal artífice, e Sidman (2003), por ter se debruçado tão amplamente sobre o tema e apresentado uma das produções mais completas sobre o assunto. E ainda, autores de produções emergentes para registrar discussões atuais sobre o tema, como Mazzo e Gongora (2007) e Campos (2010).

Além disto, a fim de compreender como o tema coerção no contexto escolar, veio sendo aplicado ao longo dos tempos e conseqüentemente a explicação para sua utilização atual, foi apresentado uma breve retrospectiva histórica. Para isso lançou-se mão de autores que apresentam em seu arcabouço teórico, fragmentos de texto que pudessem dar fomento para esta contextualização, como Skinner (1972), Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), Novicki e Schena (2011) e Aragão e Freitas (2012). Ainda foram utilizadas para ilustrar o estudo duas produções que retratam intervenções à luz da Análise do Comportamento no Brasil. A de Vicieli e Medeiros (2012 a, b) que mostra a coerção utilizada no contexto de sala de aula, e Fornazari Fornazari, Kienen, Tadayozzi, Ribeiro e Rossetto (2012), que descreve uma capacitação de professores para que estes realizassem procedimentos de Análise Funcional e DRA. Este último consiste em um procedimento que utiliza reforçamento

positivo como alternativa à punição para a produção de comportamentos adequados e diminuição de comportamentos inadequados por parte do aluno.

Foram pesquisados e utilizados na dissertação, artigos de periódicos científicos, capítulos de livros e livros completos; dissertações de mestrado e teses de doutorado, que foram selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos, inicialmente, como etapa preliminar para a leitura completa posterior.

Sobre o sistema educacional, a expectativa é discorrer acerca da Educação e a relação dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, ao vislumbrar possíveis benefícios e prejuízos das estratégias mais utilizadas no contexto escolar, assim como propor alternativas. E a partir disso, abrir a possibilidade de construção de relações menos hostis no contexto educacional, que promovam sentimentos, como o de liberdade, felicidade, autoestima. O que significa proporcionar avanços comportamentais tanto no âmbito individual, como em âmbito cultural, uma vez que a teoria skinneriana pretende ultrapassar questões individuais a fim de lançar luz sobre a coletividade.

Com este estudo, pretende-se contribuir com a comunidade científica, apresentando uma pesquisa teórica de base analítico-comportamental, localizada na interface da Psicologia e Educação. Tratar desses assuntos, na interface da Psicologia e Educação, significa contribuir para a reflexão sobre a formação de cidadãos ativos e transformadores, o que conseqüentemente, refletirá na construção de uma sociedade menos exclusiva. Tendo isto em vista justifica-se a investigação deste estudo, que embora inicial, poderá contribuir para a discussão acerca da escola, seus agentes, e propor alternativas de enfrentamento aos reais problemas que a assolam, em detrimento do uso de práticas que desaceleram e até podem restringir a ocorrência do objetivo maior desta instituição, o da transmissão do conhecimento acumulado, aprendizagem necessária para a vida dos indivíduos e a coletividade.

O estudo foi organizado em quatro seções: a primeira se propõe a localizar e apresentar o referencial teórico no qual o estudo se sustenta, a teoria analítico-comportamental. A segunda seção tem o desígnio de relatar algumas contribuições da Análise do Comportamento para a Educação no intuito de levar ao leitor conhecimentos iniciais dessa discussão; a terceira, tem como objetivo a apresentação da coerção e as suas implicações, de maneira geral, incluindo produções clássicas e recentes, e a quarta e última seção, refere-se à intersecção entre as duas seções anteriores, Educação e controle coercitivo, proposta primeira deste estudo.

1 LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Ao levar em consideração que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 1988, p. 74), e que “os princípios comportamentais [...] constituem o “filtro” de que a análise do comportamento se serve ao olhar para os fenômenos psicológicos” (TOURINHO, 2003, p. 39), inicia-se este capítulo debruçando sobre a origem do Behaviorismo Radical, enquanto uma Ciência explicativa, e alguns de seus pressupostos teóricos. Para que isso seja possível, apresenta-se de início uma breve história do nascimento do sujeito empírico, a consequente gênese da Psicologia e da Psicologia científica e por fim, a origem do Behaviorismo e algumas vertentes.

As questões que se referem à natureza do sujeito, às explicações e relações da sua constituição não são atuais, elas existem desde que o homem passou a refletir sobre elas. Então a história da Psicologia, e, portanto do Behaviorismo, não podem ser compreendidas de maneira plena se não recorrermos à História e à Filosofia enquanto sua origem. Poder-se-ia iniciar esse tema refletindo sobre os pensamentos filosóficos da Antiguidade, mas como este trabalho não tem como objetivo esgotar a história da Psicologia e do Behaviorismo, bem como pretende tratar de outro tema central, se restringirá a breve descrição histórica da sociedade a partir da Idade Média.

Durante a Idade Média a razão era divina, provinda da Igreja, representante de Deus em todos os aspectos. O homem não existia se não integrado à natureza, este não tinha um status distinto dela, e estava sujeito à suas mudanças. O homem era parte da natureza perfeita que Deus criou, portanto assim como ela, era uma criação divina. Esta percepção de mundo veio a se enfraquecer a partir do momento que passou a não responder muitos dos anseios e questionamentos da época, dentre eles, os científicos e os econômicos. Foram sendo desenvolvidos instrumentos e teorias científicas que supriam de maneira não milagrosa esses questionamentos e, as explicações divinas passaram a ser consideradas insuficientes para explicar muitos fatos, o que possibilitou uma nova maneira de refletir o mundo, o modo renascentista ou também chamado humanista. (GOODWIN, 2005).

É possível afirmar que o Renascimento se passou ao longo dos séculos XV e XVI e foi um divisor de águas no que se refere ao pensamento do homem e sobre o homem. Este movimento recebeu este nome devido ao “ressurgimento” do saber, se referindo à redescoberta de textos filosóficos da Antiguidade, principalmente Platão e Aristóteles. As

obras desses escritores, por conta da repressão religiosa, ficaram inacessíveis aos indivíduos não pertencentes ao clero durante séculos, pejorativamente chamados de Idade das Trevas, devido principalmente à baixa produção científica e o não acesso a ela.

O renascimento foi marcado por muitas mudanças nas artes, Ciência e tecnologia. Para exemplificar tal afirmação pode-se citar o século XV e XVI, quando foi criada uma nova e mais eficaz forma de impressão, que possibilitava a reprodução rápida e barata de livros e textos, fato que corroborou para que a Literatura, a Filosofia e escrituras religiosas fossem disponibilizadas e atingissem um alto índice de leitura por pessoas fora do sacerdócio. No campo da anatomia/fisiologia houve um avanço consistente, principalmente quando o médico belga Andreas Vesalius (1514-1564) fundou o “*Fabric of the human body*”, que contava com ilustrações detalhadas do corpo humano. No campo da Astronomia, Nicolas Copérnico (1473-1543) articulou a ideia do heliocentrismo, na qual o Sol ocuparia o centro do universo e a Terra giraria ao seu redor, substituindo a visão geocêntrica, em que a terra ocupava o centro do universo e o sol que fazia o movimento de translação em volta dela. Galileu Galilei (1564-1642), após a morte de Copérnico, deu suporte a sua teoria através de observações empíricas por meio de um instrumento que possibilitava uma visão mais clara do cosmos (GOODWIN, 2005).

Neste período ainda foram destinados à Igreja uma série de questionamentos sobre as verdades absolutas que postulava, o paradoxo de Epícuro é um exemplo. A sua ideia principal é vinculada a questionamentos quanto aos atributos de benevolência, onipotência, e onisciência que a Igreja atribuía a Deus. Simploriamente, o pensamento desenvolvido era: é impossível não vermos que há mal no mundo. Se Deus é onipotente, pode acabar com este mal no mundo, mas não o faz, portanto Ele não é benevolente; e se é benevolente, não é onipotente visto que não acaba com o mal porque não pode. Se Ele tem poder de acabar com o mal e quer fazê-lo, mas não o faz é porque não sabe o quanto mal existe e onde o mal está, o que faz com que não seja onisciente. Os questionamentos do paradoxo de Epícuro, assim como vários outros emergentes na época, alavancaram muito descrédito à ideologia vigente da Igreja, como o surgimento da ideia de livre arbítrio, o que proporcionou muitas mudanças. Esta premissa de livre-arbítrio, aplicada ao exemplo supracitado, se pautava na afirmação que Deus era onisciente onipotente e benevolente sim, e em todo seu poder e bondade escolheu dar ao homem o livre arbítrio, para que ele pudesse escolher também assim o ser. Portanto a responsabilização do homem sobre os acontecimentos era um direito dado por Deus, no sentido de testá-los. Este fato corroborou, em conjunto com outros fatores anteriormente

apontados e muitos outros não citados neste texto, a passagem da visão de homem passivo para ativo e regente de sua própria vida (HUME, 1992).

Logo, o homem que antes era parte da natureza perfeita, passa a se diferenciar dela como ser imperfeito. Tal dissipação é um marcador de águas no que se refere à constituição do sujeito, já que apenas a partir disso o sujeito passou a ser visto enquanto ser único, dotado de características singulares as quais passaram a ser objeto de estudo da filosofia (GOODWIN, 2005).

O nascimento do sujeito, enquanto desvanecido da natureza, trouxe consigo uma gama de indagações filosóficas, religiosas e científicas. Os questionamentos acerca da cientificidade se davam num sentido de, como o homem compreendia os fatos e como poderia fazer Ciência a partir deles. Por exemplo, como um ser dotado de livre arbítrio, capaz de fazer o bem ou o mal, produz conhecimento acerca do perfeito? Como um ser imperfeito pode conhecer a natureza perfeita? (BACON, 1999) Isso levou vários campos tanto da Filosofia quanto da Psicologia, mais tarde, a tentar explicá-la. Descartes (1596-1650), Bacon (1561-1626), assim como vários outros filósofos escreveram sobre este aspecto, circunstância que influenciou diretamente na origem do método científico e a Ciência moderna (GOODWIN, 2005).

Para Bacon (1999) o homem deixou de ser parte da natureza, esta por sua vez, passou a ser vista como algo que ele podia usar e explorar, usufruir a seu favor. Esse autor destacou-se afirmando que a Ciência deveria ser benéfica para o homem, iniciando a libertação da visão de que o homem estava preso a condições que a natureza o sujeitava. A célebre frase de Bacon - "Saber é poder" - se referia ao poder da aplicação prática do conhecimento adquirido, dotando o homem de um caráter único, já que poderia fazer da natureza o que fosse necessário.

Bacon (1999) esclarece ainda que, por mais que o conhecimento deva ser almejado e perseguido, não pode ser alcançado sem cuidados. Em sua obra esclarece que o homem é impugnado de pré-conceitos, vieses pessoais que limitam a sua apropriação da Ciência, que olha a natureza tendo-se como referência. Aponta que ao tentar conhecer a natureza através de si, conhece a si mesmo e não a natureza. Bacon ainda subvertia os pesquisadores assinalando que, seja qual for o objeto que a mente se deleite longamente, o conhecimento resultado deve ficar sobre suspeita, visto que a imaginação pode ser o maior inimigo do intelecto e que esta deveria funcionar apenas nos ensaios e experiências. A partir disso, as principais investigações deste autor se referiam a metodologia científica, dentro disso podemos citar a

criação de um método peculiar e a maneira correta de chegar até ele, por meio da cautela com as doutrinas viciosas e vã idolatria (ídolos da tribo, caverna, mercado e teatro). O pensador se refere ao método como fácil de ser apresentado e difícil de ser aplicado, o descreve como o ato de:

[...] estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis (BACON, 1999, p. 27).

Bacon (1999) pontuou que somente por via de cuidadosas observações, seria possível chegar a afirmações gerais acerca da natureza. A Ciência deveria ter um papel ativo no controle direto da natureza; de forma que a verdadeira compreensão desta só poderia ser alcançada através da habilidade do cientista de criar e recriar seus efeitos livremente. Forma esta que apela à experimentação direta para completar o método da observação meticulosa.

Segundo Goodwin (2005), a insistência de Bacon na aquisição de conhecimento por meio da experiência torna-o um precursor do empirismo britânico e um dos mais importantes filósofos da época, sendo muitas vezes chamado de fundador da Ciência moderna. Dentro desta ideologia científica, muitas outras Ciências surgiram, dentre elas a Psicologia.

1.1 Indutivismo/ Estruturalismo

Na segunda metade do século XIX, a Psicologia que predominava nos EUA era denominada estruturalismo ou indutivismo, seu maior representante foi Edward B. Titchener (1867-1927), um inglês discípulo de Wundt (1832-1920), este último considerado por muitos autores o pai da Psicologia científica (HEIDBREder, 1981).

Segundo Heidbreder (1981), o objeto de estudo da Psicologia proposta por Titchener era a mente ou a consciência, a qual era merecedora de estudos científicos. Este pensador pontuava que as antigas representações da mente não tinham caráter científico. Mas na nova representação do estruturalismo o caráter científico estava presente e discutia que a experiência, dentro dele era vislumbrada de forma diferente das Ciências naturais. Este autor discriminava o objeto de estudo das Ciências naturais e o das Ciências humanas, pela forma a distinta como elas se debruçam sobre a experiência. Nas Ciências naturais a experiência era independente da pessoa que a percebia enquanto a Psicologia estudava o mundo em relação

ao indivíduo que o percebe (*experiencing person* – no original, - compreender-se como pessoa sujeita a experiências). Então, para este autor, o objeto de estudo da Psicologia dependia de quem o percebesse.

Heidbreder (1981) afirma que os estruturalistas utilizavam como método de acesso do objeto de estudo, o método dos filósofos, a introspecção, o olhar para dentro. A introspecção para os estruturalistas é um tipo muito especial de observação, é difícil de ser aplicada, por isso é algo a ser praticado apenas por pessoas preparadas através de um treinamento rigoroso. No entanto, muitos psicólogos do século XIX não acreditavam na veracidade e replicabilidade dos dados colhidos através desta metodologia.

Um grande golpe ao método da introspecção foi promulgado pelos pesquisadores da Psicologia Comparativa e Psicologia Objetiva. A prática de fazer comparação de espécies com a humana deu origem a Psicologia Comparativa. Os pesquisadores desta corrente constataavam a semelhança anatômica dos animais com humanos e teorizavam que, as espécies compartilhavam a mesma história evolutiva, fato que originou o conceito de continuidade das espécies (BAUM, 2006).

Os pesquisadores da Psicologia Objetiva defendiam a utilização de métodos objetivos às últimas consequências, o que possibilitaria a verificação dos mesmos dados entre si. Este fato incentivou os cientistas da época a utilizarem métodos estritamente objetivos para pesquisar temas também subjetivos, o que em última instância veio a demonstrar que mesmo cientistas sociais como psicólogos poderiam fazer experimentos com métodos estritamente objetivos e produzir Ciência da mesma forma que cientistas naturais (BAUM, 2006).

Sobre estes métodos objetivistas, Watson (1878 - 1958), reconhecia a legitimidade dos dados colhidos, no entanto, tecia fortes críticas às reflexões feitas sobre eles. Muitas vezes, por mais que os dados fossem colhidos com metodologia objetiva eram interpretados ainda de maneira metafísica (HEIDBREder, 1981). Para esclarecer as ideias de Watson passa-se a localizá-lo a seguir.

1.2 Behaviorismo Clássico

John B. Watson¹ em 1913 publicou seu artigo intitulado “*Psychology As The Behaviorist Views It*”, que segundo Carrara (2005) pode ser considerado a materialização da aspiração de mudança da maneira de fazer Psicologia da época. Essa obra foi diretamente ao encontro dos anseios presentes no meio científico. Neste artigo e nas obras seguintes, Watson condensou e delimitou princípios e fundamentos essenciais para que a Psicologia se consolidasse como um campo das Ciências naturais e rompesse com o paradigma mentalista.

Watson com sua nova forma de Psicologia, intitulada Behaviorismo, serviu como “resolução natural de um conflito de caráter teórico” (BAUM, 2006 p. 29), em que estavam pesquisadores e estudiosos das questões humanas desde o início da Era Moderna com Bacon (CARRARA, 2005).

Neste sentido então, Watson (2008), pontuava que a Psicologia poderia ser uma Ciência, com a condição de que esta não recorresse ao objeto de estudo e aos métodos e técnicas do introspeccionismo. Rejeitava o conceito da consciência e esclarecia que aceitar isso na Ciência seria abrir mão da cientificidade. A Psicologia para este estudioso era um campo experimental puramente objetivo assim como o campo das Ciências naturais. Pode-se verificar tal fato em sua obra, “*Psychology As The Behaviorist Views It*”²:

Parece ter chegado a hora em que a Psicologia deve descartar toda referência à consciência; na qual ela não precisa mais tapear a si mesma em achar que ela é tornar estados mentais o objeto de observação. Nós nos tornamos tão enredados em questões especulativas concernindo os elementos da mente, a natureza do conteúdo consciente [...] que eu, como um estudante experimental, sinto que algo está errado com nossas premissas e com os tipos de problemas os quais delas se desenvolvem (Watson, 2008, p. 289)

Eu acredito que podemos escrever uma Psicologia, defini-la [...] e nunca usar os termos consciência, estados mentais, mente, conteúdo, introspectivamente verificável, imagem mental e similares. [...] Isso pode ser feito em termos de estímulo e resposta, em termos de formação de hábito, integração de hábito e tais quais. Além disso, eu acredito que realmente vale a pena fazer essa tentativa agora (Watson, 2008, p. 294).

¹ Em nível de esclarecimento destacamos que há autores que classificam Watson como um behaviorista metodológico, bem como há aqueles que o classificam como behaviorista clássico. Sobre isso, Heidbreder (1981) elucida que Watson deu margem para ambas as interpretações, tendo ora pronunciado, ao longo de sua obra, a não existência de fenômenos mentais e ora optando por não os abordar na sua teoria. Adota-se, neste trabalho, a utilização da classificação de Watson como Behaviorista Clássico.

² Artigo originalmente publicado em *Psychological Review* (1913), 20(2), 158-177. Tradução para o português de Flávio Karpinski Gerab (Universidade de São Paulo), Luiz Eduardo de Vasconcelos Moreira (Universidade de São Paulo), Mariana Zago Castelli (Universidade de São Paulo), Pedro Eduardo Silva Ambra (Universidade de São Paulo), Tauane Paula Gelim (Universidade de São Paulo) e Marcus Bentes de Carvalho Neto (Universidade Federal do Pará).

Pode-se verificar, portanto, que para Watson (2008) o verdadeiro objeto da Psicologia era o comportamento, os movimentos no tempo e no espaço, a atividade do organismo como um todo, a digestão e a respiração, em termos de estímulo-resposta.

Heidbreder (1981), esclarece que Watson ainda se dedicou a postulação de que a Psicologia deveria ser mais amplamente aplicada e se responsabilizou por essa aplicação. Este autor, portanto, se comprometeu com a compreensão do comportamento humano e também com os meios que estes poderiam ser alterados, sob a pressuposto que o Behaviorismo estava decididamente preocupado com o bem-estar dos indivíduos. O Behaviorismo de Watson não propôs nenhum método especial para compreender o seu objeto de estudo, mas pontuou que apenas métodos essencialmente objetivos fossem utilizados, já que a Psicologia tem vários métodos estritamente objetivos a sua disposição para compreender os temas mais diversos, inclusive temas subjetivos. Ainda, de acordo com o autor, algumas premissas de Watson se modificaram e se fortaleceram a partir do momento que Pavlov desenvolveu a noção de reflexo condicionado. O reflexo condicionado se tornou tema predominante na Psicologia de Watson muito rapidamente, e, o condicionamento, além de servir de método para o estudo do comportamento, também era sua premissa explicativa. O comportamento sob a leitura de Watson podia ser representado como uma relação causal entre o ambiente (S) e o organismo (R), em que o estímulo necessariamente eliciava a resposta, que era sempre eliciada por este estímulo. Dada uma resposta podia-se prever o estímulo e dado o estímulo previa-se a resposta. O objetivo geral da Psicologia, então, era o de prever e controlar o comportamento, determinando estas relações causais. Dessa maneira explicava tanto comportamentos simples quanto comportamentos complexos, visto que os comportamentos complexos eram a soma de comportamentos simples, o que era teoricamente possível de se concluir através da técnica do condicionamento de Pavlov.

Segundo Heidbreder (1981), a grande vantagem da teoria proposta por Watson é a apriorística de que a Psicologia podia e deveria ser completamente objetiva, portanto, sugeriu a origem da criação de uma Psicologia na qual não há lugar, nem necessidade da consciência. Sobre isso, a autora afirma que Watson, diferente de outros behavioristas que vieram em seguida se pronunciou em sua obra sobre a existência apenas do corpo, sugerindo a inexistência da mente e os processos mentais, fato que o afastou do dualismo e o aproximou do monismo fisicalista. A partir disso, a autora afirma que o Behaviorismo de Watson teve dificuldades em tratar fatos que não se prestavam a explicação do tipo mecânica.

Corroborando com o pensamento de Heidbreder (1981), Abib (2004) afirma que o “arquicomportamentalista” Watson, quando se comprometeu com a cientificidade/objetividade e apontou que o comportamento era ajustamento reflexo fisiológico do organismo, e ainda que os comportamentos complexos eram analisados e decompostos em unidades mais simples, a sua teoria behaviorista se comprometeu com o monismo fisiológico ou reducionismo físico. Watson elaborou uma visão estritamente molecular do comportamento, portanto à medida que explica o comportamento explica a realidade física.

Muitos estudiosos não compactuavam totalmente com as ideias de Watson e apresentavam outra forma de pensar, o que deu suporte para a origem de uma nova escola do Behaviorismo, o Behaviorismo Metodológico.

1.3 Behaviorismo Metodológico

A grande preocupação da época, nos estudos atribuídos ao Behaviorismo metodológico era a relação da teoria psicológica e a Ciência. Consideravam que a Ciência lidava apenas com o mundo objetivo e era constituída de métodos para a compreensão da realidade fora do sujeito. Pressuposto que, segundo Baum (2006), aproxima esta forma de teoria com o realismo ou empirismo, visão de que toda experiência é causada por um mundo real e objetivo, exterior e separado do mundo interior e subjetivo. Portanto, o único caminho para a Ciência do comportamento e da Psicologia no Behaviorismo Metodológico seria uma rígida metodologia científica e métodos essencialmente objetivos, os quais fossem capazes de coletar dados sensoriais sobre o mundo fora do sujeito. O mundo que todos compartilhassem sensorialmente e sobre o qual poderiam concordar. Desta preocupação com o método de acesso ao objeto de estudo deriva o nome dado a esta escola behaviorista.

O objeto de estudo desta teoria, assim como de outros Behaviorismos, é o comportamento, justamente porque ele era observável e suscetível ao método da observação direta. Dentro desta perspectiva, a teoria behaviorista metodológica ainda afirmava que não haveria lugar para acontecimentos não-públicos e que a Psicologia, para ser considerada Ciência deveria se submeter a métodos restritamente científicos e rigorosos usados nas Ciências naturais. A partir disso, os behavioristas metodológicos preocuparam-se com a

formulação de leis relacionando o comportamento observável aos eventos ambientais, também observáveis (CARRARA, 2005).

Esses pesquisadores, estudavam e tentavam compreender os comportamentos manifestos, mas nem por isso excluíam a existência da mente e de processos mentais. Embora não a excluíssem ontologicamente, a ignoravam metodologicamente, visto que não era acessada através do método (ROSE, 1982).

A exclusão da mente justificava-se por seu caráter subjetivo, e a impossibilidade de acesso pelos métodos estritamente científicos. Os behavioristas metodológicos ainda afirmavam que a mente, apesar de existente ontologicamente, não exercia influência sobre os comportamentos dos sujeitos, funcionando como um epifenômeno, algo que existe simultaneamente ao processo comportamental, mas desprovido do poder de alteração. Portanto o paradigma do comportamento no Behaviorismo Metodológico é mediacional, ou seja, propõe a existência de um elo intermediário, mas que por sua vez pode ser ignorado quanto à determinação ou mudança do comportamento, de modo que a formulação poderia limitar-se à sequência estímulo-resposta, sem perder a precisão (ROSE, 1982).

1.4 Cognitivismo

Neste contexto, em que a Psicologia científica experimental, por meio do Behaviorismo de Watson e do Behaviorismo Metodológico tinha grande força na comunidade científica, surgiu uma nova visão de fazer Ciência e posteriormente de fazer Psicologia (PENA, 1984).

Com o surgimento dos primeiros computadores, nos anos 40 do século passado, alguns sistemas psicológicos iniciaram pesquisas e experimentações sobre a cognição utilizando processos computacionais para tentar simular o que ocorria na mente e/ou cérebro, quando este está voltado a atividades de conhecimento. Estas pesquisas passam a se inclinar aos comportamentos amplos que regem o funcionamento das atividades parciais do tratamento da informação (percepção, transformação, armazenamento, recuperação e utilização) e as maneiras como se organizam as representações dessas atividades. Na década de 1950, a Psicologia integrou-se a estas pesquisas das Ciências cognitivas, e sua principal

característica neste campo foi a pesquisa sobre os processos superiores e a teoria de modelos explicativos do pensamento humano (SOARES, 2000).

Entendia-se como objeto de estudo desta emergente Psicologia, o conjunto de eventos e realidades que se processam “dentro da cabeça do indivíduo”. A partir disso, as pesquisas em Psicologia cognitiva se estenderam como o objetivo de expor os enigmas do processo e andamento da informação, voltando-se a partes distintas deste sistema, as quais são principalmente a percepção, memória, aprendizagem e linguagem (SOARES, 2000).

Outra característica do pensamento cognitivista é que o conhecimento é construído levando em consideração o papel integrante do organismo em relação ao seu meio, assim como o Behaviorismo Metodológico, mas diferentemente deste, o eu iniciador, a mente, desempenhava um papel fundamental. Não era visto como um epifenômeno, portanto tinha função primordial dentro do comportamento (CARRARA, 2005).

Dentro desta perspectiva, entre o S (estímulo) ou a R (resposta) na determinação do comportamento do indivíduo existia o O (organismo humano), compreendido como um elemento intermediário de alta importância. Este aspecto do paradigma dá espaço a explicações teleológicas para o comportamento, visto que o O (organismo humano), pode ser entendido como portador de uma mente, assim como de intencionalidade e vontade, que causariam os comportamentos (SOARES, 2000).

Então a Psicologia Cognitiva, em contrapartida à Psicologia de Watson, defendeu a existência do conceito de mente e consciência. E diferentemente do Behaviorismo Metodológico, não a tratava como um epifenômeno, mas como fator essencialmente relevante no tocante a organização e coordenação do comportamento humano e em seu desempenho de dotação de significado aos eventos que ocorrem no mundo (PENA, 1984).

O movimento cognitivista, então, é caracterizado por atribuir grande importância a alguns fatores: o papel do conceito de regra, a essencial construtividade dos processos cognitivos, as metas a serem alcançadas pelo comportamento e papel ativo do sujeito, em detrimento ao papel reativo, atribuído a Psicologia de Watson (PENA, 1984).

Abib (2004) faz uma discussão sobre a teoria psicológica de Tolman (1886-1959),³ compreendendo-a como uma teoria molar do comportamento, que não reduz o comportamento a fenômenos fisiológicos embora o explique recorrendo à intencionalidade e ao aspecto teleológico do comportamento. Desta mesma maneira pode-se entender a teoria

³ ABIB (2004, p.57) afirma que para Tolman, em sua teoria, “Brevemente pode-se dizer que comportamento é ajustamento intencional-cognitivo do organismo ao ambiente, explicável, em última análise, na linguagem do emergencialismo e do mentalismo.”

cognitivista apresentada, e conseqüentemente utilizar à mesma discussão feita por Abib (2004), no sentido de que da mesma forma de Tolman, os cognitivistas não recorrem a fisiologia e a biologia para a compreensão do objeto de estudo, mas em detrimento disso, fazem apelo a termos mentais, o que mostra a sua inclinação à metafísica mentalista. Portanto, os cognitivistas assim como Tolman, à medida que explicam o comportamento, explicam a realidade mental.

1.5 Behaviorismo Radical

O Behaviorismo Radical, suporte teórico que embasa o estudo, se originou com Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), artífice de uma extensa obra que ultrapassa 250 volumes, dentre estes, 20 livros que vislumbraram diversas temáticas dentro da Psicologia. No prelúdio de sua obra, este autor teve publicações mais voltadas para temas técnicos, mas a partir de 1945 ampliou sua influência na Psicologia no que diz respeito a temas mais subjetivos. Os princípios e metodologia do Behaviorismo Radical foram e ainda são amplamente divulgados e aplicados (CARRARA, 2005).

Tem como objeto de estudo o comportamento, assim como muitas outras escolas behavioristas, mas diferentemente destas o analisa e interpreta de maneira distinta. O comportamento visto a partir da Análise do Comportamento e da teoria filosófica do Behaviorismo Radical, diferentemente de Watson (1878 - 1958), considerado o pai do Behaviorismo, pressupõe que os comportamentos reflexos (simples) e os operantes (complexos) são diferentes e, portanto são explicados de formas distintas. O comportamento respondente, ou reflexo, inclui as respostas que são eliciadas por estímulos antecedentes do ambiente. É constituído de relações estímulo-resposta incondicionadas, que podem se tornar condicionadas se forem submetidas ao processo de condicionamento. O exemplo mais famoso de condicionamento respondente é a experiência de Pavlov, que toda vez que alimentava um cachorro tocava uma campainha. A comida na boca do cachorro servia de estímulo para que ocorresse a salivação do mesmo, o que é um processo fisiológico. Porém, com o tempo, o som da campainha ao alimentar o cachorro passou a servir como estímulo para a salivação, mesmo quando a alimentação era retirada. Skinner (2007, p. 58) explica este processo afirmando que “Um estímulo antes neutro adquire o poder de eliciar a resposta que originalmente era eliciada

por outro estímulo. A mudança ocorre quando o estímulo neutro for seguido ou “reforçado” pelo estímulo efetivo”.

Já a origem do princípio do comportamento operante é diretamente relacionada com pesquisas desenvolvidas por Thorndike (1874-1949). Segundo Staats (1973), este pesquisador mostrou que o comportamento, acompanhado por satisfação, tenderia a ocorrer com mais frequência futuramente que outro, cuja satisfação não o seguisse. Skinner estudou este pressuposto, enfatizou a sua importância e o denominou de condicionamento operante ao fazer aplicação de resultados ao comportamento humano complexo. Os comportamentos operantes promovem uma modificação no ambiente, ou seja, abrange todos os comportamentos de um organismo que, de alguma forma ou em alguma ocasião, tem efeito sobre o mundo. “O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, direta ou indiretamente.” (KELLER, 1972, p.10)

O conceito de condicionamento operante se refere ao fato da consequência alterar a probabilidade da resposta voltar a ocorrer, diferentemente do condicionamento reflexo, no qual o estímulo antecedente força a ocorrência da resposta. Por este fato, o condicionamento operante consiste em um modo de aprendizagem e manutenção de comportamentos com alta função adaptativa. A consequência do comportamento pode ser reforçadora ou punitiva, é reforçadora quando faz com que a frequência do comportamento aumente, e punitiva quando faz com que a frequência diminua (SKINNER, 2007).

Portanto, a importância de Skinner no cenário do Behaviorismo ficou marcada principalmente pela transformação que postulou no esquema do paradigma até então representado por S(estímulo)-R(resposta) ou S(estímulo)-O (organismo)-R(resposta), a partir de quando Skinner previu que o comportamento era controlado por suas consequências. Desta feita, no comportamento complexo, o estímulo passa de eliciador, para estímulo discriminativo, a resposta reflexa para resposta operante e a consequência passou a ser vista como agente de mudança da probabilidade da ocorrência futura de uma resposta similar. Sob essa perspectiva, a Análise do Comportamento considera como fundamental a probabilidade da ocorrência de uma ação (SIDMAN, 2003). O paradigma passa a ser representado, então, pela trílice contingência S(estímulo discriminativo)- R(resposta operante)- C(consequência), considerada “pedra angular da análise experimental e aplicação do comportamento” (IÑESTA, 1980, p. 4).

Com esse emergente olhar voltado às relações comportamentais, diferentemente de outras Psicologias que construíam outros sistemas explicativos para a compreensão do

fenômeno estudado, Skinner sistematizou um novo modelo de causalidade que recebeu o nome de modelo de seleção pelas consequências, o que pressupõe que cada ser humano é constituído de uma dotação genética, uma história de vida particular, além de pertencer a uma cultura (ABIB, 2004).

E assim como o indivíduo, o comportamento humano é produto, simultaneamente, de três níveis de variação e seleção;

[...] o comportamento humano é o produto conjunto de a) contingências de sobrevivência responsáveis pela seleção natural das espécies e b) contingências de reforçamento responsáveis pelos repertórios adquiridos por seus membros, incluindo c) contingências especiais mantidas por um ambiente cultural evoluído (SKINNER, 2007b, p. 131).

Ou seja, o nível filogenético seleciona tanto tropismos como comportamentos respondentes, assim produz o organismo enquanto biológico; o nível ontogenético seleciona os comportamentos operantes formando o organismo enquanto indivíduo diferente dos demais; e no nível cultural são selecionadas práticas culturais e sociais, que acabam por produzir o *self* (SÉRIO; MICHELETTO; ANDERY, 2007). Esta perspectiva trouxe grandes mudanças à maneira de olhar o indivíduo, visto que, antes era causador único de sua própria condição, dotado de características propulsoras de seu comportamento e passou a constituir-se fruto da relação entre multifatores.

O desenvolvimento deste modelo veio demonstrando a transdisciplinaridade da teoria skinneriana, que se mostra presente no que se refere ao caráter relacional do comportamento. É com este pressuposto filosófico que o Behaviorismo Radical se compromete logo que apresenta uma perspectiva onde a realidade não se detém a uma única faceta, mas à relação. Portanto, a realidade não é física ou mental, mas as coisas físicas e mentais a compõem mutuamente. Segundo Abib (2004, p. 59),

A definição de comportamento na teoria skinneriana é movimento vital, operante e prática cultural que produz, respectivamente, consequências de sobrevivência naturais, reforçadoras e culturais, e que é explicado, em última análise, na linguagem da epistemologia da complexidade e da metafísica do relacionismo.

Carrara (2005) aponta que Skinner quando postula seu modelo científico dos três níveis de seleção, determina a influência de campos diferentes à constituição do sujeito e do próprio comportamento, rompendo com os pensamentos antes vistos no Behaviorismo. Assim, a sua teoria não nega a importância da fisiologia no comportamento, mas não recorre a ela para explicá-lo, descarta portanto, a fisiologia enquanto modelo explicativo e causa do

comportamento. Do mesmo modo, não nega a existência de eventos privados e a sua importância, mas, não recorre a eles para explicar o comportamento.⁴

Observa-se na teoria relacionista skinneriana que, à medida que Skinner explica o comportamento, esclarece a realidade comportamental e o próprio comportamento, constrói sua abordagem pressupondo que o comportamento é a verdadeira raiz para entender as atividades humanas. Isso faz com que seu Behaviorismo seja único, Radical (ABIB, 2004).

1.6 Sumarizando alguns pontos

Durante a Idade Média a verdade era provinda da divindade, o homem não era desvinculado da natureza e não tinha um status distinto dela. Esta percepção de mundo veio a se enfraquecer a partir do momento que passou a não responder anseios e questionamentos oriundos da época. Sendo assim, foram sendo desenvolvidos instrumentos e teorias científicas que supriam esses questionamentos, e, as explicações divinas passaram a ser consideradas insatisfatórias. Estes acontecimentos contribuíram para a emergência de uma nova maneira de ver o mundo, a humanista. A responsabilização do homem sobre os acontecimentos, a sua separação da natureza, o seu status de imperfeito e o livre-arbítrio foram características desse modo de pensar, fato que possibilita a denominação deste feito como o nascimento do sujeito. A partir dessa nova forma de perceber o mundo surgiram novas indagações filosóficas, religiosas e científicas. Dentre elas: Como um ser imperfeito consegue chegar ao conhecimento verdadeiro? Para responder estas questões Bacon propôs o método científico. Dentro desta ideologia científica, muitas outras Ciências surgiram, dentre elas, a Psicologia. Watson em 1913 publicou seu artigo intitulado *Psychology As The Behaviorist Views It*, obra que foi considerada o compêndio de respostas às indagações presentes no meio científico, no que diz respeito à Psicologia como Ciência. Watson expôs princípios fundamentais para que a Psicologia se concretizasse como um campo das Ciências naturais e rompesse com o paradigma mentalista. Outras escolas científicas emergiram e dentre elas o Behaviorismo Radical.

⁴ "O behaviorismo radical [...] não insiste na verdade por concordância e pode, portanto, levar em conta eventos que têm lugar no mundo privado do interior do corpo. Ele não chama estes eventos inobserváveis e nem os descarta como subjetivos [...]." (Skinner, 1974, p. 16).

A importância do Behaviorismo Radical é marcada principalmente pela alteração do paradigma, visto que previu, além do comportamento reflexo, o comportamento controlado por suas consequências. Além disso, Skinner sistematizou um novo modelo de causalidade, o modelo de seleção pelas consequências, o que pressupõe que o indivíduo é constituído de sua genética, sua história de vida, e a cultura onde está inserido. Fato que veio expondo a transdisciplinaridade da teoria skinneriana, se comprometendo com uma perspectiva de que a realidade não se detém a uma faceta, mas à relação destas.

Portanto, o objeto de estudo do Behaviorismo Radical, o comportamento, característica primordial dos seres vivos, é entendido, basicamente, como um processo relacional “mutável, fluído e evanescente” do indivíduo com o seu mundo natural e social, (SKINNER, 2007, p. 16). Da mesma maneira como se debruça sobre seu objeto de estudo a Análise do Comportamento tem como proposta interpretar e estudar os fenômenos cotidianos como fenômenos relacionais (TOURINHO, 2003), dentre eles está a Educação e as relações presentes nela. A Educação tem papel fundamental na sociedade, de promover comportamentos de sobrevivência ao indivíduo e ao grupo cultural (ZANOTTO, 2000). E por considerar que ao vislumbrar a Educação, a Análise do Comportamento vem trazendo estudos e práticas que merecem ser tratadas e refletidas, estas serão apresentadas na sequência.

2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO À EDUCAÇÃO

Como já dito anteriormente, o principal objeto de estudo da Análise do Comportamento é o comportamento, a interação do indivíduo com o seu mundo natural e social (SKINNER, 2007). E os seres humanos, ao interagirem com o seu meio natural, já o fazem também socialmente, já que este meio é construído maciçamente por sua própria espécie e as relações dos seres humanos entre si. Fato que aponta que a Análise do Comportamento para compreender o seu principal objeto de estudo, precisa também envolver os fenômenos sociais (SAMPAIO; ANDERY, 2010).

Os fenômenos sociais caracterizam-se como fatos ou eventos envolvendo os comportamentos sociais, ou seja, de indivíduos agindo em conjunto. Skinner (2007) aponta que o comportamento social se refere a qualquer contingência tríplice cujas consequências são mediadas pelo comportamento operante de outra pessoa.

Para Sampaio e Andery (2010) este tipo de comportamento, o social, apresenta uma peculiaridade em sua caracterização, o fato de não ser passível de descrição pelas Ciências físicas, apenas por meio da Ciência do comportamento. Apesar dessa característica e das sutilezas deste tipo de comportamento, se a contingência tríplice for tomada como método, nenhum princípio inédito e discrepante é necessário para explicar este fenômeno. Neste sentido, Sampaio e Andery (2010, p. 184) pontuam que a cultura apresenta “características próprias (talvez singulares), mas características que ainda podem ser descritas a partir dos mesmos fundamentos filosóficos, teóricos, metodológicos e conceituais válidos para todo tipo de comportamento”.

O conjunto de contingências entrelaçadas pode envolver tanto efeitos relevantes sobre o ambiente físico quanto sobre outras pessoas do grupo. O grupo, que pode ser aproximado à sociedade, exerce um controle ético da vida dos seus membros. Esse controle se dá pelo poder de reforçamento e punição. Dentro do grupo há as agências controladoras, que são, muitas vezes, mais organizadas do que o grupo e, talvez por isso, sejam mais eficazes na organização e manipulação de variáveis específicas da sociedade (SKINNER, 2007).

As agências controladoras exercem função manipuladora no que diz respeito ao comportamento dos indivíduos, possibilitando a aquisição, manutenção e supressão de comportamentos e repertórios sociais, que por sua vez promovem a sobrevivência dos próprios indivíduos e de sua cultura (ZANOTTO, 2004).

Segundo Skinner (2007), a preocupação maior ao se tratar de agências controladoras é com o poder envolvido e como as práticas controladoras podem ser empregadas por elas. Essa preocupação se dá, pois uma agência controladora, juntamente com os integrantes que fazem parte dela e a controlam, se constitui como um sistema social (SKINNER, 2007).

As agências controladoras ou sociais são inúmeras, dentre elas, podemos citar o governo, a religião, a economia, a psicoterapia e a Educação. Cada um desses campos requer um estudo específico, visto que a concepção de determinado campo quase nunca se aplica ao outro de maneira eficaz (SKINNER, 2007).

A Educação, como uma das agências sociais de controle do comportamento humano, é um processo que consiste em promover comportamentos de sobrevivência ao indivíduo, e estabelecer este mesmo tipo de comportamento no seu grupo social e cultural (ZANOTTO, 2000), ou seja, segundo Skinner (2007), a Educação tem como responsabilidade o estabelecimento e o desenvolvimento de comportamentos que serão de alguma maneira, vantajosos para o indivíduo e para os outros, em algum momento. Sendo assim, a Educação:

[...] tem condições de produzir variação necessária à sobrevivência da cultura preparando, formal e sistematicamente, indivíduos para construir uma cultura com maiores chances de sobrevivência e a lidar de modo eficiente com o controle exercido pelas demais agências (ZANOTTO, 2004. p. 36).

A função da Educação como base para a sobrevivência da cultura⁵ consiste na instalação de comportamentos que possam identificar problemas, propor soluções, atuando sobre a realidade e transformando-a, por meio das ações sobre o mundo (RODRIGUES, 2005). Portanto a Educação tem como principal papel, a aquisição de comportamentos novos em detrimento de sua manutenção (SKINNER, 2007).

A família funciona como a primeira agência educacional no que se refere ao ensino da criança, principalmente no andar, falar, comer, entre outros. A religião também pode ser uma agência controladora vinculada à Educação, mas a escola ainda é a maior representante da instituição educacional. A função desta é de garantir ao aluno uma formação que propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados ao longo da história e a aquisição de comportamentos de competência, autonomia e autogoverno. Comportamentos estes indispensáveis para que o indivíduo se comporte de modo efetivo em situações de

⁵ A cultura se define através de duas características: (1) a repetição ou manutenção de comportamentos semelhantes no decurso de gerações e; (2) a outra diz respeito à capacidade de transmissão de modos de agir, que pode se dar de duas formas: os indivíduos mais jovens serem expostos a contingências semelhantes aos indivíduos mais experientes do grupo ou o ensino desses comportamentos pelos mais experientes. Este último item pode ocorrer por meio de imitação, modelagem, modelação e especialmente por instruções (comportamento verbal) (SAMPAIO; ANDERY, 2010).

contingências inusitadas, habilitando-o a se comportar eficientemente diante de contingências novas, preparando o indivíduo para situações que até então não surgiram na sua vida, mas que provavelmente surgirão (SKINNER, 2007).

O ensino, para que seja eficaz, deve ser planejado, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, visto que deve ser arranjado de modo a produzir os comportamentos alvos, fato que vai de encontro a algumas concepções tradicionais de Educação, as quais concebem a aprendizagem como assistemática, natural e espontânea (RODRIGUES, 2005). Portanto, a escola tem a função de fazer com que o indivíduo aprenda algo que o habilite a melhor compreender, modificar e agir em seu ambiente (SIDMAN, 2003).

Pode-se afirmar que a aprendizagem pode ocorrer sem ensino, mas o processo de arranjo de contingências acelera o processo da aprendizagem efetiva (SKINNER, 1972). A escola, portanto, é o local onde deveriam ser utilizadas as contingências de reforço para fazer com que os alunos, fora de seu ambiente natural, aprendam mais rapidamente, com mais facilidade e com pouco uso de consequências aversivas (SIDMAN, 2003).

Segundo Zanotto (2000), o fato de o ensino efetivo vir simultaneamente ao arranjo de contingências, já pressupõe que a aprendizagem deve ser planejada. Portanto, o planejamento do ensino, respaldado por um método científico, é fundamental. Para Pereira, Marinotti e Luna (2004) todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da Educação deveriam ser direcionadas única e exclusivamente a esta função, a aprendizagem efetiva do aluno. E, além disso, a avaliação do sistema educacional e as práticas pedagógicas também deveriam ser relacionadas a ela, pois, outro tipo de avaliação, que independa da aprendizagem do aluno, não faz sentido. Visto isso, as práticas pedagógicas, assim como a prática educacional, ditam seu valor à medida que fazem o aluno aprender, não porque pertencem a uma perspectiva teórica ou outra. Sobre isso, os autores citam:

A escolha da concepção de alfabetização deveria ser tratada, corriqueiramente, como os cientistas tratam assuntos desse naipe. Para saber qual o melhor método, tentam-se os dois, de forma controlada, e mede-se qual produz melhores resultados. Infelizmente, a questão é tratada como um ato de fé. Para quem viu as luzes, aleluia. Quem acredita no conceito fônico é excomungado e vai para o inferno (CASTRO, *apud* PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 12).

Dessa maneira, a consequência da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno que deve nortear a atuação do professor, em detrimento da utilização de uma dada abordagem ou outra. Corroborando com isto, portanto, é preciso dominar os conceitos e ferramentas do referencial teórico escolhido para o processo, pois a partir dele a atuação na sala de aula será dirigida.

A aprendizagem para Skinner (2007) refere-se à forma como o homem se modifica e é modificador do mundo, no momento que entra em contato e se relaciona com este mundo. Exatamente o ato de se modificar a partir da relação chama-se aprendizagem, o que mostra que o Homem aprende com as consequências de suas ações. Seguindo este caminho, Iñesta (1980) pontua que a aprendizagem pode ser considerada como a alteração na probabilidade da ocorrência da resposta futura (aquisição de comportamento). Neste sentido, é fundamental conhecer o processo de aquisição do comportamento, pois a aprendizagem não deve ser explicada pelas topografias das ações emitidas pelo sujeito, mas pelas contingências das quais o comportamento é função. E como em qualquer comportamento, o de aprender também requer essencialmente, que as contingências de reforço sejam arranjadas para sua ocorrência.

O arranjo de contingências consiste em manipular o ambiente para que forneça condições e estimule o sujeito, a emitir os comportamentos que devem ser aprendidos. Isto significa, que, por meio do ensino, serão criadas condições favoráveis para que o comportamento desejado tenha consequências reforçadoras. A aquisição de comportamento por esquemas de reforçamento, ou arranjo de contingências, pode ser adequada para solucionar muitos dos problemas de aprendizagem, de aquisição e fortalecimento dos comportamentos compatíveis com o objetivo proposto (SKINNER, 1972).

Portanto, ao preparar uma situação de aprendizagem ou arranjar contingências, deve-se sempre questionar sobre a forma como estão dispostas as contingências de reforço e os reforçadores que serão utilizados (SKINNER, 1972). Ao se identificar contingências de reforçamento, descobrem-se vários tipos de eventos que influenciam a conduta humana, são esperados efeitos no comportamento em função de diferentes processos comportamentais desde os mais simples aos mais complexos, como motivação, memória, aprendizagem, percepção, interação social, desenvolvimento da personalidade, e linguagem. “Os reforçadores usados pelas instituições educacionais estabelecidas, geralmente são familiares: consistem em boas notas, promoções, diplomas, grau e medalhas, todos associados como reforçador generalizado da aprovação.” (SKINNER, 2007, p. 440)

O procedimento mais indicado para o arranjo de contingências é que, ao emitir um comportamento desejado, o aluno seja reforçado positivamente pelo professor, este por sua vez deve passar a fazer isso toda vez que o comportamento emergir. Se o comportamento adequado não emergir, o professor pode recorrer a outros procedimentos, como a aproximação sucessiva, realizada também por reforçadores (SKINNER, 1972). E para aumentar a chance de ocorrência do reforçamento deve-se garantir que as tarefas sejam

compatíveis com o que o aluno sabe, sendo apresentados novos desafios, gradativamente (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

Inicialmente utiliza-se reforço arbitrário, artificial ou auxiliar, mas ao longo do tempo, quando os comportamentos novos já fazem parte do repertório do indivíduo, são mantidos por contingências naturais. Como potenciais reforços arbitrários que podem ser inseridos em salas de aula, cita-se: elogios, prêmios, cartas com os méritos dos alunos enviadas para os pais, um ponto em um quadro que ao ser preenchido lhe dará uma recompensa, entre outros. Aos poucos, com a eliminação destes auxiliares poderá se estabelecer a aprendizagem como própria consequência reforçadora, e estudar passaria a ser reforçador por si mesmo (SKINNER, 2007).

Sobre isso é importante vislumbrar que quanto mais semelhança houver, entre as contingências arranjadas e as contingências sob as quais o comportamento naturalmente ocorrerá e será reforçado (situações reais), mais será provável que a aprendizagem ocorra. Os alunos quando usam o que aprenderam em algum contexto provavelmente utilizarão mais vezes o que aprenderam do que outro que não utilizou. Por exemplo: uma criança que agora entende o que lê, passa a escolher livros do seu gosto; outra criança que aprendeu matemática vai ao mercado com a mãe e faz a soma dos produtos e paga ao caixa o dinheiro exato etc. Isso é de fundamental importância, visto que ensinar o aluno a estudar por si mesmo é fazer com que ele seja capaz de controlar o seu próprio comportamento de aprender (SIDMAN, 2003).

Outro ponto crucial para que a aprendizagem ocorra, segundo Skinner (2007), é o tempo de latência entre o comportamento do aluno e a avaliação deste pelo professor. As respostas do aluno devem ser imediatamente avaliadas, de modo que a emissão das respostas bem sucedidas seja fortalecida (reforçada). Skinner explica tal fato argumentando que o comportamento é modificado por suas consequências, tanto reforçadoras como punitivas, mas o importante dessa relação é o modo que a consequência é contingente ao comportamento. Ou seja, a consequência deve sempre ser apresentada logo depois da emissão da resposta, pois se for apresentado algum tempo depois da ação, pode perder o papel reforçador sobre o comportamento que deveria ser reforçado. Ressalta-se que há situações em que, obrigatoriamente o reforço ocorrerá após o processo de longa duração, como é o caso de um estudante vestibulando que após tempos de estudos passa no vestibular.

Skinner ao propor a instrução programada e os instrumentos nela embasados, como as máquinas de ensinar, contempla a aproximação da consequência reforçadora da resposta

emitida. As máquinas de ensinar, na verdade, consistem em “qualquer artefato que disponha contingências de reforço” (SKINNER, 1972 p. 63), ou seja, qualquer material que tem como embasamento a instrução programada. Então, qualquer material que tenha como finalidade a apresentação imediata de consequências de reforço seria considerado uma máquina de ensinar. O grande mérito deste instrumento proposto por Skinner, é que este mecanismo permite que cada aluno tenha o seu tempo de aprendizagem respeitado, o que possibilita uma aprendizagem mais efetiva e condizente com os conhecimentos prévios do aluno.

Em *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1972, p.40) apresenta o exemplo de uma atividade pautada pela instrução programada:

Uma técnica simples usada na programação de material didático ao nível de ginásio e colégio [...] pode ser exemplificada pela maneira de ensinar um estudante a recitar um poema. A primeira linha aparece com muitas das letras importantes omitidas. O aluno deve ler a linha com “significado” e suprir as letras que estão faltando. O segundo, terceiro e quarto quadros apresentam os versos sucessivos da mesma maneira. No quinto quadro reaparece o primeiro verso com a omissão também de novas letras. Como o aluno já leu a linha recentemente consegue completá-la corretamente. Faz o mesmo com o segundo, terceiro e quarto versos. Os quadros subsequentes são cada vez mais incompletos e, eventualmente, depois de 20 ou 24 quadros, o aluno reproduz os quatro primeiros versos sem nenhum auxílio exterior e bem possível sem ter feito nenhuma resposta errada [...]. As respostas são primeiro controladas por um texto, mas o controle vai sendo vagarosamente reduzido [...], até que a resposta seja emitida sem o texto.

Uma das maiores críticas ao método da instrução programada e as máquinas de ensinar é que erroneamente se pensa que os professores poderiam ser substituídos por elas de alguma forma. Contudo, segundo Skinner (1972, p. 54) as máquinas “são equipamentos para uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor”. Estas são indicadas para atividades organizadas pelo professor, o que de fato o pouparia, no que diz respeito às horas de trabalho para preparação de aulas, sobrando tempo para coordenar atividades que possam desenvolver nos alunos outras habilidades como, criatividade e solução de problemas.

Skinner (1972) sugere que os processos educacionais poderiam ser mais efetivos se entendidos à luz de uma explicação baseada na cientificidade da relação entre os comportamentos humanos. Quando se utiliza a teoria da Análise do Comportamento como base para discutir pressupostos que tramitam a realidade escolar, certas práticas são incompatibilizadas, como por exemplo, o pressuposto que há indivíduos que não aprendem, ou a culpabilização da vítima. É corriqueira esta prática apenas quando se olha o ambiente como determinante do comportamento de fracasso ou atribui-se à natureza do sujeito, a

explicação das suas ações. Isto é divergente com a visão de homem multideterminado e o comportamento como produto de uma interação.

Neste contexto, tanto as condições de ocorrência, como as consequências dos comportamentos são conhecimentos significativos que devem permear as ações dos agentes da Educação no processo de ensinar. O que quer dizer que o conhecimento da Análise do Comportamento e seus princípios básicos podem instrumentalizar os agentes educacionais para que ocorra um ensino mais efetivo (SKINNER, 2007). Neste sentido Zanotto (2004) aponta que alguns educadores, por estarem inseridos em uma cultura que não privilegia as contingências como método de ver o mundo e as relações, atribuem o mau desempenho escolar e o insucesso escolar de alunos a fatores internos ao aluno. E, equivocadamente, esta visão é apoiada e disseminada no contexto escolar e especialmente na comunidade em geral. O que significa que as dificuldades escolares acadêmicas têm sido atribuídas às características inerentes à personalidade, logo, pressupõe-se que são pouco ou nada sensíveis as variáveis externas ao indivíduo. Este pressuposto traz muitas desvantagens à construção de uma metodologia efetiva para o processo de ensino-aprendizagem, já que engessa a atuação do professor e até da escola como um todo, direcionando a responsabilidade para os alunos e suas famílias (ZANOTTO, 2004). Mas, independente das carências que o indivíduo tenha, seja de ordem acadêmica, social ou familiar, é necessário que a escola e o ensino as contemplem no planejamento e direcionamento da metodologia de aprendizagem. Portanto, um professor comprometido com o sucesso escolar de seu aluno é fundamental para que estes déficits sejam amenizados (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2003).

O não enfrentamento da diversidade de alunos, num cenário em que os agentes educacionais adotam uma metodologia de ensino, independente das especificidades, gera a não flexibilização da Educação. O significado deste fenômeno na escola é a oferta de condições iguais, sem o discernimento de que as pessoas não são iguais, reforçando as diferenças sociais e escolares. Quanto a isso Aguerro (apud PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 15) assinala que:

À medida que se tornam homogêneas as práticas docentes, estruturando-se propostas idênticas para todos os grupos e tomando como padrão desejável as respostas das crianças de setores médios, automaticamente se introduz na instituição escolar um forte seletor social, que funciona à medida que se avalia (e conseqüentemente se certifica e se promove) não em termos do que se consegue graças à escola, mas em termos do que se traz de fora dela.

Cada educador, cada aluno, bem como cada fator presente na sala de aula, deve ser considerado em suas singularidades e é o encontro desses elementos, que forma uma célula

única de integração. De modo obtuso, sugere-se que, o que funciona para determinado professor, pode não funcionar para outro e o mesmo ocorre com os alunos. Portanto, flexibilizar o ensino é uma proposta para tornar a aprendizagem mais efetiva (GROSS, 2003).

Na esteira desta discussão, também se corre o risco de culpabilizar a outra vítima (neste caso o professor), assim como se faz com os alunos. Mas, cabe aí, questionar a formação que atualmente se tem no Brasil. Sobre isso Zanotto (2004) afirma que este educador não tem sido instrumentalizado para ser agente ativo e de mudança na escola. Para que este problema seja passível de alguma alteração, é imprescindível que o professor tenha uma formação que dê suporte para que entenda que o seu comportamento é um fator determinante na aprendizagem do aluno.

A função social, tanto do professor como da Educação em geral, não pode ser concretizada se os agentes que nela operam não estiverem capacitados para exercer sua função de transmissor do conhecimento. A preparação e formação do professor são imprescindíveis para construção de uma Educação efetiva e de qualidade, já que a função que o professor exerce no contexto exige, mais do que outros agentes da Educação, o conhecimento de um vasto repertório científico sobre o mundo físico-social e sobre o comportamento humano (ZANOTTO, 2004).

A competência no preparo dos agentes educacionais, os quais exercerão a função de educador e de arranizador de contingências é fundamental na formação de indivíduos competentes e com autonomia para atuar em diferentes âmbitos da realidade social, o que mostra o quanto o professor contribui, em última instância, com o planejamento da cultura (SKINNER, 1972). Tal fato demonstra a importância de garantir a relevância social de seu trabalho (GIOIA; FONAI, 2007).

É importante destacar que a desvalorização do professor representa outro aspecto do qual recaem desdobramentos que interferem negativamente sobre o ensino, como, por exemplo, a falta de condições de trabalho, de autonomia para o alcance do produto final do trabalho, de recursos materiais e outros (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Estes fatos desmotivam o professor a ponto de se esquivarem da escola e de atribuições do seu trabalho.

Além disso, Zanotto (2000) assinala que, professor efetivo, subentende o indivíduo que atua com a finalidade de gerar a eficiência do aprendiz, no sentido da importância e qualidade desta para o aluno e a cultura da qual faz parte. Trata-se de um professor que percebe as dificuldades e potencialidades do aluno e as leva em consideração no planejamento das contingências adequadas de aprendizagem. Skinner (1972, p. 239) pontua que:

Os homens aprendem uns com os outros sem serem ensinados. Um homem pode ter aprendido uma vez a usar uma enxada vendo outro usa-la, mas nem por isso o lavrador foi um professor. Apenas quando a maior eficiência do aprendiz se tornou importante para o lavrador é que ele se tornou um professor e mudou seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem- movendo-se mais devagar ou exagerando nos movimentos de modo que pudessem ser mais facilmente imitados, repetindo alguma parte de uma ação até que fosse eficientemente copiada, reforçando bons movimentos com a enxada com sinais de aprovação, arranjando raízes de forma que pudessem ser facilmente cavadas.

O fato de o professor criar condições necessárias a uma aprendizagem ágil e eficiente inclui a mudança no seu próprio comportamento, de modo a definir de forma clara os objetivos do processo de ensino, em termos de alterações a serem planejadas e produzidas no repertório do aluno. E para escolher a estratégia que deve ser utilizada, o professor necessita ser cauteloso, pautando-se no objetivo a ser alcançado, na população a ser ensinada (repertório de entrada e saída), evitando assim a adesão acrítica a técnicas, fórmulas e a utilização indiscriminada de receitas (ZANOTTO, 2004).

O repertório de entrada do indivíduo em comparação com o de saída possibilita a visualização dos resultados do processo e, em última instância, o replanejamento das ações nas quais não houve sucesso. Além disso, a análise do processo por meio deste tipo de avaliação e o conseqüente (re)planejamento propicia aos agentes educacionais atingir o objetivo do processo, a aprendizagem (ZANOTTO, 2000).

Zanotto (2000) afirma que ao escolher uma estratégia de ensino o professor também tem que levar em conta as estratégias de controle de comportamento, que podem se apresentar de diversas formas, sendo algumas consideradas vantajosas e outras não vantajosas para os organismos na interação. De acordo com Sidman (2003), o que faz que um modo de controle seja considerado vantajoso ou não aos indivíduos, são as conseqüências geradas, tanto em curto como em médio e longo prazo.

De acordo com estudos apontados, o principal método de controle que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento emitido é o reforçamento, o qual se divide em positivo e negativo. Já o método de controle que visa à diminuta frequência de ocorrência da ação emitida anteriormente é a punição, que assim como o reforçamento, se distingue em dois, a punição positiva e a punição negativa. O controle coercitivo refere-se a utilização do reforçamento negativo e aos dois tipos de punição. O controle considerado não-coercitivo é aquele em que se utiliza o reforçamento positivo. A coerção é a técnica de controle mais utilizada na vida contemporânea, e tem como finalidade coagir as pessoas a agirem

diferentemente. É utilizada normalmente sem que haja uma reflexão dos seus efeitos colaterais.

Skinner (1972, 2007), Sidman (2003), Pereira, Marinotti e Luna (2004) e Zanotto (2000, 2004), pontuam que a coerção está presente em todos os lugares, inclusive em sala de aula. Skinner (1972) destaca que o uso do controle aversivo é uma das maiores razões do “fracasso da escola”. Em última instância, quando o educador utiliza indiscriminadamente o controle aversivo, os alunos tornam-se passivos no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, até esquivam-se ou fogem do ambiente escolar. Segundo Skinner (1972, p.93) “[...] o estudante que trabalha principalmente para escapar da estimulação aversiva descobre outros meios de escapar. Chega atrasado, de má vontade “escorregando para escola como lagarto pela terra molhada”, permanece totalmente ausente da escola”.

2.1 Tecendo algumas considerações

A partir do emergente olhar relacional voltado aos fenômenos psicológicos e às relações comportamentais, Skinner pôde se debruçar sobre seu objeto de estudo, o comportamento, e outros fenômenos relacionados a vida cotidiana do ser humano, dentre eles a Educação. A Educação é considerada uma fundamental agência social reguladora do comportamento humano na sociedade no que tange a promoção de comportamentos de sobrevivência ao indivíduo e ao grupo cultural. Consiste no acesso dos indivíduos aos conhecimentos socialmente acumulados ao longo da história e na instalação de comportamentos que possam auxiliá-lo e conseqüentemente seu grupo e cultura a sobreviver ao longo do tempo. Estes comportamentos hábeis são os de identificação de problemas, proposição de soluções, criatividade, autonomia, competência, entre outros, de forma geral, comportamentos que permitam que o indivíduo atue sobre a realidade transformando. A escola como instituição maior da Educação tem como função a garantia que estes processos se realizarão. O professor, como seu agente principal, tem como papel a promoção do ensino efetivo. O ensino, para que seja eficaz, deve ser planejado, ou seja, arranjado de maneira que as contingências sejam dispostas fornecendo condições e estimulações ao sujeito, para que emita os comportamentos que devem ser aprendidos. E o fato de o ensino efetivo vir simultaneamente ao arranjo de contingências já pressupõe que a aprendizagem deve ser planejada.

A partir disto, salienta-se que para que a função social da escola seja consolidada com sucesso e a Educação seja efetiva e de qualidade é de fundamental importância que os agentes que nela atuam estejam preparados e capacitados para exercer o papel de transmitir o conhecimento. Ao preparar uma situação de aprendizagem ou arranjar contingências, o professor examina a forma como estão dispostas as contingências de reforço e os reforçadores que serão utilizados, o método didático que será empregado, as singularidades dos alunos, os métodos de controle a serem utilizados, entre outras. Neste sentido, tem que estar atento, pautando-se no objetivo a ser alcançado, no ponto de partida, evitando assim a adesão acrítica a métodos e técnicas.

O método de controle utilizado é um fator que influencia de diversas formas a relação das pessoas com o contexto e pode na escola afetar de forma não vantajosa a relação ensino-aprendizagem. As relações escolares devem se estabelecer no sentido de gerar comportamentos vantajosos, como traz o texto, e, o controle coercitivo vem em direção contrária a isto, podendo gerar consequências indesejáveis para o aluno, a escola e a cultura da qual faz parte (VIECILI; MEDEIROS, 2002a). Na seção que segue, localizamos os estudos sobre a coerção, dando elementos para o embasamento de uma compreensão das prováveis práticas coercitivas que ocorrem na escola e possibilitando a reflexão de formas alternativas de controle, que sejam mais adequadas e vantajosas para os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3 O CONTROLE COERCITIVO

3.1 Teóricos clássicos

O objeto de estudo aqui eleito, o controle coercitivo, vem acompanhado de um conceito importante, o controle de maneira geral. Inicia-se este capítulo remetendo a denegrada imagem deste termo que, principalmente pela má publicidade desta palavra fora do contexto científico analítico-comportamental, é compreendido como sinônimo de manipulação, dominação, coerção, subjugação, subordinação e, conseqüentemente relacionado única e exclusivamente, ao controle aversivo (SIDMAN, 2003).

De acordo com Sidman (2003), outro fato que corrobora para que o termo controle seja associado diretamente ao controle aversivo é a grande predominância deste último na sociedade. O controle natural e social é em grande parte hostil, pode-se confirmar esta premissa refletindo sobre a natureza, o corpo humano, as leis que regem os Estados e a própria sociedade em geral. A natureza é hostil, no que se refere às conseqüências de desastres naturais, como: furacões, tsunamis, tornados, temporais; corpo humano é hostil à medida que incapacita movimentos, fala e respiração do indivíduo ao envelhecer; a Constituição é hostil enquanto prevê predominantemente punições para quem não cumpre as leis, ao invés de recompensas para quem as segue; a comunidade social é, em grande parte, considerada hostil, uma vez que os indivíduos são acostumados a fazerem coisas que não querem, em momentos não oportunos, para fins relacionados a outras pessoas.

Mas, diferentemente da premissa, o controle não é algo ruim por si mesmo, por mais que seja abundante na sociedade, não é sempre hostil, é uma característica intrínseca do mundo físico e social, é uma lei comportamental. Não se pode escolher um gênero de vida no qual o controle não esteja presente, sua existência é inalterável. O indivíduo não pode deixar de controlar e ser controlado pela natureza assim como não pode deixar de respirar ou de digerir o que come. Enfim, ao se comportar no mundo, os sujeitos controlam e esta é uma característica da vida, o que faz dele um fato a ser investigado (SIDMAN, 2003).

Como já foi dito na seção anterior, o controle pode assumir várias formas, algumas vantajosas para o organismo controlado e outras não. Neste sentido Sidman (2003 p. 47) afirma que “[...] enquanto existir métodos de controle que tragam prejuízos para o organismo, principalmente humano, compreende-se que frequentemente podemos substituí-los por

métodos não prejudiciais.” Neste sentido, é melhor conhecer a existência deste fato e, a partir disso, utilizá-lo de um modo que traga vantagens para os organismos e para a própria sociedade onde esteja inserido (SKINNER, 1977), ou seja, o que se pode fazer é estudar e mudar as condições controladoras para que, em vez de prejudicar os indivíduos, traga benefícios a eles. Portanto, a esperança para o ser humano está em ser controlado por um ambiente natural e social no qual possa tirar proveito de sua dotação genética (SKINNER, 2007).

O que permite que o controle emergja de diferentes maneiras é a relação entre os eventos que acontecem posteriormente e a própria resposta, ou seja, as consequências controlam o comportamento, esta é a mais fundamental premissa deste fato. Sob essa perspectiva, a Análise do Comportamento considera como fundamental a probabilidade de que uma ação ocorrerá, e tenta modificar a frequência com que um indivíduo se comporta. Em poucas palavras, tenta descobrir o que torna os comportamentos tão frequentes ou tão raros (SIDMAN, 2003). Portanto, para que um comportamento seja modificado deve-se controlá-lo, isto é, ditar as consequências que o sucedem (SKINNER, 2007).

Para efeito deste estudo, faz-se necessário um maior detalhamento dos tipos de consequências e de processos que alteram a probabilidade do comportamento. Genericamente falando, como já vislumbrado na seção anterior, há 2 tipos de relações controladoras entre resposta e consequências: reforçamento e punição.

O reforçamento é definido como o processo que aumenta a probabilidade da resposta emitida voltar a ocorrer futuramente. Há dois tipos de reforçamento, o positivo, que aumenta a probabilidade de resposta pela apresentação de um evento sentido como agradável pelo indivíduo. E o negativo, que aumenta a probabilidade de resposta com a retirada de um evento sentido como desagradável. Isto significa que os reforçadores positivos tornam mais prováveis as ações que os produzem, e os negativos tornam mais prováveis as ações que os eliminam (SKINNER, 2007).

O reforçamento, portanto, determina que um comportamento que tem baixa probabilidade de ocorrer aumente de frequência no repertório de um sujeito, podendo ser mantido enquanto a sua consequência permanecer. E, quando a consequência deixa de ser manifesta provavelmente haverá uma diminuição ou extinção do comportamento (SKINNER, 2007).

A punição, em divergência ao reforçamento, se caracteriza pela diminuição da frequência de ocorrência da resposta anteriormente emitida, deixando menos provável as

ações anteriores às consequências. Assim como o reforçamento, este método de controle da conduta pode assumir dois tipos diferentes: punição positiva e negativa. A punição positiva pode ser definida como a diminuição da probabilidade de resposta através da apresentação de um evento considerado desagradável. Já a punição negativa, pode ser definida como o procedimento que diminui a frequência da resposta anterior por meio da retirada de algo compreendido como reforçador positivo pelo indivíduo (SIDMAN, 2003).

A punição tem como função a interrupção imediata do comportamento considerado indesejado ou prejudicial para o indivíduo, tornando-o menos provável. Segundo Sidman (2003) esta técnica de controle se constitui como a mais comum da vida moderna, no entanto, ao contrário do reforçamento, em longo prazo, funciona com desvantagem tanto para o indivíduo punido quanto para a agência punidora, o que teoricamente desencoraja seu uso (SIDMAN, 2003). Um dos principais questionamentos conceituais e teóricos sobre punição é sua eficácia em termos de funcionamento. Segundo Skinner (2007), a punição traz um efeito imediato na redução da tendência a se comportar, contudo, isso não é permanente. Na medida em que o comportamento é reforçado novamente, pode ressurgir, apesar de ter sido punido anteriormente. Assim a resposta punida não é permanentemente enfraquecida, mas temporariamente.

O controle por reforçamento positivo não é considerado controle aversivo, salvo por situações de prejuízo em longo prazo. A aversividade entra em cena quando as ações são controladas por aplicação de reforçamento negativo ou punição (SIDMAN, 2003). Esta mesma conceituação é utilizada por vários autores, alguns utilizando esta terminologia, como Skinner e Catania (MAZZO; GONGORA, 2007). Já Sidman (2003, p.17) ao estudar o tema, emprega a terminologia coerção ou controle coercitivo se referindo ao “[...] uso de punição e ameaça de punição para conseguir que os outros ajam como nós gostaríamos e à nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições e ameaças”.

A coerção, como exposto anteriormente, está presente em muitas situações, algumas delas inevitavelmente e outras tão costumeiramente que chega a tornar difícil a reflexão sobre uma prática alternativa. A sua utilização tem como desígnio coagir os organismos a terem condutas distintas, interrompendo a resposta anterior (SIDMAN, 2003).

O uso do controle coercitivo, assim como qualquer outro, produz efeitos sobre o comportamento dos indivíduos, sendo esses efeitos classificados como diretos e indiretos. Os efeitos diretos ou primários são os efeitos produzidos sobre a probabilidade de emissão do comportamento no futuro, o aumento ou a diminuição da probabilidade de emissão da

resposta; já os efeitos indiretos também chamados de secundários, subprodutos ou efeitos colaterais⁶, são os efeitos produzidos concomitantemente aos efeitos diretos. A utilização da coerção gera efeitos colaterais que devem ser analisados profundamente (SIDMAN, 2003). Esta reflexão toma considerável parte das pesquisas em Análise do Comportamento e tem grande relevância para a discussão da sua aplicabilidade, portanto, faz-se necessário esclarecer os efeitos colaterais e os problemas da aplicação do controle coercitivo.

Alguns dos efeitos colaterais da coerção estão ligados ao efeito temporário. No que diz respeito à supressão de comportamentos, a punição é um efetivo controlador, porque elimina comportamentos com propriedade, contudo, tem seu efeito temporário. O comportamento suprimido após ser punido provavelmente voltará a ser emitido depois de um período. Este fato leva a reflexão de que em curto prazo a punição “funciona”, mas não em longo prazo. Além do mais, o comportamento punido apenas tem sua ocorrência suprimida diante do agente punidor, quando este não está presente e o indivíduo não está em situação de ameaça, o comportamento provavelmente voltará a emergir (SIDMAN, 2003).

Outro problema procedente do efeito temporário do controle aversivo está relacionado ao fato de não especificar o comportamento final esperado. Neste caso o comportamento punido cessa, mas com a falta da aprendizagem de um comportamento adequado ele pode voltar a ocorrer. O que faz com que se conclua que punir um comportamento indesejado não faz com que seja instalado o desejado. Outra possibilidade é de que o organismo depois de punido cessa a ação punida e passa a se comportar de outra forma, sendo essa qualquer outra, fato que faz com que possa adquirir um comportamento mais ou tão inadequado quanto o anterior (SKINNER, 2007).

Outro elemento que pode ser considerado um dos subprodutos da punição é o surgimento de punidores condicionados e, conseqüentemente, o aumento no número de potenciais punidores para o organismo. Dentre os eventos punidores, existem os naturais e os condicionados. Os primeiros são aqueles que estimulam excessiva, dolorosa, incomum e perigosamente o indivíduo e tem a habilidade de cessar comportamentos independentes de qualquer outra circunstância como lugar, indivíduos ou outros fatores que influenciam o evento. Já os condicionados têm a habilidade de fazer com que um comportamento seja suprimido por outras circunstâncias que não são dolorosas por si próprias. São aqueles

⁶ O termo efeito colateral, geralmente é utilizado para nomear os efeitos não esperados que o uso de uma droga traz, mas mesmo sendo não esperados eles devem ser estudados e avaliados na utilização desta. O mesmo acontece com os efeitos colaterais de uma metodologia de controle (SIDMAN, 2003).

estímulos que antes eram considerados neutros e após serem pareados com estímulos aversivos passam a produzir os efeitos destes, fazendo com que emerge no indivíduo, sentimentos ruins, fuga e esquiva, se tornando a própria coerção. Punidores condicionados produzem os mesmos efeitos colaterais dos quais derivam, assim, reagimos a eles como aos punidores naturais. Neste sentido, uma pessoa punitiva torna-se uma punição, “qualquer um que use o choque torna-se um choque” (SIDMAN, 2003, p. 103).

O aparecimento de eventos punidores acontece a todo o momento na rotina diária dos indivíduos, e quanto mais um ambiente for permeado por eles, menos satisfatórias se tornam as suas vidas. Em um contexto em que a punição predomina constata-se que os comportamentos considerados mais adaptativos são os de evadir das situações ou dos ambientes e atacar os agentes punidores. Portanto quanto mais há controle coercitivo, mais os indivíduos dependem de comportamentos contracontrole para se manter (SIDMAN, 2003).

Os comportamentos adaptativos geralmente são emitidos diante de uma contingência aversiva no sentido de eliminá-la. Um dentre esses comportamentos pode ser denominado como fuga, que, se de fato eliminar o evento aversivo, quando o sujeito entrar em contato com este evento novamente, é natural que emita o mesmo comportamento. A fuga é a reação de sair do contexto ambiental em que ocorre a punição. Mas o sujeito ao passar por esta contingência mais de uma vez, consegue passar a prever a punição eminente aprendendo os sinais que antecipam uma contingência punitiva e passa a se esquivar dela. Portanto, pode-se afirmar que a esquiva é um produto secundário da fuga, pois apenas depois de entrar em contato e fugir de um evento aversivo, o sujeito passa a se comportar de maneira a não mais enfrentá-lo. Assim como a fuga, a esquiva é uma maneira de se livrar de contingências aversivas, mas em se tratando de ajustamento, pode ser considerada mais adaptativa. As contingências de esquiva preveem que o organismo não entrou em contato com o evento punitivo, este fato é diferente quando se trata da fuga (SIDMAN, 2003).

As contingências em que geralmente ocorre a esquiva dão a entender que o organismo se comporta com a finalidade de não ser punido, mas a Análise do Comportamento não é uma Ciência teleológica, mas, um sistema psicológico que afirma que o sujeito não se comporta intencionalmente e nem para o futuro, mas em função das consequências às quais fora exposto no passado. As causas não estão no futuro, não se aprende a ter comportamentos de esquiva sem antes entrar em contato com a punição; a esquiva se origina das punições que enfrentamos no passado. Portanto, a razão da esquiva está no passado (SIDMAN, 2003).

Ao não permitir que o comportamento punido aconteça, este processo tem como característica a falta de contato com a realidade. Comumente, indivíduos punidos anteriormente evitam a punição à medida que se comportam seguindo um ritual. Isso faz com que a esquivada pareça disfuncional e sem propósito a luz da interpretação de observadores que não tiveram contato com a contingência (SIDMAN, 2003).

Outro elemento característico da esquivada é o medo, o indivíduo tende a não arriscar ser punido novamente, portanto, não testa a contingência. Por diversas vezes, então, o organismo passa tanto tempo se comportando seguindo o mesmo ritual de esquivada sem que o potencial punidor esteja mais presente, que ele passa a se comportar sem que a contingência seja real (SIDMAN, 2003).

A partir disso, verificamos que a relação entre a punição e o reforçamento negativo uma vez que provocados pelo mesmo evento, tornam-se um círculo vicioso.

A punição estabelece o potencial para o reforçamento negativo, ou seja, vai nos forçar a encontrar um comportamento que nos faça escapar dele. E uma punição da qual fugimos pune o que tenhamos feito antes. Portanto a punição além de reduzir o comportamento anterior (indesejável) ainda aumenta a chance de outro comportamento acontecer, o de evitar ou fugir do evento negativo. E do ponto de vista do agente punidor, aumentar a chance do indivíduo se comportar de maneira que evite o evento negativo é, um efeito não pretendido com a punição. (SIDMAN, 2003, p. 107)

O método de ensino do reforçamento negativo é aparentemente efetivo, entretanto com a ameaça de que a punição reapareça, o sujeito é resistente em emitir outro comportamento diferente ao de prestar atenção aos sinais de punição. O indivíduo torna-se perito em fuga e esquivada, tornando-se um autômato, provavelmente também não procurará potenciais reforçadores, permanecendo em eterna vigilância, levando uma vida de quieto desespero. Em detrimento de um desenvolvimento de repertório, este tipo de controle promove no indivíduo o temor às novidades. “Reforçamento negativo, então, particularmente se intenso e contínuo, pode restringir estreitamente nossos interesses, até mesmo causando uma espécie de visão de túnel que nos impede de atentar para qualquer coisa, exceto a contingência aversiva do momento” (SIDMAN, 2003, p. 109).

Segundo Sidman (2003) os indivíduos que passam muito tempo se esquivando de contingências aversivas transformam-se em pessoas negativas, inflexíveis, indecisas e com o repertório comprometido, sempre fogem e se esquivam de coisas ruins. Então os sentimentos produzidos por esse tipo de controle podem referir ao medo de agir, alívio, desligamento, insensibilidade, desistência, adaptações às mais cruéis contingências aversivas, alheamento ao lugar ou pessoas, desengajamento. Já os comportamentos mantidos por reforçamento positivo,

na maioria das vezes, produzem novos comportamentos e tendem a ter emoções de felicidade, alegria, liberdade, plenitude, entre outros.

Quando o organismo não consegue fugir ou se esquivar, ele encontra outro meio de acabar com a estimulação aversiva, provavelmente aprenderá como controlar o controlador (contracontrolar), e, essa maneira geralmente é a agressão. O alvo do contra ataque pode ser tanto o próprio punidor, condicionado ou natural, quanto objetos e indivíduos que não estavam presentes na contingência primeira de coerção, ou seja, o alvo do contra ataque pode não ser o agressor. Todos os indivíduos estão sujeitos às leis comportamentais, portanto quando um indivíduo contra ataca e elimina a punição que esta enfrentando, volta a contratarcar, visto que esta atitude de contra agressão, se bem sucedida, é um reforço rápido e poderoso para o organismo. O resultado disso é o movimento autopertuador, levando o indivíduo que agride em resposta à agressão, a ser contra agredido em resposta à sua contra agressão e assim por diante. O ciclo coercitivo promovido pelo agressor, contra agressor, induz à supressão severa que, por sua vez, torna os agentes desse ciclo, indivíduos que não têm “nada a ganhar por submeter-se e nada a perder por rebelar-se” (SIDMAN, 2003, p. 225).

Outro efeito indireto das contingências da coerção são as chamadas ansiedades perturbadoras. Para Skinner (2007) estas ansiedades dizem respeito a conflitos entre a resposta que leva à punição e a que a evita. Essas respostas são incompatíveis e ambas com probabilidade de serem emitidas ao mesmo tempo. O comportamento de repressão gerado muitas vezes tem pouca vantagem sobre o comportamento que reprime. Quando a punição é administrada intermitentemente, o conflito é especialmente este, de ansiedade perturbadora.

Além da ansiedade perturbadora há outras respostas emocionais provocadas pela coerção que reduzem a eficiência e felicidade geral do indivíduo. De fato, a ansiedade pode ser manifesta de muitas formas, em última instância, pode chegar à depressão comportamental, ou também na chamada supressão condicionada, que se refere a um produto de contingências aversivas que coloca um fim a atividade construtiva do sujeito. Sobre isso Sidman (2003, p. 82) afirma que “[...] certamente, a punição capital elimina comportamentos – faz isso bastante diretamente, exterminando aquele que se comporta”.

A supressão condicionada, assim como as outras respostas emocionais citadas, tem sua gênese nas contingências de coerção da qual não se pode evitar, fugir. Portanto nos momentos em que há sinalização de ocorrência de uma punição inevitável, o sujeito pode responder com incapacitação completa ou parcial, preocupação e sofrimento. Essas formas de resposta são consideradas formas de ansiedade e geralmente são tratadas com drogas na

sociedade atual. Como as variáveis responsáveis por esses padrões emocionais são gerados pelo próprio organismo, não há nenhum comportamento de fuga apropriado, disponível. A condição pode ser crônica e pode resultar em doença psicossomática ou outras doenças que interfiram na vida cotidiana do sujeito (SKINNER, 2007).

Neste sentido, Sidman (2003) afirma que existem muitos padrões de comportamentos que emergem da necessidade dos indivíduos se resguardarem da coerção e os subprodutos que provoca. A neurose e doenças mentais como as fobias, obsessões, compulsões, perda de memória, podem ser formas de proteção contra estes subprodutos. Os indivíduos que se veem em situação aversiva na maioria das vezes se munem de mecanismos de adaptação, lidando com a coerção mediada por alguma forma de fuga ou esquiva. Muitas vezes o comportamento de fuga ou esquiva emitido pode trazer tanto prejuízos à pessoa quanto a coerção, interferindo na sua dinâmica cotidiana, de modo a ser considerado não ajustado. Um exemplo disso é a esquiva, que, embora possa ter se iniciado em circunstâncias perfeitamente realistas, pode persistir por muito tempo, mesmo depois de mudanças de contingências, e tornar-se desnecessária. Isso porque mesmo um esquivador bem-sucedido não tem meios de aprender que o evento aversivo original não virá novamente. A esquiva, portanto, levando em conta sua característica de poder parecer não adaptativa aos olhos dos indivíduos fora da contingência, pode vir a tomar formas bizarras ou neuróticas. E mesmo que traga benefícios aos indivíduos que a emitem pode custar avaliações de mentalmente doente.

A avaliação de que um indivíduo é mentalmente doente ou tem algum transtorno mental confere a nota de que as psicopatologias têm causas internas⁷. Segundo Skinner (2007), procurar explicação dos comportamentos desajustados no interior do indivíduo inviabiliza a identificação das causas que estão realmente relacionadas ao comportamento observado. Para Skinner (2007, p. 33) “o hábito de buscar dentro do organismo uma explicação do comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica. Estas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental.”

Da mesma forma, quando se explica um exemplo de comportamento desajustado dizendo que o indivíduo “sofre de ansiedade”, teremos de dizer também qual a causa da ansiedade. Mas as condições externas que então se

⁷ É importante elucidar que a Análise do Comportamento considera e estuda os eventos mentais ou privados, mas diferentemente de outras abordagens teóricas não atribui a eles características de iniciador de comportamento, ou seja, não atribui causalidade no que diz respeito ao surgimento de comportamentos.

invocam poderiam já ter sido diretamente relacionadas ao comportamento desajustado.(Skinner, 2007, p. 37)

Assim como Skinner (2007), Sidman (2003) aponta que o comportamento desajustado é fruto de sua história e de variáveis do contexto em que está inserido, o que faz com que a identificação seja feita por meio de observação das condutas. Para o autor as psicopatologias referem a denominações que resumem as observações sobre um conjunto de comportamentos.

O referencial da Análise do Comportamento traz o pressuposto de que todos os comportamentos são produtos de três níveis de seleção, filogenético, ontogenético e o cultural. Daí que, os comportamentos são selecionados e mantidos pelas consequências de sobrevivência, reforçadoras ou culturais. Portanto, todo comportamento tem uma função adaptativa, por mais estranho e gerador de sofrimento que seja, foi instalado e mantido, pois traz ao indivíduo consequências significativas (SKINNER, 2007).

O fato do comportamento desajustado ter função assim como o comportamento dito ajustado, mostra que ele está submetidos as mesmas leis comportamentais. O comportamento desajustado é regido pelos mesmos princípios e é considerado patológico a partir do momento que entra em conflito com as normas sociais. De acordo com isso Sidman (2003, p. 186) esclarece que “o processo é bastante normal e razoável, tornando-se “patológico” somente quando o ajustamento entra em conflito com normas sociais e expectativas estabelecidas.” Portanto, na Análise do Comportamento, para que uma classe de respostas, ou uma conduta seja considerada patológica é necessário que sejam identificados os processos que produzem e mantém a conduta considerada incômoda pelo indivíduo. Isso possibilita a identificação do arranjo normal de contingências que esteia o considerado comportamento problema. Entretanto se o comportamento é anormal ou normal, desejável ou não desejável, ajustado ou não ajustado, se deve receber tratamento ou não, envolverá um julgamento de valor.

Algumas vezes, um conjunto de comportamentos desajustados pode trazer a suspeita de uma história de punição. Experiências dolorosas, perturbadoras, desconfortáveis e sofridas pode ter tornado algo evitável por meio não só da esquiva, mas qualquer outro modo de lidar com a coerção. Nestes casos,

O problema real não é a natureza regressiva [patológica de maneira geral] do comportamento, mas a coerção que a origina. Entender isso é tornar possível tratamento efetivo. Em vez de buscar fantasias infantis, complexos sexuais ou anormalidades desenvolvimentais, o terapeuta precisa apenas ensinar ao paciente maneiras mais efetivas de adaptar-se. (SIDMAN. 2003, p. 186)

Isso não quer dizer que todas as neuroses ou psicopatologias são um comportamento de evitação da coerção. Nenhuma classificação psicopatológica descreve a doença tão exata e abrangentemente que contemple todos os casos possíveis dela, nem todos os multifatores da gênese do comportamento doente. Entretanto deixar de analisar a contribuição e a possibilidade de que o comportamento desajustado possa estar vinculado à coerção e seus subprodutos, pode acarretar problemas na análise e no tratamento, e conseqüentemente, o prolongamento do sofrimento do indivíduo. Portanto, quando um comportamento desajustado for identificado, é recomendável que se busque as contingências de fuga e esquivas que podem estar o sustentando. Salienta-se que, em especial a esquivas, já que esta relação pode ser menos perceptível tendo em vista que as estimulações aversivas evitadas geralmente são difíceis de serem identificadas. O preço que a sociedade atual paga por sua dependência do controle coercitivo é um preço muito alto, no que tange ao sofrimento humano, desajustamento e capacidade reduzida para o engajamento construtivo (SIDMAN, 2003).

O que se pode perguntar a partir desse e dos fatores organizados ao longo desta seção, é que: se a coerção traz tantos prejuízos aos sujeitos que são submetidos a ela e aos agentes praticantes, porque é universal? Segundo Sidman (2003) são muitas as razões para que os sujeitos tenham a coerção como principal método de controle, dentre elas, a facilidade de aplicação e o seu efeito imediato e instantâneo. Estes fatores são fortemente reforçadores para punidores, tornando-os dependentes da coerção. Mas, como já elucidado anteriormente, embora muitas vezes práticas coercitivas em certas ocasiões parecem se justificar para o bem da sociedade, ou como metodologia aplicada emergencialmente ou de último recurso, elas não deixam de proporcionar resultados indesejáveis, que nem sempre são evidentes, e que às vezes são responsáveis por muitos dos mais sérios problemas sociais emergentes. “Os efeitos colaterais podem também possuir vida própria, continuando a produzir problemas muito depois das causas iniciais terem desaparecido” (SIDMAN, 2003, p. 247). Então, quando levamos isso em consideração, o sucesso da coerção parece inconseqüente e sua utilização desencorajada.

Se realmente entendêssemos que a nossa aceitação geral da coerção como meio de controlar outros produz e perpetua a desconfiança, o medo, a agressão e a infelicidade geral que caracterizam tantas relações individuais e sociais, então, embora pudéssemos não abandonar a punição, nós a usaríamos uns com os outros parcialmente. Mais precisamente, seríamos capazes de tornar o mundo mais seguro, menos ameaçador, menos gerador de estresse e um lugar mais prazeroso de viver do que ele é hoje para milhares de pessoas. (SIDMAN, 2003, p. 30)

A punição envenena relações, empurra crianças para fora da família, subverte a aprendizagem, gera violência, e nos torna doentes. O reforçamento negativo produz vida de desespero, esmaga a engenhosidade e a produtividade, transforma a alegria em sofrimento, confiança em medo e amor em ódio. A coerção é responsável por tanta miséria; por que ela persiste? Podemos apenas tentarmos adaptar o melhor que pudermos à coerção da natureza, mas devemos ser capazes de fazer algo a mais construtivo sobre a nossa própria coerção. Precisamos entender nossa própria conduta. (SIDMAN, 2003, p. 231)

Tendo em vista tal fato, é importante avigorar a ideia já apresentada nesta seção de que, por mais que, na maioria das vezes, as consequências sejam aversivas, o controle pode assumir diversas formas e dentro das situações em que for possível, deve-se optar pela não aversiva. Com efeito, existem alternativas para a punição, tais como o esquecimento, onde o efeito do condicionamento perde-se apenas com a passagem do tempo; a extinção que consiste em remover um operante do repertório do indivíduo por meio da remoção das consequências reforçadoras; e ainda, condicionando um comportamento alternativo, não pela promoção de censura ou culpa, mas por meio de um reforço positivo (SKINNER, 2007).

O reforçamento positivo controla e influencia o comportamento tanto quanto os métodos coercitivos, alcançando os mesmos objetivos pretendidos, e o faz sem produzir efeitos colaterais, o que o torna uma alternativa viável. Diferentemente dos métodos coercitivos, o reforçamento positivo é peculiar em sua forma, além de não danosa, é benéfica, pode ensinar novos comportamentos ou manter aqueles que já aprendemos, sem produzir os subprodutos típicos da coerção, que referem a violência, agressão, opressão, depressão, inflexibilidade emocional ou intelectual, autodestruição e destruição dos demais, ódio, doença ou estado geral de infelicidade (SIDMAN, 2003).

Este método de controle usado de forma correta e efetiva é o mais promissor instrumento de produção, manutenção e supressão de comportamentos. Uma maneira de impedir que as pessoas façam algo sem puni-las é oferecer-lhes reforçadores positivos por fazer alguma outra coisa que não o indesejado. O reforçamento de comportamentos adequados diminuiria a emissão de comportamentos inadequados, o que reduziria a necessidade das ações indesejáveis, ou seja, na presença de um comportamento indesejado, não apresentar a consequência que fortalece esse comportamento e na presença de qualquer outro, que não seja indesejado, apresentar a consequência que aumente a sua ocorrência. Logo, a conduta indesejada se extinguirá. O controle por reforçamento positivo, provavelmente, manteria o comportamento novo. Então, é possível eliminar um comportamento indesejável pela simples produção de um novo comportamento alternativo,

que por sua vez seja desejado. Assim, “o reforçamento positivo pode ser considerado um poderoso determinante do comportamento. Aplicado em larga escala, seus efeitos provavelmente vão se mostrar amplamente, ainda que outras variáveis neutralizem sua ação em algumas localidades.” (SKINNER, 2007, p. 281)

O reforçamento positivo ainda desempenha um papel importante na produção de mudanças desejadas no comportamento dos indivíduos, é o fator central de um dos procedimentos de produção de comportamento efetivo, a modelagem. Quando o sujeito não possui o comportamento absoluto que se quer reforçar, este deve ser produzido, sendo aconselhável, o método de aproximações sucessivas, que consiste em fazer com que o comportamento desejável seja emitido através de reforçamento dos seus passos, do mais fácil para o mais difícil (IÑESTA, 1980). Inicialmente deve-se estabelecer o comportamento desejável rigorosamente, depois escolher um comportamento amplo que esteja dentro do nosso parâmetro e seja similar ao comportamento final. E sempre que o sujeito se comportar daquela maneira, reforçamos até que ele faça isso com frequência. O passo seguinte é restringir a amplitude deste comportamento, tornando-o mais parecido com a resposta final, e reforçá-lo. O resultado do procedimento será o comportamento previsto, comportamento novo e diferente do inicial.

Once we have arranged the particular type of consequence called a reinforcement, our techniques permit us to shape up the behavior of an organism almost at will. [...] Extremely complex performances may be reached through successive stages in the shaping process, the contingencies of reinforcement being changed progressively in the direction of the required behavior. (SKINNER, 1954 p. 26-27)⁸

Como dito anteriormente, segundo Skinner (2007), modelagem é basicamente uma mudança de comportamento que é ensinada por meio de reforços imediatos e contínuos, liberados para uma resposta emitida pelo sujeito, que seja mais próxima da resposta desejada. Fortalecidas, as respostas serão emitidas cada vez mais adequadamente, até chegar ao comportamento desejado.

Outro elemento que deve ser levado em consideração na utilização do reforçamento como método para fortalecer relações positivas no contexto social, é a possibilidade gerada de fazer com que as pessoas mudem seu foco de atenção de comportamentos inadequados para

⁸ Tradução: Uma vez que tenhamos preparado o tipo específico de consequências chamadas de reforços, as nossas técnicas nos permitem configurar quase à vontade, o comportamento de um organismo. [...] Condutas extremamente complexas podem ser alcançadas por meio de passos sucessivos no processo de configuração, sendo modificadas progressivamente com a realização de reforço, no sentido do comportamento desejado. (SKINNER, 1954 p. 26-27)

adequados. Outra vantagem que o reforçamento positivo traz em direção a comportamentos novos é a oportunidade de que os indivíduos façam da sua vida diária uma exploração de novos recursos potencialmente bons, sem se restringir a comportamentos de fuga, esquiva, contracontrole e outros (SIDMAN, 2003).

Segundo Sidman (2003) o reforçamento positivo é a prática de fazer as pessoas se sentirem bem, não por saírem de uma rota de aversão, mas por lhe ser apresentado algo bom. Este método de controle deixa os sujeitos experimentais com algo que os agrada e dá oportunidade de fazer ou obter algo vantajoso, possibilitando a emissão de comportamentos produtivos de busca.

Em detrimento dos sentimentos de alívio, contingências instaladas por reforçamento positivo geram nas pessoas sentimentos de satisfação, amor, autoconfiança, autoestima elevada, porque faz com que o indivíduo seja mais feliz, mantenha relações menos hostis e amplie as maneiras de lidar com os problemas (desenvolvimento de repertório) (SIDMAN, 2003). Sobre isso destacamos a emergência de sentimentos de autoestima, autoconfiança, liberdade e felicidade, como produto de contingências de reforçamento positivo, sobre o que discorreremos a seguir.

O sentimento de autoestima diz respeito ao reconhecimento expresso pelos controladores ao indivíduo, quando este se comporta adequadamente, ou seja, quando os pais, chefes, professores ou colegas, por exemplo, mostram seu contentamento ou recompensa pelos comportamentos desejáveis emitidos pelo indivíduo (GUILHARDI, 2002).

Diferentemente do que algumas pessoas podem pensar o reforçamento positivo não deixa as pessoas dependentes. Quando o indivíduo se sente bem e capaz, aprende a ser diferente do outro, e isso contribui para sua independência. Além disso, a pessoa com boa autoestima aprende a exercitar o autoreconhecimento (GUILHARDI, 2002).

A autoconfiança, assim como a autoestima, é produzida por uma história de reforçamento positivo com conseqüências naturais e sociais, e é mantida pela própria pessoa quando ela aprende que suas ações produzem comportamentos adaptativos. A autoconfiança se desenvolve quando o meio social cria condições favoráveis para o indivíduo emitir comportamentos bem-sucedidos. Ao contrário da autoestima, a autoconfiança se desenvolve quando os controladores reforçam especificadamente o comportamento adequado do indivíduo que se comporta, ou seja, prioriza os comportamentos desejáveis da pessoa ao invés do próprio indivíduo. A autoestima e a autoconfiança estão associadas à probabilidade da pessoa tomar iniciativa, apresentar criatividade, sentir-se livre e feliz (GUILHARDI, 2002).

A liberdade na comunidade verbal normalmente é interpretada como o ato de ter escolhas, mas para os analistas do comportamento, a liberdade não é somente o ato de ter escolhas, mas o de poder optar e não ser punido por isso. Portanto, a ausência da punição faz com que os indivíduos sintam-se livres. As contingências de liberdade estão totalmente relacionadas com as contingências que produzem a felicidade, assim como no sentimento de liberdade as pessoas sentem-se felizes,

[...] quando seu ambiente permite escolhas e essas escolhas tem consequências reforçadoras em vez de aversivas. As pessoas tendem a estar felizes nas mesmas condições nas quais relatam sentir-se livres, especialmente livres de coerção, mas também, como nossa análise de liberdade espiritual surgiu, livres de alguns tipos de reforço positivo. (BAUM, 2006, p. 293)

O reforçamento positivo não gera efeitos colaterais que a coerção produz, mas se utilizado inadequadamente, pode produzir e manter comportamentos indesejáveis tanto quanto quaisquer efeitos colaterais da coerção. Por isso deve ser aplicado com muita cautela. Se utilizado de maneira errônea causa muitos prejuízos tanto para o indivíduo reforçado como para o agente controlador, gerando comportamentos que não são de interesse de nenhum deles (SIDMAN, 2003).

Não obstante, há contingências em que o reforçamento positivo acaba não trazendo vantagens para os indivíduos em longo prazo, apenas em curto prazo. Neste caso, não há coerção imediata, pelo contrário, as atitudes do indivíduo são controladas por reforçamento positivo, mas em longo prazo as consequências são coercitivas. Como exemplo pode-se citar vícios como o alcoolismo e o comportamento de fumar. Esses comportamentos em curto prazo trazem benefícios sociais, prazer, mas em longo prazo trazem consequências aversivas no que diz respeito à saúde e a dependência (SKINNER, 1977).

Skinner (1977, p. 35) exemplifica esta relação quando escreve sobre o “escravo feliz”, aqueles que são controlados por reforçamento positivo em curto prazo, e não percebem que em longo prazo o comportamento está sendo punitivo para ele e apenas vantajoso para outros indivíduos. Sentindo-se contentes, pelo comportamento reforçado positivamente, não tomam medidas para corrigir a situação que estão. Esta relação pode ocorrer nas mais diversas relações sociais, no âmbito familiar, laboral e escolar.

O reforçamento positivo também traz desvantagens, quando é aplicado depois de comportamentos indesejáveis, aumentando a probabilidade de sua ocorrência futuramente, perpetuando um comportamento considerado inadequado por parte do controlador. Para ser efetivo o reforço deve ser aplicado logo depois da conduta que se quer reforçar, ser

contingente a ela. A sugestão da utilização do reforçamento positivo como alternativa à coerção é uma sugestão que não deve ser vista como a panaceia de todos os males, mas como uma alternativa viável, eficaz e produtiva, porque funciona tão bem quanto, e tem potencial de tornar as relações sociais mais construtivas (SIDMAN, 2003).

3.2 Outros estudos

Para além das colocações da subseção acima sobre os métodos de controle, atualmente alguns estudiosos têm pesquisado o tema, buscando subsídios na Análise do Comportamento, que possam contrargumentar a ideia de descrédito da prática da coerção como método de controle comportamental e o reforço positivo como possível produtor de efeitos indesejáveis. Com o intuito de apresentar estas contribuições e as investigações atuais sobre o tema, passa-se a vislumbrar brevemente as premissas fundamentais destas posições.

3.2.1 Controle aversivo: possível produtor de comportamentos eficazes

Inicialmente será apresentado o estudo de Mazzo e Gongora (2007), que afirma que o controle aversivo não é de todo prejudicial. As pesquisadoras defendem a ideia de que o controle por punição e reforçamento negativo pode contribuir para a instalação de comportamentos eficazes no repertório dos indivíduos controlados. Dentro desta visão, afirmam que a coerção e seus subprodutos podem favorecer a aprendizagem de comportamentos importantes, e que os efeitos indesejáveis passariam a também ser considerados desejáveis em certos aspectos.

Mazzo e Gongora (2007) apontam que a estimulação aversiva tem como uma das principais funções mobilizar o organismo para a ação, o que se explica pelo seu caráter adaptativo. Isso implica que a estimulação aversiva passa a constituir-se num elemento que contribui para ensinar comportamentos eficazes ao indivíduo. Portanto, as autoras afirmam que o contato do indivíduo com contingências aversivas proporciona a chance de emissão/produção de comportamentos de enfrentamento. Não obstante, possibilitariam a

aprendizagem de comportamentos de resolução de problemas, autocontrole, variabilidade comportamental e tendências comportamentais relacionadas à moralidade. Ainda afirmam que, o montante de contingências aversivas proporcionadas aos indivíduos durante a vida faz com que se comportem de um modo peculiar frente a outras contingências aversivas, muitas vezes sentindo-as até com menos intensidade. Segundo Mazzo e Gongora (2007) isso pode ser indício de que à medida que subprodutos do controle aversivo possibilitam a modelagem de repertório, podem, em última instância, contribuir para a aprendizagem de comportamentos eficazes. Dentre esses comportamentos ditos eficazes, as autoras trazem alguns exemplos, como: a esquiva ativa, enfrentamento, resolução de problemas e autocontrole, que embora tenham nomes distintos, não implicam em processos comportamentais discrepantes.

A esquiva ativa diz respeito ao comportamento em que o sujeito apresenta diferentes respostas que podem remover a estimulação aversiva condicionada. Implica que o sujeito mantenha-se com suficiente movimentação, se relacionando com diferentes elementos garantindo a variabilidade de respostas indicadas para fugir do estímulo aversivo. O que favorece o bem estar à medida que aumentam as chances de ser bem sucedido diante das adversidades. Neste caso, a variabilidade de respostas do sujeito geralmente se amplifica, fato que pode explicar o comportamento criativo (MAZZO; GONGORA, 2007).

Quando o sujeito está sob pressão de contingências aversivas, faz tudo para acabar com a estimulação aversiva, e quando resolve os problemas que elas trazem, as elimina, fato que leva a pensar na resolução de problemas como forma de esquiva e fuga, já que respostas que removem a estimulação aversiva são assim consideradas. Portanto, a exposição dos indivíduos às contingências aversivas é necessária para que o indivíduo aprenda a tolerar e enfrentar situações variadas do dia a dia, nas quais a estimulação aversiva é intrínseca (MAZZO; GONGORA, 2007).

No que tange ao comportamento de autocontrole, Mazzo e Gongora (2007) afirmam que as contingências de punição são necessárias para desenvolver este tipo de comportamento, já que são produzidas por situações conflituosas. As situações conflituosas são aquelas que, a partir de uma única resposta, o sujeito pode ser reforçado e punido, ou seja, a mesma resposta está sujeita a dois tipos contrários de consequências, o que estabelece um conflito entre as contingências ambientais distintas. Isso exige do sujeito um comportamento de autocontrole, que seria responder ou não, de forma que não entre em contato com a coerção. “Dessa forma, o autocontrole é um comportamento reforçado negativamente, uma vez que o comportamento de manipular variáveis ambientais é fortalecido pela remoção de

estímulos discriminativos, que consistem na ocasião que aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta punível” (MAZZO; GONGORA, 2007, p. 59).

Para Mazzo e Gongora (2007), o aspecto mais importante que deve ser pontuado quanto a possibilidade de contingências coercitivas terem efeitos vantajosos na aprendizagem de comportamentos eficazes, é a intensidade da estimulação aversiva, que para ser considerada produtora de comportamentos desejáveis deve ser de baixa intensidade, ou considerada não severa. As reações emocionais provenientes de uma estimulação aversiva não severa proporcionam também emoções passageiras e toleráveis. Neste sentido, as autoras afirmam que é necessário que as variáveis que constituem a estimulação aversiva sejam compatíveis com a capacidade do indivíduo para enfrentá-las. Os elementos que são considerados neste aspecto de enfrentamento é a previsibilidade e a controlabilidade da estimulação aversiva, quanto mais controlável e previsível for, mais terá o indivíduo capacidade de agir sobre e confrontar.

Destaca-se que o fator de intensidade é relativo, dependendo dos três níveis de seleção, o nível filogenético, da história de vida e da cultura do indivíduo. Então, usa-se como referência, o comportamento deste para avaliar a intensidade do estímulo. Assim, o estímulo não-severo permite a ação, mobilização, enfrentamento; enquanto a estimulação severa proporciona ao paralisação, imobilidade e inatividade e desamparo (MAZZO; GONGORA, 2007).

Pode-se verificar que por mais que existam posições que se confrontam na indicação do controle aversivo como método de controle, não existe na Análise do Comportamento posição que a indique sem ressalvas, ou de modo indiscriminado. Isso porque, por mais que existam posições que acreditam na sua importância para a aprendizagem de comportamentos eficazes, não afirmam que este método de controle possa ser aplicado de forma intensa e severa.

3.2.2 Reforço positivo: possível produtor de efeitos indesejáveis

Outro estudo emergente retrata que o reforço positivo possa vir a corroborar para o desenvolvimento de comportamentos indesejáveis. Campos (2010) faz um estudo sobre esta possibilidade, utilizando textos de Skinner e outros mais recentes sobre o tema.

Campos (2010), ao analisar textos de Skinner observou que apresentam ao longo de suas obras conjecturas sobre os efeitos indesejáveis do reforço positivo. A autora afirma que estas proposições ficam mais claras a partir de sua análise do terceiro nível de seleção.

As preocupações de Skinner, em relação aos efeitos indesejáveis do reforço positivo, em geral estão relacionadas à suscetibilidade evoluída ao reforço positivo e à relação deste com as práticas culturais que estamos criando e mantendo. [...] na descrição das proposições skinnerianas, algumas suscetibilidades ao reforço, em certos contextos atuais diversos daqueles em que nossa espécie evoluiu, podem ser mais letais do que promover a sobrevivência da espécie. Na atualidade, apesar dessa suscetibilidade apresentar algumas desvantagens na adaptação do organismo, o reforço positivo continua fortalecendo comportamentos pelas sensações imediatas que produz. (CAMPOS, 2010, p. 68)

O reforçamento positivo contribuiria na manutenção de comportamentos com pouco valor de sobrevivência, ainda que produzissem consequências aversivas em longo prazo. Isso devido á sensação de agradabilidade imediata que os estímulos reforçadores proporcionam aos seres. Skinner tem preocupações relacionadas à força que o controle por contingências imediatas e agradáveis tem sobre o comportamento. O indivíduo controlado pelo reforço positivo “sente-se feliz” ao ser reforçado imediatamente, mesmo que mais tarde sofra com as consequências aversivas. E estas podem recair sobre o próprio indivíduo, os outros ou a própria cultura. Campos (2010) afirma que um dos problemas apontado por Skinner é de que a cultura seleciona de modo acidental e não-planejado. Ou seja, prepara os indivíduos ou um grupo para que se comportem, mesmo que não sejam comportamentos mais adaptáveis futuramente.

Dentre os efeitos indesejáveis a partir da administração do reforço positivo para o indivíduo, analisados por Campos (2010) foram encontrados: efeitos emocionais que podem induzir comportamentos inadequados – excitação e exaustão; efeitos supressivos de outras respostas adequadas; indução e manutenção de comportamentos socialmente inadequados; dificuldades nos processos de discriminação e de generalização; aproximação excessiva com o agente reforçador; efeitos iatrogênicos e uso abusivo do reforço positivo.

Na análise do primeiro efeito apontado (efeitos emocionais que podem induzir comportamentos inadequados – excitação e exaustão), Campos (2010) afirma que para Skinner, um possível efeito negativo do controle positivo advém de esquemas de razão variável, por exemplo, a prática de jogos. O indivíduo nesta situação se comporta com alta frequência e constantemente da mesma maneira. No entanto, este comportamento tem uma frequência de reforçamento baixa, e a consequência pode trazer prejuízos a si e a família.

Mas, independente deste baixo índice de reforçamento, o comportamento é reforçado intermitentemente, o que o mantém, produzindo como efeito colateral a excitação. Já a exaustão pode ser produzida por esquemas de reforçamento, como, por exemplo, o de razão fixa, quando o indivíduo é reforçado após um número fixo de respostas emitidas. Neste caso o indivíduo pode passar a responder em alta frequência que acabe por deixá-lo exausto.

Para analisar o efeito supressivo de outras respostas adequadas, ou também chamado covariação de resposta, Campos (2010), lança mão do trabalho de Balsam e Bondy que o descreve como a capacidade de uma contingência de reforço, que, além de aumentar a frequência da resposta reforçada positivamente, também suprime a frequência de respostas que poderiam ser adequadas e desejáveis. Ainda segundo a autora, os estudiosos Mace e Quingley, pontuam que a riqueza relativa (*relative richness*) do reforçamento aumenta a probabilidade de ocorrência de uma classe de respostas, e, simultaneamente, a diminuição da probabilidade de ocorrência de outras classes de respostas alternativas. Estas podem ser adequadas ou inadequadas, importantes ou não no repertório de um indivíduo. Neste caso, a produção de efeitos colaterais influencia no aumento da frequência do comportamento reforçado, e também na diminuição da frequência de comportamentos adequados de outras classes.

Balsam e Bondy, segundo Campos (2010) afirmam que outro item que pode ser considerado um efeito colateral é a indução e a manutenção de comportamentos socialmente inadequados. De acordo com estes autores, a estimulação positiva constante e intensa, combinada com a pouca incidência de estimulação aversiva, pode contribuir para a produção de *déficits* comportamentais. Pode-se citar entre estes *déficits*, a baixa resistência à frustração, a baixa tolerância a esperar reforçadores e uma variabilidade com baixa limitação no que diz respeito à solução de problemas. Para a autora, isto pode ocorrer a partir da mudança de contingências, quando há interrupção do reforçamento, o que faz com que o indivíduo apresente dificuldades relacionadas a se adaptar, podendo responder de maneira inadequada.

Segundo Campos (2010) outros efeitos colaterais vinculados ao reforçamento positivo são as dificuldades nos processos de discriminação e generalização. A autora afirma que, segundo Baum o processo de discriminação é possível por meio da mudança de contexto. E se o indivíduo for familiarizado apenas com o reforçamento positivo contínuo, terá dificuldades de emitir respostas adequadas em contextos distintos. Já no que se refere às dificuldades de generalização, a autora exemplifica que segundo Balsam e Bondy isso pode

ocorrer quando o indivíduo imita o comportamento do agente reforçador sem atentar ao contexto.

A partir de Balsam e Bondy, Campos (2010) pontua que outra situação que pode ser considerada um efeito indesejável do reforçamento positivo, diz respeito à aproximação excessiva do agente controlado com o agente controlador positivo. Quando o reforço é disponibilizado por um único agente, há possibilidade de que o controlado estabeleça uma relação de dependência. Este fato pode acarretar uma redução da variabilidade comportamental do indivíduo, visto que o restringe da relação com outros agentes. Além disso, em casos em que esta relação é intensa, o controlado pode desenvolver comportamentos obsessivos e monótonos, podendo chegar a se comportar de maneira depressiva devido a perda do agente reforçador ou dos reforços positivos.

Os efeitos colaterais iatrogênicos, também são considerados por Campos (2010), que recorre a Thompson e Iwata, que os descreve como efeitos colaterais do reforço positivo. Para os autores, este efeito corresponde à produção de um problema por meio de uma intervenção que objetiva a supressão de outro comportamento. Um exemplo desta situação é o esquema de liberação não contingente de estímulo reforçador, que consiste na liberação de um estímulo reforçador não contingente à resposta que se quer suprimir. Neste caso pode haver, acidentalmente, a liberação de reforço a um comportamento inadequado, tornando mais provável a ocorrência de resposta inapropriada.

Segundo Campos (2010), Skinner afirma que o reforço positivo pode ser usado de forma abusiva, no sentido do reforço não equivaler ao custo de resposta. Neste caso o controlador se beneficia do controlado. Isto se dá através do poder do reforçamento imediato em detrimento das consequências aversivas em longo prazo, visto que mais tarde a consequência oferecida ao controlado é aversiva. Exemplo disso, conforme já citado anteriormente, refere-se ao “escravo feliz” (SKINNER, 1977, p. XX).

Campos (2010) esclarece logo em seguida à análise acima, que estes efeitos colaterais listados são discordados pelo estudioso, Epstein. De acordo com este autor, as afirmações sobre os efeitos colaterais do reforço positivo descritos, são infundadas. Isso porque o reforço positivo não deveria ser considerado produtor de efeitos indesejáveis. Para o autor o reforço não é o responsável por esses efeitos, mas os procedimentos que utilizam o reforço positivo utilizados de maneira inadequada são responsáveis. A diferença está na distinção entre efeitos dos reforçadores e os efeitos das contingências de reforço ou procedimentos de reforçamento. O autor ainda afirma que se existirem efeitos indesejáveis,

estes, devem ser pensados a partir do uso adequado do reforçamento, não do uso inadequado de procedimentos que o utilizem. Segundo Epstein (*apud* CAMPOS, 2010, p. 62)

[...] os efeitos indesejáveis do controle aversivo são indiscutíveis e devem ser evitados. Já os efeitos indesejáveis do reforço positivo, para ele, parecem existir em procedimentos mal sucedidos, com falhas na aplicação. Desta forma os efeitos indesejáveis do reforço positivo podem ser evitados com cuidados na aplicação do procedimento.

Portanto, Epstein (*apud* CAMPOS, 2010) tira o foco do reforçamento positivo como um suposto produtor de comportamentos indesejados e chama a atenção para outro ponto muito importante, a aplicação. Isso porque, se feita de forma inadequada, este ou qualquer outro procedimento, pode produzir efeitos indesejáveis. Isso não diz respeito apenas ao reforçamento de comportamento inadequado, o qual tem este alerta mais visto nos manuais de psicologia, mas ao procedimento. Neste sentido, reforça-se a ideia de que o reforço positivo é importante nos diversos contextos, porém, outros procedimentos devem ser considerados se aplicados de forma adequada.

3.3 Destacando algumas ideias

O controle aversivo por mais que seja abundante na sociedade, não é o único tipo de controle. O controle é uma propriedade intrínseca do mundo físico e social, e pode assumir várias formas. O que possibilita que o controle se dê de diferentes maneiras são as consequências que controlam o comportamento. De maneira geral, o controle por reforçamento positivo não é considerado controle aversivo, já o controle por reforçamento negativo e punição o é. A utilização do controle coercitivo produz efeitos diretos e indiretos sobre o comportamento dos indivíduos. Os efeitos ditos indiretos, subprodutos, ou efeitos colaterais devem ser analisados intimamente, pois muitas vezes são extremamente prejudiciais e nocivos aos indivíduos e às relações que são permeadas por eles no cotidiano. Estão entre os subprodutos da coerção, os comportamentos de esquiva, fuga, agressão ou contracontrole, o aparecimento de punidores condicionados, a desistência, a restrição de repertório, a chamada visão de túnel, o desamparo aprendido, a insegurança, a baixo auto estima, o medo, o rancor, a raiva, inflexibilidade emocional ou intelectual, autodestruição e destruição dos demais, ódio, estado geral de infelicidade, entre outros. Além disso, a psicopatologia e doenças mentais

como as fobias, obsessões, compulsões, perda de memória, podem também ser formas de proteção do indivíduo contra estes subprodutos.

Tendo isto em vista é importante pensar em alternativas viáveis para o uso da coerção as quais não produzem estes efeitos indesejáveis. Diferentemente dos métodos coercitivos, o reforçamento positivo não traz danos, visto que pode ensinar e/ou manter comportamentos sem produzir os subprodutos típicos da coerção. E ainda é benéfico, já que, em detrimento destes subprodutos, as contingências instaladas por reforçamento positivo geram sentimentos de satisfação, autoconfiança, autoestima elevada, liberdade, felicidade, faz com que o indivíduo mantenha relações menos hostis e amplie as maneiras de lidar com os problemas (desenvolvimento de repertório).

Para além dessas colocações, a título de ilustração, é importante sinalizar que estudos recentes têm sido feitos, na contra argumentação do pressuposto de que a prática da coerção como método de controle comportamental traz apenas prejuízos para os indivíduos envolvidos. Estes estudos se pautam na noção de que o controle coercitivo não severo e intenso pode contribuir para a aprendizagem de comportamentos eficazes. E, sobre o reforçamento positivo, há estudiosos que vem pesquisando este procedimento como possível produtor de comportamentos indesejados. Porém, é citado neste texto um outro estudo em que o autor esclarece que a forma adequada de administração do reforço e o próprio reforço positivo, constituem em uma díade de possibilidade para que o processo seja encaminhado de forma benéfica.

Após os estudos aqui apresentados é possível afirmar que a utilização da coerção tem sido uma prática corriqueira no contexto social. Na próxima seção, será abordada especificamente no contexto escolar, onde ela também ocorre há séculos. Será localizada historicamente a utilização desse método de controle na escola, com suas principais nuances, desde os ensinamentos bíblicos, até o modo como é utilizado atualmente.

4 A COERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A temática proposta para esta seção, coerção no contexto escolar, tem sido discutida e refletida em muitas abordagens teóricas, sob diferentes interpretações. Aqui tratar-se-á, de ambos os assuntos de forma articulada, à luz do referencial da Análise do Comportamento. É importante ressaltar que não existe um método analítico comportamental completo e fechado para aplicação nas salas de aula. O que há, é a utilização da visão de homem behaviorista para compreender como uma pessoa aprende e porque ela aprende. Portanto, o que deve ser questionado é como instalar e manter os comportamentos compatíveis com a aprendizagem, bem como reduzir a incidência dos comportamentos não compatíveis na sala de aula, a partir do uso menos frequente de técnicas coercitivas, evitando, assim, os subprodutos das mesmas. Com esta perspectiva, remete-se seguidamente ao entendimento que subjaz as práticas de coerção na sociedade e na escola; buscando historicamente as origens deste tipo de controle comportamental, como recurso de compreensão das intervenções atuais de forma ampla, e específica no contexto educacional.

4.1 Um Pouco de História

Segundo Skinner, a Educação por muitos séculos teve sua compreensão pautada em uma relação muito estreita com os castigos físicos. Nesta época, a interpretação de que a disciplina estava relacionada com a punição corporal foi dada como uma verdade inquestionável e considerada um modelo de Educação a ser seguido pelos pais e educadores.

A Educação e os castigos corporais foram tão inseparáveis para um grego helenístico, como o foram a um escriba judeu ou egípcio no tempo dos faraós. A expressão latina *Manum ferrulae subducere*, que quer dizer dar a mão à palmatória, antigamente era uma maneira sofisticada para se falar estudar. (SKINNER, 1972, p. 91, grifo do autor)

Como outro exemplo deste pensamento pode-se referenciar provérbios bíblicos: “Não poupes ao menino a correção: se tu o castigares com a vara, ele não morrerá; castigando-o com a vara salvarás sua vida da morada dos mortos” (Bíblia Sagrada, Provérbios 23: 13-14 *apud* WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Ditados populares de diversas épocas e nacionalidades também trazem este conteúdo: “Ama as crianças com o

coração, mas educa-as com tua mão” (provérbio russo); “Quem não foi bem castigado com a vara, não foi bem educado” (provérbio grego). Pode-se verificar ainda tal afirmação em frações de texto do pensador Santo Agostinho (354-430 d.C.), os quais afirmam que a criança era vista como pecadora, tendenciosa ao mal, que trazia o pecado desde o ventre da mãe e representava a condenação da humanidade. A criança era vista como a personificação do pecado e a redenção deveria ser feita através do combate à infância, pela anulação da sua corrupção por meio do castigo físico (ameaças, varas e palmatórias) (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Por meio desses fragmentos, é possível observar que para a criança e a infância não era voltado um olhar de cuidado que hoje em dia prevalece. O castigo físico e até mesmo o infanticídio eram práticas permitidas e enraizadas até o surgimento da lei que as proibia em 374 d.C. (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Só se tem acesso a escrituras com uma nova conceituação e interpretação da infância no século XVIII, com Rousseau que, particularmente marcou essa nova visão quando escreveu que a criança não era em si corrupta, mas corruptível. A partir disso, a criança deixava de ser algo que se deve combater e passou a ser algo para ser tratado com cuidado para que não caísse na corrupção. Deixou de ser a escória e passou a ser vista como ser humano que necessitava de cuidados e atenção especiais. Este pensamento foi marcado pela aproximação, tanto física como afetiva das crianças com seus progenitores, visto que antes deste período os cuidados da criança não era tarefa exclusiva dos pais mas de toda a aldeia, feudo ou sociedade onde ela vivia (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Mas por mais que vigorasse uma interpretação divergente sobre a criança, o uso do castigo físico ainda era predominante na época colonial, e corrigir corporalmente uma criança era considerado um ato de amor. No século XIX, os castigos físicos objetivavam não apenas punir o comportamento indisciplinado, mas também comportamentos que retratavam as dificuldades escolares dos alunos. Muitos objetos feitos para a punição corporal tinham a utilização permitida e indicada na sala de aula pelo professor para corrigir e principalmente para manter a ordem e a disciplina (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Práticas coercitivas de punição corporal na escola eram vistas como comuns e até mesmo necessárias, mas o uso de instrumentos de punição não era a única maneira com que crianças e adultos sofriam com o castigo corporal. Constituíam-se apenas como elementos que mostravam parte de uma estrutura social em que a coerção e a punição envolviam as relações

humanas em geral. A agressão física era uma prática comum, dentro das relações familiares, de trabalho e em qualquer relação humana (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

A palmatória é a representação do castigo corporal no contexto escolar por ter sido utilizada tão amplamente e durante tanto tempo, como punição sobre comportamentos inadequados. Mas, segundo Aragão e Freitas (2012), existiam ressalvas sobre sua utilização. A punição por meio da palmatória e qualquer outro instrumento de punição deveria ser utilizado somente pelo professor e não poderia ser utilizada como compensação à fúria do professor, que deveria bater apenas na mão esquerda do aluno com dois ou no máximo três golpes.

No início do século XIX, por mais que as práticas de punição corporal estivessem sendo consideradas naturais na escola, para as instâncias de poder não eram práticas de uma sociedade civilizada e desenvolvida. Este fato fez com que, em 15 de outubro de 1827, fosse promulgada uma lei Imperial a qual proibia o castigo físico nas escolas. O substituto para ele seriam os castigos de “cunho moral”, o que faria com que os subprodutos emocionais mudassem de medo para vergonha e sentimento de culpa. Mas de fato as mudanças ocorridas nas leis não são instantaneamente as mudanças ocorridas no contexto prático, punições físicas não pararam de ser aplicadas nas escolas. Diversas outras leis foram elaboradas, ou seguindo ou contrariando a lei Imperial nas diversas províncias do Brasil. Muitas escolas contrariavam a legislação e utilizavam de castigos físicos mediante autorização dos pais, por exemplo. O que levou a discussão a não ser mais focada no uso ou desuso do castigo físico, mas sobre quais condições devia ser utilizado, o que mostra a grande dificuldade de se pensar alternativas para castigos corporais, nesta época (ARAGÃO; FREITAS, 2012). Muitos professores e pais não aprovavam a lei para a restrição do castigo físico no contexto escolar, talvez pelo fato de que a prática deste tipo de punição estava tão arraigada na sociedade e no cotidiano que era difícil pensar em alguma atividade de disciplina alternativa a ela.

Mesmo após a lei que promulgava a proibição de castigos corporais, a palmatória foi um instrumento inserido no material escolar e utilizado em larga escala no século XX. A palmatória representava além de tudo, o poder, autoridade, hierarquia, diferenças de gerações e um instrumento civilizatório. Era um emblema da profissão do professor, “uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias” (SOUZA *apud* ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 26).

No fim do século XIX, o Brasil foi marcado pela busca de um ensino que estimulava a civilidade da população brasileira com a finalidade de prepará-los para o trabalho e para que

servissem sua pátria. A partir daí, o ensino público brasileiro constituiu-se nos moldes dos jesuítas, que acreditavam na redenção pela dor física, como instrumento de purificação da alma, o que deixou traços muito fortes na Educação (NOVICKI; SCHENA, 2011).

No século XX muitas campanhas foram feitas para conscientização sobre o não uso do castigo físico no contexto escolar, falavam da aversão que produzia nos alunos, que não os civilizava e, não entrava em acordo com a nova ordem vindoura no Brasil, a qual buscava o progresso social e moral. Nas décadas intermediárias à proibição e a real baixa incidência dos castigos corporais, estes foram utilizados por educadores simultaneamente com os castigos de cunho moral, geralmente expondo o aluno ao ridículo. De fato, embora reconhecidos pela sociedade como menos condenáveis do que os castigos corporais, o padrão de punição se manteve, obrigando a aluno a se comportar do modo como os agentes punidores exigissem (SKINNER, 1972). Estes castigos substituíram os sentimentos de medo por humilhação e vergonha. Os castigos morais eram na maioria das vezes broncas e sermões aplicados de forma grosseira na frente dos colegas ou grupos, cópias de trechos moralistas de livros, tarefas adicionais, não sair nos intervalos, fazer tarefa depois da aula, posicionar-se no canto da sala, pontos negativos na caderneta, privação de alimentos, fazer as refeições em uma mesa de penitência, banco da preguiça, lição suplementar, entre outros. Embora não produzissem mais dor imediata por meio de instrumentos como a palmatória, esta vinha de outra maneira. Por exemplo: alunos eram obrigados a ficar de pé por longos períodos, sem se alimentar, permanecendo depois da aula, entre outros (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

Para combater essas práticas, o código de menores foi promulgado em 1927, enfocando a situação da pobreza em crianças e a proibição dos castigos na escola, indicando premiações e castigos não físicos. Foram, ainda, criados órgãos de proteção à infância como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934), o Serviço de Assistência ao Menor (1941), anunciada a Declaração dos Direitos da Criança, na assembleia geral da Organização das Nações Unidas (1959) e a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (1964) (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

E no decorrer de campanhas e conscientização de órgãos como esses a Constituição Federativa do Brasil, em 1988, mudou legislativamente o olhar sobre a criança e o adolescente. Passaram a não serem mais vistos como um projeto de futuro, mas como seres humanos de direitos, que devem ter a integridade física, moral e intelectual respeitadas. Em, 1990, foi anunciado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que corrobora com esta Constituição (1988). E no que diz respeito a punições e castigos físicos, o ECA postula que

devem ser substituídas por discurso de convivência não violenta (ARAGÃO; FREITAS, 2012). De fato, o ECA foi um grande passo na garantia de direitos da criança e do adolescente, não só no que se trata de direitos de integridade física como já mostrado, mas de diversos outros direitos fundamentais, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, entre outros.

De fato, os castigos escolares atualmente deixaram de ter sua forma física e passaram a ter um cunho mais “psicológico”, como denomina Aragão e Freitas (2012), que consistem em castigos humilhantes e ridicularizantes. Sidman (2003) cita como exemplo o uso do “chapéu de burro”, sendo este literal ou figurativo, a exposição a testes orais, exposição das notas em murais, o falar rispidamente, enfatizar as notas baixas utilizando caneta de outra cor, geralmente vermelha, a troca de lugar na sala de aula, o uso dos alunos como exemplos, entre outros. Segundo Aragão e Freitas (2012) estes castigos embora não tenham mais o caráter de agressão física, são ainda revestidos de violência e continuam causando dor em quem os recebe. Portanto, apesar da utilização de castigo corporal não ser mais uma prática tão utilizada na escola atualmente, a coerção é ainda uma das principais ferramentas utilizadas no contexto escolar.

Neste sentido, após ter buscado a origem deste tipo de prática na escola e compreender como foi sua caminhada histórica, passa-se, no subitem que segue, a ilustra-la, juntamente com as suas implicações, no contexto escolar atual sob à luz da Análise do Comportamento.

4.2 Contexto Escolar Atual e Coerção: Articulação com a Análise do Comportamento

Neste subitem será apresentado o movimento escolar expresso no cotidiano das salas de aula atualmente, neste sentido, a escola é localizada tendo em vista os elementos que a compõem – aluno, professor, metodologia, de forma articulada – bem como o objetivo da Educação expresso na Análise do Comportamento. Com este esclarecimento a seção versará sobre todos os elementos, reconhecendo a impossibilidade de fragmentá-los diante do propósito de entender funcionalmente o movimento produzido no contexto escolar, tendo como suporte as ideias de Skinner (1972) e Sidman (2003).

Como foi apontado no subitem anterior, embora o castigo corporal ou físico tenha perdido sua força como prática educacional na escola atual, a coerção ainda é um instrumento amplamente utilizado neste contexto. Como já dito, a coerção pode vir a corroborar para a produção de diversos subprodutos. E pode-se afirmar que assim como nas relações cotidianas, os efeitos colaterais da coerção na escola trazem sequelas tanto para os alunos como para os agentes educacionais, cada um a seu modo (SKINNER, 1972). A seguir, estes subprodutos, como a fuga e esquiva, restrição do repertório, o desligamento, o contrataque, o ajuste ao desagradável, desamparo e supressão condicionada serão apresentados na interface com a Educação e o contexto escolar especificadamente.

A fuga e a esquiva⁹ são consequências inevitáveis da coerção. Qualquer indivíduo sujeito à estimulação aversiva descobrirá uma maneira de fugir ou se esquivar. No contexto escolar, geralmente, o aluno ao trabalhar para escapar da estimulação aversiva descobre muitas maneiras, como: chegar atrasado, fazer atividades de má vontade, permanecer ausente da sala de aula, manter conversas paralelas com os colegas e outras. Skinner (1972) afirma que além destes exemplos, ainda existem formas mais sutis de fuga e esquiva, como a “surdez histórica” do aluno, que consiste naquele que aparentemente presta atenção no professor ou em uma atividade, mas não está concentrado nela; a inquietação ou o cansaço mental, que não seria um estado de exaustão, mas uma tendência a escapar; e até mesmo o esquecimento do conteúdo aprendido, visto que o “não aprender” parece se constituir numa forma de defesa contra as “agressões coercitivas” utilizadas pelo professor. Sidman (2003) argumenta ainda, neste sentido, que poucos alunos estudam para conseguirem a nota máxima em uma prova, a maioria esquiva-se da nota insuficiente e da reprovação.

Dentro deste contexto pode-se afirmar que muitos alunos atravessam seus anos escolares tentando passar despercebidos, não se submetendo a atividades que poderiam ser-lhes agradáveis porque lhe parecem situações com probabilidade de punição, tendo assim medo de agir, o que pode levar à séria restrição do repertório do aluno, ao não desenvolvimento de habilidades e a falta de novos reforçadores. Além disso, alunos simplesmente podem se desligar, deixando de ter comportamentos com finalidade de aprender. E se o desligamento passa a não ser mais suficiente para contornar a coerção, outros meios serão descobertos, por exemplo: a desistência, que iniciando com o andar devagar até a

⁹ A fuga e a esquiva, como visto no capítulo 3, são processos distintos um do outros, a fuga se tratando do processo que tem contato com a estimulação aversiva e a esquiva não tem o contato antecedente com esta, mas na prática, tem uma relação estreita o que as vezes dificulta o discernir quando acontece cada processo em separado, por isso estaremos tratando os dois processos conjuntamente.

escola, o conseqüente atraso; doenças fictícias, o sair da escola sem autorização, cabular aulas, e, em última instância, o sair da escola (SIDMAN, 2003).

Quando o aluno é impedido de desligar-se e desistir fisicamente, ele pode ser indisciplinado, agredindo e tendo outros tipos de comportamentos considerados rotas de fuga. Outro comportamento que pode ser interpretado como fuga e esquiva é a inação dos alunos perante as solicitações e o mando dos professores. A inatividade também pode ser considerada uma forma de contra-ataque, que assim como a fuga e a esquiva, é um efeito que subjaz ao controle aversivo (SKINNER, 1972).

O contra-ataque é uma alternativa bem frequente quando o sujeito não consegue fugir e se esquivar na escola. Muitas vezes, o aluno pode chegar a agredir fisicamente o professor, ou atacá-lo moralmente, sendo rude, atrevido, provocador, apresentando comportamento verbal libertino, aborrecendo o professor. Este responde, na maioria das vezes, com outro contra ataque, que acaba até reforçando o aluno negativamente, tal como a sua retirada da sala, não o forçando a fazer a atividade proposta. Este ciclo de ataque, contra-ataque entre o professor e o aluno tende a aumentar progressivamente, visto que as ações agressivas do professor provocam nos alunos, reações que, por sua vez, são respondidas de modo mais severo, criando um ciclo em que cada integrante da contingência reage de modo mais violento a cada estágio, dando origem cada vez a mais subprodutos (SKINNER, 1972).

Outra forma de contracontrole que os alunos têm praticado é o vandalismo, depredando, pichando, quebrando elementos da escola. Este comportamento está cada vez se tornando mais sério, há escolas que mantêm vigilantes para protegê-las no período em que estiver fechada ou nos fins de semana; a arquitetura da escola está sendo feita de modo que as janelas não fiquem tão sujeitas e vulneráveis a serem quebradas por objetos que venham de fora. Além disso, pode-se afirmar que o anti-intelectualismo também vem sendo um contra-ataque a escola e ao que a Educação representa, este pode ser interpretado como a inação sobre ex-alunos no auxílio da escola, o não apoio às campanhas feitas por ela e outros (SKINNER, 1972).

Um fato que pode explicar a frequência de vandalismo e a aversão que muitos alunos ou ex-alunos têm para com a escola, também é efeito colateral intrínseco aos métodos aversivos de controle, a punição condicionada. Ambientes punitivos, neste caso a escola, torna-se agência punidora por si mesma e torna-se estímulo discriminativo para os comportamentos dos sujeitos como se fossem punidores naturais. A escola passa a ser o agente punidor e dessa maneira é alvo de agressão, mesmo não sendo ela o agente direto. E

assim como qualquer punidor, o condicionado discrimina e elicia sentimentos de medo, temor, ódio etc. Segundo Sidman (2003, p. 237) “a questão não é lógica ou moral; o problema é comportamental. Enquanto outros nos virem como uma fonte de choques, eles reagirão a nós como ao próprio choque - lógica, previsão e justiça não importando”.

A aversividade da qual não se pode fugir, impedir ou contra-atacar produz debilitação, desamparo e supressão condicionada, isso pode ser exemplificado com o aluno que para de responder aos estímulos do professor. No caso, o desligamento comportamental também pode ser um exemplo disso.

A coerção, além de proporcionar os subprodutos já mostrados, ainda tem a capacidade de fazer com que o aluno aprenda a ajustar-se ao desagradável e ao doloroso, a agir de modo efetivo diante de ameaças e submeter-se a dor; mas essas contingências não são planejadas para estes propósitos. A estimulação aversiva não é um bom método para ensinar, “pode-se ensinar a criança a lidar com estimulação aversiva, mas as contingências requeridas não são facilmente compatíveis com as contingências planejadas para ensinar outras coisas” (SKINNER, 1972, p. 97). E da mesma forma com que estas contingências operam no aluno, operam no professor, tornando-o mais duro.

Assim, os métodos coercitivos além de produzir efeitos desastrosos para o alunado também o fazem para os professores. Os professores têm medo de sair da escola, tem seus carros riscados, adoecem (*burnout*¹⁰, por exemplo), escutam insolências, são desrespeitados, etc., o que resulta em contra-ataque por parte deles e, conseqüentemente, a perpetuação do ciclo de coerção. É importante ressaltar que nunca se sabe se o professor ou o aluno deu início à coerção no contexto escolar, e esta informação também não é importante, sabe-se que ao utilizar contingências aversivas os seus subprodutos irão emergir.

Segundo Skinner (1972), os alunos ameaçam os professores com disrupção, violência, ofensas; os professores aumentam a severidade com os alunos, ameaçando-os com notas baixas, trabalhos extras, podendo chegar até a expulsão da escola, que em última instância, nada mais é do que uma desistência forçada. O que, segundo Sidman (2003), é irônico, visto que causando problemas, ganham permissão legal para não ir para a escola, o acesso é negado para “aqueles que por uma razão ou outra não descobriram as respostas certas

¹⁰ “O *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional [...]. Está associado com alterações fisiológicas decorrentes do estresse (maior risco de infecções, alterações neuroendócrinas do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal, hiperlipidemia, hiperglicemia e aumento do risco cardiovascular), abuso de álcool e outras substâncias, risco de suicídio e transtornos ansiosos e depressivos, além de implicações socioeconômicas (absenteísmo, abandono de especialidade, queda de produtividade).” (VIEIRA *et al.*, 2006, p.352)

em sala de aula” (p. 120). Este problema, a “desistência”, acaba se mostrando como um problema individual dos alunos, da sociedade, da cultura, mas não da principal responsável, a metodologia adotada em todo o sistema educacional. “A coerção é uma recusa de acesso tanto quanto o é bater a porta da escola na cara do aluno” (p. 121).

A coerção semeia a destruição do sistema educacional, fazendo com que seja perdido o suporte por parte daqueles que sofrem com ele. Isso, na maioria dos contextos onde há agentes coercitivos, produzirá também golpes contraoercitivos, porque os coagidos sempre encontram maneiras de contracontrolar (SIDMAN, 2003).

O professor, às vezes, inicia sua carreira até com baixa incidência de comportamentos agressivos e punitivos, mas à medida que os comportamentos coercitivos vão ocorrendo e sendo reforçados, aumentam sua frequência substancialmente. Segundo Skinner (1972), o professor pode arranjar contingências aversivas de maneira simples e sem esforço no contexto escolar, já que a cultura o ensinou a assim fazer muito bem.

O uso da coerção como controladora de disciplina é vista por muitos pais, professores e outros agentes educacionais como indicativo de um professor eficaz. Segundo Skinner (1972), este fato é um dos que corroboram para que o professor utilize a coerção.

O professor é julgado por seus superiores e colegas pela severidade da ameaça que impõe: será um bom professor se faz com que seus alunos trabalhem duro, pouco importando como o faz ou o quanto ensina usando este método. Eventualmente, passa a avaliar-se a si próprio da mesma maneira; se tenta mudar para métodos não aversivos, pode descobrir que resiste a tornar as coisas mais fáceis, como se isto necessariamente significasse ensinar menos. (SKINNER, 1972, p. 95-96)

Quando o professor passa a utilizar este controle no contexto escolar, a tendência é que este aumente e se mantenha, visto que, se é iniciado cedo e é consistentemente mantido, principalmente quando assume uma forma mais de advertência, os subprodutos para o sujeito controlador são mínimos, além disso, esses sistemas têm produzido alunos disciplinados e obedientes, o que faz com que seja mantido com naturalidade (SKINNER, 1972).

O controle aversivo pode ser defendido como o “caminho da natureza”. Ao aprender a girar uma manivela, a criança melhora evitando esbarrões e arranhões. O ambiente natural ensina a pessoa a agir de modos que resolvem a inquietude ou reduzem a ameaça de não saber. Por que não deve o professor imitar a natureza e arranjar contingências aversivas comparáveis, tais como inquietar o aluno para induzi-lo a pensar, ou fazer com que se torne curioso para induzi-lo a pesquisar? Mas a natureza, [...] nem sempre é uma amostra admirável. As contingências aversivas naturais não são um modelo a ser copiado, mas um padrão a ser superado. (SKINNER, 1972, p. 97)

O professor, ao utilizar o controle aversivo como prática pedagógica chega, muitas vezes, a utilizar o ensino como desfavor para o próprio ensino. Como exemplo pode-se citar: o uso dos próprios recursos didáticos como forma de punição; dando aos alunos mais tarefa de casa se não se comportar em sala de aula, deixando-os alunos sem intervalo, os obrigando a ficar em sala fazendo atividades escolares. Ou ainda, condicionando o comportamento de estudar a remoção de algo desejado, apresentação de castigo entre outros. Sobre isso Sidman (2003, p. 118) ironiza:

Se eles não conseguem lidar com a carga de trabalho normal, dê-lhes mais; faça-os passar mais horas na escola e fazer trabalho extra na escola e em casa; garanta que o fracasso em aprender não apenas os torna párias sociais, mas os priva também de brincar e de outros divertimentos. Escolarização não precisa ir longe antes que as crianças concluam que aprendizagem e prazer são mutuamente exclusivos, que mais de um significa menos do outro.

É fato também que muitas vezes os indivíduos se comportam de maneira perigosa tanto para si como para os outros, em seu ambiente escolar ou cotidiano, e geralmente são desencorajados através de consequências punitivas, o que faz com que estas contingências tenham valor de sobrevivência tanto para a espécie como para a cultura e para o indivíduo. Portanto, ocasionalmente a punição pode ser utilizada de forma que se obtenha bons resultados, esforços para reduzir sua incidência, às vezes trata-se de uma punição que pode ser vista como modo de estender o seu não uso. Como exemplo: - Se continuar a fazer isso, irei puni-lo. É um estímulo aversivo leve, e ao mesmo tempo é um estímulo, que tem a função de sinalizar uma contingência. O aluno, se caso for punido, conseguirá distinguir a situação em que será punido ou não e possivelmente não se exporá aquela contingência novamente (SKINNER, 1972).

Outra forma em que a punição aparentemente não é tão prejudicial, é quando proporciona ao aluno um *feedback*. Por exemplo, apenas a nota baixa em uma redação não dá *feedback* para o aluno sobre o que errou. Mas se a contingência de punição for mais específica, e contingente ao comportamento particular inadequado, provavelmente fará com que o aluno atente ao erro, fato que pode gerar comportamento adequado futuramente. Nessas contingências punitivas é gerado mais comportamento do que suprimido. Por exemplo, ao invés do professor dar nota baixa para o texto todo, ele pode retirar décimos de nota, como pequenas punições, por cada erro ortográfico, pela construção ideológica, pelo erro de concordância entre outros, o que pode fazer com que o aluno se comporte corretamente numa próxima prova (SKINNER, 1972).

De fato esta contingência é punitiva, mas tem poder de fazer com que comportamentos emergjam em detrimento de cessá-los. E, sobre isso Skinner (1972, p. 177) afirma que: “Haverá provavelmente sempre um elemento de punição nas contingências terminais não programadas, uma vez que o não conseguir ser reforçado é ligeiramente aversivo. Estas contingências, entretanto, são antes destinadas a gerar comportamento que a suprimi-lo.”

Não há duvida de que o controle aversivo é irrevogavelmente eficaz, mas segundo Skinner (1972), embora muitas das contingências aversivas brandas possam parecer proveitosas, há os efeitos colaterais que nem sempre podem ser evitados. Ressalta-se que estes efeitos são proporcionais à severidade da punição, mas estão presentes tanto na punição branda como na severa. A punição suprime comportamentos que o reforçamento positivo produz. Pode parecer uma troca justa, mas o que acontece realmente é o enfraquecimento conspícuo do comportamento exploratório. Provavelmente o comportamento inicial terá sua frequência diminuída, o professor será um punidor condicionado e gerará diversos comportamentos emocionais. Este medo pode generalizar, e tornar o aluno hesitante, tímido e apático.

O homem pode ter herdado uma tendência a se comportar de maneira punitiva, mas com certeza o repertório topográfico de punição e agressão foi em grande parte aprendido. A partir disso reflete-se a necessidade deste tipo de controle no contexto escolar para garantir um comportamento aceitável do aluno. Sendo esse controle não vantajoso para os indivíduos porque deve a Educação continuar a utiliza-lo? (SKINNER, 1972).

Alta taxa de coerção não é sinônimo de alta expectativa de aprendizagem, a coerção, como já vimos não é um método de controle que ensina comportamentos adequados, apenas suprime os inadequados. Por meio dela, o aluno aprende o que não deve ser feito, mas não o que deve. Segundo Sidman (2003), o trabalho de um professor é controlar os comportamentos de seus alunos, não só no sentido de disciplinar em sala de aula, mas no que se refere a levá-los a emitir novos comportamentos que anteriormente eram incapazes, ou seja, dar a eles um novo conhecimento por novas ações ou levá-los a apreciar o que o ambiente tem para oferecer-lhes. “Um professor bem sucedido é aquele que muda o comportamento de seus alunos de maneira que demonstrem suas novas capacidades.” (p. 66)

Segundo Skinner (1972), a aprendizagem só é possível com uma alta taxa de competência para ensinar. Se a intenção é fazer com que a aprendizagem ocorra em um número grande de alunos, primeiramente deve-se diminuir a desistência, o desligamento, e

outras rotas de fuga, ou seja, sendo menos punitivo, aumentando assim a participação e adesão dos alunos nas atividades propostas. E ainda, a partir disso, realizar uma análise comportamental com o intuito de tornar os comportamentos alvos mais prováveis e os inadequados menos prováveis, ou seja, arranjar contingências de reforço apropriadas para a aprendizagem. Portanto, o problema da aprendizagem pode ter grande alteração à medida que forem arrançadas contingências reforçadoras para os comportamentos relacionados com o aprender, inicialmente voltados para os pré-requisitos para este, como ficar em sala de aula, se ater ao professor etc. Depois com comportamentos de aprendizagem mais específicos, como fazer uma equação corretamente.

O reforçamento positivo pode ser considerado um método efetivo, ético e promissor de controle da conduta, pois produz, mantém e suprime comportamentos no contexto geral e também no contexto educacional, sem produzir o sofrimento que os efeitos colaterais da coerção produzem (SIDMAN, 2003). A aplicação deste instrumento na escola consiste basicamente na estruturação das contingências de reforço, para levar os alunos, fora de seu ambiente natural, a aprender mais rápido, mais fácil e com pouca consequência aversiva.

A primeira etapa para um ensino efetivo é que o professor consiga com que o aluno emita o comportamento desejado e seja reforçado positivamente, aumentando a probabilidade da ocorrência deste futuramente. De acordo com Sidman (2003), para um ensino efetivo é preciso considerar que se o comportamento não está polido no repertório do sujeito, o professor deve o ensinar por modelagem. Isso significa que a aprendizagem efetiva consiste em mais do que reforçar comportamentos adequados, é também produzi-los.

Como vimos no capítulo anterior, o reforço positivo como método de supressão do comportamento também é eficaz, visto que com a produção de comportamentos alternativos e o reforçamento destes, por si só já diminuem a frequência do comportamento não reforçado (inadequado). Este procedimento é conhecido como o Reforço Diferencial de Comportamento Alternativo (DRA) e consiste na liberação de reforçadores na presença de comportamentos adequados. Segundo Fornazari e citado por Fornazari *et al.* (2012), o procedimento de Reforço Diferencial de Comportamentos Alternativos (DRA), coloca em extinção o comportamento tido como inadequado ao reforçar um comportamento alternativo específico que o indivíduo foi ensinado anteriormente. O DRA como procedimento de controle comportamental, para comportamentos adequados e inadequados, mostra uma forma não coercitiva e que dá resultados relevantes.

Podemos exemplificar tal fato refletindo sobre a forma como o professor extingue o comportamento de dormir na sala de aula. Anteriormente este comportamento era punido com a apresentação de bronca. Depois foi ignorado e o reforço passou a ser liberado para o comportamento do aluno de prestar atenção, o que exige que esteja em vigília. Portanto, uma das formas de se livrar da conduta indesejável é o reforçamento de uma nova conduta para substituí-la (SIDMAN, 2003).

Partindo destes pressupostos, estudos têm sido realizados no sentido de capacitar professores e profissionais da Educação para a aplicação deste tipo de procedimento, o DRA. Dentre esses estudos pode-se citar Fornazari *et al.* (2012), Fornazari, Canali, Nakamura, Inácio e Dias (2009) que o fazem por meio de uma atualização de um *software* desenvolvido por Fornazari (2005).

A título de ilustração passa-se a descrever de forma breve um dos estudos referenciados acima. O objetivo geral do estudo feito por Fornazari *et al.* (2012) foi realizar o procedimento de capacitação de professores por meio do instrumento informatizado. O instrumental utilizado foi um *software*, que teve como objetivo trabalhar subsídios conceituais basilares para que todo o procedimento fosse efetuado também em situações corriqueiras no contexto educacional. Portanto, os professores foram preparados para a realização de Análise Funcional e conseqüentemente do procedimento de DRA, no que se refere à atuação na diminuição de comportamentos inadequados e aumento dos comportamentos adequados (FORNAZARI *et al.*, 2012)

Participaram da pesquisa quatro professoras de uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Londrina. A pesquisa consistiu nos seguintes passos: 1- aplicação individual do protocolo de avaliação, para que fosse feita uma linha de base; 2- capacitação individual em intervenção comportamental, por meio do programa ENSINO; 3- aplicação pela segunda vez do protocolo de avaliação, a fim de avaliar a efetividade do *software* e do treinamento de maneira geral; 4- aplicação do questionário de avaliação da capacitação, no intuito de verificar a satisfação geral das quatro professoras com a capacitação e por fim, 5- análise dos dados coletados por meio do *software*, por meio de 5.1- comparação de repetições dos conceitos por professora nas etapas do processo; 5.2- comparação dos dados obtidos da aplicação do protocolo de avaliação antes da intervenção em relação aos dados do mesmo aplicado após a intervenção, e, 5.3- avaliação dos dados do questionário de avaliação.

Dentre os resultados obtidos através da pesquisa de Fornazari *et al.* (2012), citar-se-á apenas alguns, visto que são mais relacionados ao tema central do estudo. Os dados colhidos a

partir das duas aplicações do protocolo de avaliação possibilitam analisar o processo de forma geral. Foi verificado que as respostas corretas dadas anteriormente ao conteúdo trabalhado no *software*, foram em menor número se relacionadas com o montante de respostas corretas após a capacitação. O que possibilitou a análise de que tanto o *software*, quanto a capacitação como um todo obteve resultado positivo e efetivo. Em suma, Fornazari *et al.* (2012) avaliam que a capacitação realizada por meio do *software* ENSINO propiciou de modo geral o aprendizado de princípios da Análise do Comportamento, como a análise funcional e o DRA. Além disso, os participantes avaliaram o processo como proveitoso, segundo as respostas ao questionário de avaliação.

Além disso, esta pesquisa chama atenção para a capacitação de professores como uma alternativa de otimizar o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o processo da Educação como um todo. O professor geralmente tem dificuldade em identificar as contingências de reforçamento para manipular a aprendizagem, na verdade muitos profissionais não têm familiaridade com o seu poder reforçador e punitivo (SKINNER, 1972).

Reforçadores positivos não são difíceis de encontrar na prática pedagógica, muitos professores sempre os utilizaram, ainda que não saibam. Geralmente inicia-se o processo com reforços do tipo arbitrários e aos poucos o professor vai eliminando estes auxiliares e estabelecendo a aprendizagem como próprio reforço, do tipo natural, em que o comportamento desejado passe a se auto prover no que diz respeito ao reforçamento. Os reforçadores naturais passam a controlar o comportamento quando os alunos começam a utilizar o seu novo conhecimento em algum contexto natural e são reforçados pelas conseqüências. Por exemplo: o aluno aprende a ler e passa a se divertir lendo uma história em quadrinhos ou escolhendo livros que lhe agradem (SIDMAN, 2003).

No que se refere à importância do reforçamento positivo no contexto de sala de aula, pode-se perceber outro obstáculo na Educação de modo geral, a conseqüenciação dos comportamentos, que, com grande frequência, não reforça o comportamento adequado. Notas altas são ignoradas e notas baixas são castigadas, fato que pode fazer com que o aluno seja mais habilidoso em fugir do castigo, do que aprender pelo prazer que isso traz.

O reforçamento positivo é um dos instrumentos que o professor pode disponibilizar em sala de aula para tornar esse ambiente escolar muito mais reforçador, motivador e alegre, proporcionando uma oportunidade de aprendizado mais efetivo, e conseqüentemente proporcionando para seus agentes sentimentos de liberdade e felicidade (SKINNER, 1972). Pode-se verificar que o processo educacional efetivo tem um papel fundamental na promoção

da liberdade, no que diz respeito a não estar em situações de medo, tirania, dependência, ou seja, livres da estimulação aversiva, não apenas das relações sociais, mas também no seu meio natural.

Pode-se afirmar que a Educação efetiva corrobora com a liberdade ao dar poder para que os indivíduos deixem de ser controlados coercitivamente pelo meio natural. 1- construindo um mundo através da tecnologia física, que faz com que os homens gastem menos tempo escapando de eventos coercitivos naturais, e 2 – libertando o homem de muitas técnicas aversivas na economia, no governo, na religião, etc. A Educação efetiva também promove a liberdade à medida que ensina técnicas de autocontrole, que permitem ao sujeito lidar com aspectos aversivos do ambiente. Esta contingência de autocontrole também promove o escape de contingências positivas que em última instância são aversivas (SKINNER, 1972).

A Educação efetiva liberta o aluno à medida que modifica suas práticas que passam a ser menos controladas aversivamente, ou seja, possibilita que este programe contingências positivas para si, as quais não são sujeitas aos subprodutos da coerção. Outro modo de liberdade emerge com a autoconfiança, que dota o indivíduo de independência, de capacidade de fazer as coisas por si só, o que torna seu repertório mais eficiente e mais vasto. Quanto mais ações não depender dos outros para realizar, mais livre o aluno será (SKINNER, 1972).

The teacher who understands his assignment and is familiar with the behavioral processes needed to fulfill it can have students who not only feel free and happy when their formal education comes to an end [...] Possibly the most important consequence is that the teacher will then feel free and happy too. (SKINNER, 1978, p. 147)¹¹

De fato muitos professores não se pautam na utilização da coerção para lecionar, desaprovam a punição e o reforçamento negativo como método de induzir os alunos a aprender, utilizando o reforçamento positivo efetivamente. Reforçam o sucesso de cada passo de seus alunos em direção ao comportamento alvo, ao invés de utilizar de consequências aversivas para os fracassos. Isso faz com que a situação de aprendizagem e a escola não se tornem punidores condicionados, e, portanto, não os façam desistir e fugir (SIDMAN, 2003). Essa prática, aqui argumentada, a utilização do reforço positivo como método efetivo de controle da conduta, possibilita que os alunos não mais busquem a fuga, a esquiva, o

¹¹ Tradução: O professor que compreende sua tarefa e está familiarizado com os processos comportamentais necessários para realiza-la, pode ter alunos que não só se sentem livres e felizes, enquanto estão sendo ensinados, mas que continuarão a se sentir livres e felizes quando sua Educação formal chegar ao fim [...] Possivelmente, a mais importante consequência é que o professor irá, então, também se sentir livre e feliz. (SKINNER, 1978, p. 147)

contracontrole e outras no contexto escolar, mas, pelo contrário, beneficia os alunos e professores com sentimentos de liberdade, felicidade, autonomia, autocontrole, autoestima, sentimentos prazerosos entre outros. O que permite conseqüentemente a transformação da escola em uma experiência recompensadora para ambos os agentes do processo educacional.

De modo geral, entende-se ao longo deste texto, que a punição física ou não-física, se utilizada no contexto escolar, pode produzir muitos efeitos indesejáveis tanto aos professores como para os alunos.

Ao contrário do que se tem feito ao longo dos anos descritos, ensinar e disciplinar efetivamente não é coagir e punir física ou não fisicamente,

[...] disciplinar é ajudar a criança a desenvolver seu autocontrole, estabelecer limites, ensinar comportamentos adequados, corrigir os inadequados. Disciplinar também envolve encorajar a criança, ajudá-la a desenvolver sua autoestima e sua autonomia, ou seja, prepará-la para enfrentar o mundo sem que precise emitir comportamentos, simplesmente para evitar as punições e aprender que a coerção é uma solução inaceitável para a resolução de problemas. A punição da punição como estratégia disciplinar, ultrapassa o conhecimento da Ciência chega à ética; [...] que direito temos para infringir dor a uma criança se há tantas outras possibilidades e outros métodos (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004 p. 235).

Muitos estudos apresentam de maneira teórica as conseqüências comportamentais que os subprodutos da coerção produzem no contexto escolar, bem como, as alternativas de utilização de procedimentos que beneficiem a aprendizagem por meio do reforçamento positivo. Contudo, são raros os estudos que descrevem e analisam intervenções que se debruçam por este objeto no Brasil. Em função disso e do direcionamento dado á temática neste estudo, foi selecionada uma pesquisa que apresenta uma intervenção, que, embora não contemple toda a temática apresentada ao longo desta seção, faz referência a coerção no contexto escolar.

A pesquisa de Viecili e Medeiros (2002a e 2002b) objetivou a análise da relação professor-aluno e dos controles por reforçamento positivo e por coerção utilizados em sala de aula com alunos com e sem história de fracasso escolar. Para tanto, participaram da pesquisa 10 alunos de 8 a 12 anos, dentre estes, cinco possuíam repetências e cinco não, e três professoras do ensino fundamental. Foram feitas 10 sessões de observação direta com cada aluno e foram construídas 26 categorias de comportamentos, 13 destas voltadas ao comportamento da professora e as outras 13, aos dos alunos. Dentre estas 13 categorias de comportamentos dos alunos, seis foram consideradas de comportamento acadêmico e sete, não acadêmico, desejáveis e indesejáveis sob a ótica das professoras.

Alguns dos resultados apresentados por Viecili e Medeiros (2002a) são mostrados por meio de índices de ocorrência relativa das categorias construídas. No que diz respeito a categoria de comportamentos escolares verificou-se que: os alunos sem fracasso escolar “cumpram as tarefas escolares”, “ficam atentos às explicações”, “pedem informação ao professor”, “chamam o professor”, com maior frequência que os alunos com fracasso escolar, que, por sua vez, “comentam” mais. Já no que tange aos comportamentos não acadêmicos, verificou-se que são mais apresentados pelos alunos com fracasso escolar, os quais se “distraem”, “interagem com o colega”, “recusam-se a fazer as atividades”, “informam-se sobre temas distintos da atividade” e “prestam atenção a algo que não seja da atividade” com maior frequência que os alunos sem fracasso escolar.

Sobre o comportamento das professoras, constatou-se que utilizam com mais frequência a coerção com alunos com fracasso escolar, e estimulam positivamente mais os alunos sem fracasso escolar. Viecili e Medeiros (2002b) pontuam que talvez esse comportamento das professoras possa estar diretamente proporcional aos comportamentos dos alunos, visto que, os que não apresentam fracasso escolar dão mais oportunidades para serem reforçados positivamente, enquanto os que apresentam fracasso escolar respondem de maneira que sejam mais punidos. Em contrapartida, esta discrepância na utilização da consequenciação reforçadora e punitiva, pode ter uma relação causal com o fracasso escolar. Há a possibilidade destes comportamentos da professora estarem perpetuando as respostas das crianças, ou seja, a consequenciação feita pela professora faz com que os alunos com fracasso escolar tenham menos respostas acadêmicas e os outros tenham mais, uma vez que são mais punidos e reforçados respectivamente.

Leite (*apud* VIECILI; MEDEIROS, 2002a) sustenta esta ideia de que o fracasso escolar pode ser produto da exigência distinta feita pelos professores aos alunos, e pode estar relacionada à expectativa deste em relação à história de desempenho do aluno. O professor estaria reforçando mais o grupo sem fracasso escolar, o que aumentaria o rendimento deles e utilizando mais a coerção com o grupo com fracasso escolar, o que faria com que este apresentasse menos comportamentos acadêmicos adequados. Com isso, a estimulação positiva e a coerção podem estar sendo aplicadas de forma não contingente aos comportamentos emitidos, mas correspondentes às expectativas do professor.

As relações descritas ao longo da pesquisa apontam ainda outros produtos, que a coerção poderia estar produzindo, consequências desejadas pelas professoras, como a de manter o aluno concentrado nas tarefas. Mas, os autores ressaltam que por mais que a coerção

dê resultados esperados neste sentido, na escola, está “fadada ao fracasso” (VIECILI; MEDEIROS, 2002b, p. 192).

O estudo ainda aponta que o insucesso da utilização da coerção pode ser verificado por meio dos índices de participação dos alunos com fracasso escolar nas atividades acadêmicas em sala de aula. O que significa que, por mais que a utilização da coerção possa fazer com que os alunos com fracasso escolar cumpram as atividades exigidas, estas se configuram como fuga e esquivas, visto que a frequência desta classe de resposta, comportamentos acadêmicos, não aumenta. Portanto, os alunos com fracasso escolar estão fugindo de contingências coercitivas, no caso a atividade proposta, quando emitem comportamento de distração, busca de interação com o colega, entre outros. Além disso, é certo que um fator importante e pouco considerado na relação educacional, é que os alunos com história de fracasso escolar apresentam baixa autoestima, sentimentos de impotência e incapacidade, o que os leva ao desamparo aprendido e à depressão.

A partir deste estudo e da revisão teórica de forma geral, observa-se que, apesar de terem sido pontuados pesquisadores que defendem o uso da coerção para o desenvolvimento de repertórios importantes, o que inclui habilidades necessárias para o processo de formação dos indivíduos, foi constatado que há unanimidade na premissa de que a utilização de coerção de modo severo e intenso gera subprodutos comportamentais.

Um primeiro aspecto a ser pontuado na análise de efeitos desejáveis do controle aversivo, é que a estimulação aversiva, envolvida nas contingências de punição e de reforço negativo [...] não atendem aos critérios, já descritos, de estimulação considerada severa. Para Skinner (1948/1975), o planejamento de contingências de punição e de reforço negativo deve garantir que a intensidade da estimulação aversiva não seja excessivamente elevada e que o contato com tal estimulação também seja excessivamente frequente de forma que paralise o responder do organismo. Para o autor, é necessário que essas propriedades das variáveis que constituem a estimulação aversiva favoreçam que tal estimulação seja compatível com a capacidade ou repertório do indivíduo para enfrentá-la. (MAZZO, GONGORA, 2007, p. 56)

Os subprodutos comportamentais são frequentemente conflitantes à promoção da aprendizagem de conteúdos escolares e da formação de classes comportamentais vantajosas para os indivíduos e para a sociedade futuramente. Tendo em vista tais aspectos e levando em consideração que controle por reforçamento positivo controla o comportamento com a mesma eficácia da coerção, alcançando os mesmos objetivos, sem produzir subprodutos, pode-se afirmar que o controle coercitivo vem em direção contrária ao objetivo da Educação. As decorrências da utilização deste tipo de controle em sala de aula estão na contramão da

formação de cidadãos críticos, livres, desenvoltos, que possam identificar problemas, propor soluções, atuando sobre a realidade e transformando-a por meio das ações sobre o mundo. A expectativa desta alternativa ao uso da coerção é de que o indivíduo se comporte de modo efetivo em situações de contingências inusitadas, garantindo assim a sobrevivência da espécie e cultura.

Segundo Sanzovo (2014) ao avaliar textos skinnerianos que dizem respeito à cultura, o autor não trata da Educação diretamente. Mas ao tratar de conceitos como liberdade, criatividade, planejamento, previsão, entre outros, faz com que se recorra aos fundamentos skinnerianos sobre a Educação. Levando em conta os processos educativos postulados por Skinner torna-se claro indícios da tarefa reservada à Educação na promoção de práticas culturais que possam ser consideradas positivas para a espécie.

E ao afirmar que a Educação é o processo que tem como responsabilidade o estabelecimento e o desenvolvimento de comportamentos que serão de alguma maneira, vantajosos não somente para o indivíduo, mas também para os demais futuramente, aponta o papel social da prática educativa. Portanto, a função da Educação como base para a sobrevivência da cultura consiste na instalação de comportamentos que possam identificar problemas, propor soluções, atuando sobre a realidade e transformando-a, mediante aos conhecimentos já construídos (RODRIGUES, 2005).

Portanto a Educação se apresenta como processo fundamental para a evolução cultural. “Embora não se trate de elevar a educação à condição de “redentora” da cultura, para Skinner educar implica em preparar os indivíduos e, por conseguinte, a cultura, para a adoção de comportamentos/práticas conscientes e efetivas na manutenção e sobrevivência da cultura.” (SANZOVO, 2014, p. 78-79)

Segundo Sanzovo (2014) Skinner afirma que as práticas culturais devem, em última instância, trabalhar no que tange a sobrevivência da espécie, entretanto a seleção destas práticas acontecem randômica e acidentalmente, fato que pode não corroborar para isso. Assim sendo, Skinner aponta que é reservado à Ciência a tarefa de orientar estas práticas, de forma que originem ações culturais que forneçam subsídios para a evolução da cultura e sua sobrevivência. A sobrevivência da espécie então surge das práticas que corroboram com suas necessidades, em detrimento das necessidades individuais e de grupos. Para que isso seja possível, Skinner questiona procedimentos que possam favorecer a evolução da espécie no nível cultural, e propõe a necessidade de uma tecnologia humana que oriente a conduta do

homem. Segundo Skinner, esta é desenvolvida a partir do Behaviorismo Radical. Portanto, levando em conta a ética do cientista, este deveria orientar no sentido da sobrevivência.

Sanzovo (2014, p.77) aponta que

[...] como argumenta Skinner ao longo de sua obra, a Ciência apresenta um potencial de elevar as chances de evolução e, em último nível, sobrevivência da cultura. Mas a Ciência não pode ser tomada de forma isolada, uma vez que não se faz Ciência sem Educação.

A forma como a Ciência é tratada por Skinner segundo Sanzovo (2014) chama a atenção mais uma vez para a formação e capacitação do cientista-educador. Formar e capacitar os agentes da Educação a lidarem com os processos comportamentais de situações de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental. (FORNAZARI *et al.*, 2012)

Como dito na primeira seção deste trabalho, a função social do educador, o qual exercerá a função de arranizador de contingências, não pode ser consolidada se estiver incapacitado para exercer seu papel de transmissor de conhecimento. Neste sentido, a formação e capacitação do educador são indispensáveis para constituição de um processo educativo efetivo e qualificado (ZANOTTO, 2004). A competência no preparo não só de professores, mas também outros agentes educacionais é fundamental na formação de indivíduos com comportamentos competentes e com autonomia para operar em ambientes distintos. Fato este que faz com que se perceba a importância do professor no planejamento da própria cultura (SKINNER, 1972).

Desenvolver capacitação e formação continuada que permita que os educadores e outros profissionais intervenham sobre comportamentos de seus educandos pode contribuir para a melhora das interações professor-aluno, assim como para a qualidade do próprio processo educacional (RODRIGUES, MOROZ *apud* FORNAZARI *et al.*, 2012) e possibilitar a promoção de ações que visam a sobrevivência da cultura.

À medida que professores aprendem mais sobre comportamento, envolvendo procedimentos e princípios básicos relacionados com esse conceito, parece haver esperança de mudanças substanciais nas intervenções estabelecidas entre os diferentes agentes inseridos no contexto escolar. (FORNAZARI *et al.*, 2012, p. 48)

4.3 Sintetizando alguns pontos

Por muitos séculos a coerção e a punição envolviam as relações humanas em geral e a agressão física era uma prática comum, dentro das relações humanas, sendo estas familiares, de trabalho, e até escolares. Durante estes tempos permeou a ideia de que a Educação tem uma relação estreita com o castigo físico, difundindo a noção de que a punição corporal é uma prática corriqueira permitida e até necessária para estabelecer a disciplina na escola. No início do século XIX, muitas leis e companhias de conscientização deslegitimavam a sua utilização, e incentivavam a sua substituição por castigos “morais”, mas mesmo assim as práticas de punição corporal eram utilizadas e consideradas naturais na escola. Mesmo após a lei que promulgava a proibição de castigos corporais em 1827 a palmatória foi um instrumento inserido no material escolar e utilizado em larga escala no século XX. Após a mudança estabelecida na visão de criança pela Constituição de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 as relações escolares deixaram de ser permeadas pelo recorrente castigo físico, que passaram a ter um cunho “psicológico”, o que vigora até hoje.

Os castigos psicológicos ou morais consistem principalmente na exposição, humilhação e ridicularização do aluno em sala de aula. O que permite que se reflita que, atualmente, por mais que a utilização de castigo físico não seja mais uma prática tão empregada na escola, o controle coercitivo é ainda uma ferramenta amplamente empregada neste contexto. Professores e alunos utilizam desta prática para coagir e controlar as contingências e são afetados da mesma maneira com seus subprodutos, já que permeiam as relações escolares. Pode-se exemplificar tal fato citando algumas de suas formas na escola, como a fuga da sala de escola ou da escola tanto pelo professor como o aluno, cabular um dia de aula, a desistência e desligamento do processo de aprendizagem e até mesmo a evasão escolar, a agressão física e verbal, o adoecimento (*burnout*), anti-intelectualismo, o vandalismo, o medo, insegurança, e em última instância, até o fracasso escolar.

Diferentemente, o reforço positivo pode ser uma alternativa viável e eficaz, e pode ser utilizado em uma gama de procedimentos de aquisição e manutenção de comportamentos, como a modelagem e o Reforço Diferencial de Comportamento Alternativo (DRA). O reforçamento positivo é uma ferramenta disponível no contexto escolar que pode tornar este meio mais interessante, reforçador, motivador. Enfim, este tipo de relação de ensino, à medida que se modifica por meio de práticas menos controladas aversivamente, corrobora para a produção no indivíduo de liberdade, autoconfiança, dota o indivíduo de independência, de capacidade de fazer as coisas por si só, o que torna seu repertório mais eficiente e mais vasto, com criticidade e criatividade. Em detrimento das práticas coercitivas de controle, estes

efeitos do reforçamento positivo, são afins ao comportamento de aprender. E por isso possibilitam a efetivação de ações que priorizem a Educação e conseqüentemente o planejamento de práticas culturais que venham a ser vantajosas em um momento futuro, não só para o indivíduo, mas para todo o grupo e sociedade. Portanto, o controle aversivo vem na direção contrária do objetivo da Educação, quando, por meio dele, comportamentos vantajosos à cultura são emitidos pelos indivíduos em menor frequência. Em contrapartida a utilização do reforço positivo é um possível propulsor no que se refere à produção de comportamentos importantes para o indivíduo e a sociedade.

Pensando nisso Skinner aponta que é papel da Ciência orientar práticas, de forma que originem ações culturais que forneçam subsídios para a evolução da cultura e sua sobrevivência. Para que isso seja possível, o autor propõe a necessidade de uma tecnologia humana que oriente a conduta do homem. Fato que adverte para a formação e capacitação do educador, oferecendo subsídios para que saibam lidar com as contingências comportamentais em situações de ensino-aprendizagem, orientados pela função maior da escola, a de ensinar, transmitir os conhecimentos produzidos num tempo e contexto. Há de se considerar a formação como uma proposta basilar, a fim de preparar e valorizar o profissional docente e sua contribuição para o planejamento da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, em que o foco esteve na intersecção entre a Psicologia e Educação, no que tange os métodos de controle, seus subprodutos e alternativas utilizadas no contexto escolar, chegou-se em um ponto em que as ideias devem ser fechadas e articuladas sem perder de vista o objetivo central. No entanto, este fato não significa uma finalização teórico-reflexiva dos pontos que foram levantados, bem como dos que foram discutidos. As possibilidades reflexivas embasadas no arcabouço teórico levantado são inúmeras, e, podem ser tomadas como novas frentes de investigação. A partir desta perspectiva, optou-se por articular os pontos trabalhados enfatizando a importância da proposição de práticas e metodologias educativas alternativas que visem a efetivações de ações que priorizem a Educação e sua função no planejamento de práticas culturais.

Para Skinner, a Ciência é o meio mais rápido e seguro para a constituição do conhecimento, fato que embasou o desenvolvimento de seu arcabouço teórico e a formulação dos métodos e procedimentos analítico-comportamentais. Desta forma, a teoria filosófica do Behaviorismo Radical, procurou explicar os fenômenos naturais e psicológicos, a partir da cientificidade. Compreende-se que, embora tenha lançado luz sobre o processo de ensino aprendizagem, a teoria skinneriana não contemplou a Educação com uma produção teórica específica, contudo permite que os princípios básicos de sua abordagem possam ser aplicados também neste âmbito. Desta feita, a Análise do Comportamento se constitui para a Educação, como um conjunto expressivo de conceitos disponíveis à intervenção no processo educacional mediante o arranjo das contingências. A proposta desta teoria é utilizar o referencial científico analítico-comportamental para viabilizar instrumentos para que os problemas relativos ao ensinar e aprender sejam trabalhados e possam passar por uma avaliação e replanejamento, de modo que este processo tenha maior eficácia.

A Educação nesta perspectiva é considerada uma agência de controle que tem a finalidade de estabelecer e desenvolver comportamentos que serão vantajosos de alguma maneira, não só para o indivíduo, mas para o grupo em algum momento de sua história. Portanto, tem como função a instalação de habilidades como a criatividade, pró-atividade, identificação de problemas, proposição de soluções, criticidade, entre outras, possibilitando a atuação do indivíduo sobre a realidade, e sua transformação por meio das ações sobre o mundo.

Partindo desse pressuposto, é correto afirmar ainda que a Educação tem a escola como sua principal instituição, visto que é o lugar propício para acesso aos conhecimentos científicos acumulados e desenvolvimento das habilidades supracitadas, entre outras. O principal agente de educação e conseqüentemente da escola é o professor. A sua função é ensinar de forma a possibilitar a aprendizagem efetiva dos alunos. De fato, a aprendizagem pode ocorrer sem ensino, mas é o arranjo de contingências com finalidade, que acelera, regula e otimiza este processo. Assim, pode-se afirmar que o professor é fundamental à aprendizagem, já que é o agente responsável pelo planejamento e arranjo das contingências. É o agente que se utiliza das contingências de reforço para fazer com que os alunos, fora de seu ambiente natural, aprendam mais rapidamente e com mais eficácia. A partir disso, se torna fundamental a valorização da figura do professor e a capacitação deste, oferecendo subsídios teórico-práticos facilitadores para um bom desempenho de seu trabalho.

O momento que o professor cria condições necessárias à aprendizagem efetiva, implica também na escolha das estratégias a serem utilizadas no processo. Quanto mais cauteloso e sensível o professor for às contingências relacionadas ao seu objetivo, mais efetiva a aprendizagem será. De forma geral, estas estratégias são pautadas no objetivo a ser alcançado, na população a ser ensinada, na forma como se dará (método), nas conseqüências, no método de controle do comportamento a ser utilizado, entre outras.

Dentre estes componentes do processo de ensino-aprendizagem localiza-se a questão do controle coercitivo, tema central do estudo, que permeia tanto as relações sociais fora da escola como atravessa o percurso escolar. Uma análise da literatura disponível sobre o assunto destaca o castigo físico como a mais primitiva manifestação da utilização do controle coercitivo no contexto escolar. O castigo físico foi uma técnica considerada aceitável e muitas vezes recomendada na escola durante séculos. Era aplicado para disciplinar, castigar e ensinar alunos, mesmo depois de surgirem campanhas de conscientização e leis federais desencorajando sua aplicação. No fim do século XX, os castigos físicos utilizados na escola diminuíram substancialmente, dando lugar a castigos psicológicos ou morais, os quais são utilizados ainda hoje. Este tipo de controle foi construído tendo como base a premissa fundamental de que para educar era preciso castigar, cuja veracidade atravessou séculos de práticas e, não se pode afirmar que tenha sido superada atualmente. Sabe-se que hoje a violência física não é mais permitida na escola, devido a leis que a proíbe, mas as práticas realizadas dentro deste contexto ainda não estão livres da coerção. Esse tipo de controle ainda está presente na Educação como instrumento pedagógico, e, às vezes até, como recurso

didático. E assim como nos outros âmbitos, a coerção traz muitos subprodutos para os agentes relacionados à Educação. Portanto, sem desconsiderar os aspectos da construção histórica, do conceito e prática do controle coercitivo, observa-se atualmente, que há estes conflitos na escola, pois essas ideias ainda se encontram arraigadas.

Assim como no meio social, o controle coercitivo produz efeitos diretos e indiretos tanto no aluno como no professor. Os efeitos diretos dizem respeito à alteração da frequência de resposta emitida por ele futuramente, já os indiretos ou subprodutos são os que acontecem simultaneamente aos primeiros. Estes subprodutos são amplamente discutidos no meio analítico-comportamental, e, também no que tange a sua interface com o contexto escolar pode vir a produzir efeitos nocivos ao processo de Educação, como a fuga da escola, falta (esquiva), a violência, o vandalismo (contracontrole), sentimentos de raiva, medo, vergonha, insegurança, a desistência e o desligar-se do processo de aprendizagem, entre outros.

É importante destacar que, muitas vezes ao buscar soluções imediatas individuais, os agentes relacionados à Educação, utilizam de controle coercitivo, mas ao levar em consideração seus efeitos indiretos, a sua funcionalidade esvazia. Esta prática opera em favor de uma formação de comportamentos de fracasso, baixa autoestima, sentimentos de impotência e incapacidade, que por sua vez são conflitantes com comportamentos compatíveis como a aprendizagem efetiva, como criatividade, liberdade e criticidade. A partir disso, afirma-se que o controle aversivo tem adentrado no âmbito educacional como uma prática que muitas vezes leva prejuízos aos indivíduos relacionados à contingência, e em ultima instancia a seu grupo e até a cultura. Neste sentido, o controle coercitivo vem na contramão dos objetivos da Educação, a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Além disso, a própria utilização do controle coercitivo permeia posturas individuais de compreensão da escola, da criança e do processo de aprendizagem, por agentes muito importantes na relação educacional, como o professor, o aluno e os próprios pais de alunos. O que, mais uma vez, inviabiliza a construção de uma escola que atenda a sua função maior de ensino e aprendizagem. Impossibilita sua função de proporcionar avanços, tanto no âmbito individual como no cultural, contemplando alunos, professores, grupos e a sociedade como um todo. Impedindo, portanto a promoção práticas educacionais vantajosas, práticas culturais de sobrevivência que lancem luz sobre a coletividade.

Não se trata, no entanto, de propor que, neste processo de formação, devam ser eliminadas as formas de disciplina ou exigências de comportamentos acadêmicos básicos. A proposta alternativa é de que, a partir de uma análise mais ampla (cultura, escola e indivíduo),

seja elaborado um planejamento que faça uso das alternativas viáveis, como a utilização de reforçadores positivos presentes, propiciando situações que promovam comportamentos menos hostis, de felicidade, liberdade, curiosidade e criatividade, autoestima, autoconfiança nos alunos. É preciso conduzir as práticas escolares para a formação de um homem que corroborará para a sua sobrevivência, enquanto ser ontológico, a sobrevivência da sua espécie e cultura. A escola e as relações presentes nela, com todos os seus conflitos e contradições foi ao longo da história, construída e transformada a partir da sociedade e suas mudanças.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. O que é o comportamentalismo? In: Brandão; M. Z. S., *et al.* **Sobre comportamento e cognição: Contingências e Metacontingências: Contextos Socioverbais e o comportamento do terapeuta.** 1ª ed. Santo André: ESETEC Editores Associados, v.13, p. 52-61, 2004.
- ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em Análise do Comportamento. **Psicologia USP**, n.02, p.313-342, 2010.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de Castigos escolares: enlces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura.** v. 17, n. 2, p. 17-36, mai/ago. 2012.
- BACON, F. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza; Nova Atlântida;** Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. 3. ed. Col. Os pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Originalmente publicado em 1620)
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução.** 2ª ed. rev. e ampl. Tradução: Maria Teresa Araújo Silva et. al. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAMPOS, A. **Análise de Efeitos Indesejáveis do Reforço Positivo.** Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora Prof.ª Dr.ª Maura Alves Nunes Gongora. Londrina, 2010.
- CARRARA, K. **Behaviorismo Radical a Crítica e a Metacrítica.** 2. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2005.
- FORNAZARI, S. A. **Comportamentos inadequados e produtividade em pessoas com deficiência mental ou múltipla em ambiente educacional.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP. Orientadora Prof.ª Dr.ª Maria Alice de Campos Rodrigues. Araraquara, 2005.
- FORNAZARI, S. A.; CANALI, B. Z.; NAKAMURA, C. S.; INÁCIO, F. F.; DIAS, M. F. Comportamentos adequados e inadequados em pessoas com deficiência múltipla: capacitação de profissionais através de instrumento informatizado. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009, p. 965-974.
- FORNAZARI, S. A.; KIENEN, N.; TADAYOZZI, D. S.; RIBEIRO, G. D.; ROSSETTO, P. B. Capacitação de Professores em Análise do Comportamento por meio de Programa Educativo Informatizado. **Psicologia da Educação**, v. 35, p. 24-52, 2012.
- GIOIA, P. S; FONAI. A preparação do professor em Análise do Comportamento. **Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 25, p. 179-190, 2007.
- GOODWIN, C. J. **História da Psicologia Moderna.** Tradução: Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.
- GROSS, I. Atenção positiva como uma possível solução ao problema de indisciplina em sala de aula. In: Brandão, M. Z. *et al.* **Sobre comportamento e Cognição: A história e os**

avanços, a seleção por consequências em ação. 1ª ed. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 390-395, 2003.

GUILHARDI, H. J. Auto-Estima, Autoconfiança e Responsabilidade. In: BRANDÃO, M. Z. S.; CONTE, F. C. S.; MEZZARROBA, S. M. B. **Comportamento Humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor.** 1.ed.; Santo André: ESETec, 2002.

HEIDBREDER, E. **Psicologias do Século XX.** São Paulo: Mestre Jou, 1981.

HUME, D. **Diálogos sobre a Religião Natural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. (originalmente publicado em 1757)

IÑESTA, E. R. **Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso no desenvolvimento.** Tradução: Dirce Pestana Soares; revisão técnica: Sergio Goldenberg. São Paulo: EPU, 1980.

KELLER, F. S. **A definição da Psicologia: uma introdução aos sistemas psicológicos.** São Paulo: Herder, 1972.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.66, p.70-74, 1988.

MAZZO, I. M. B.; GONGORA, M. A. N. Controle Aversivo do comportamento: das definições operacionais aos subprodutos indesejáveis e desejáveis. In: SILVA, W. C. M. P. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição**, Santo André: ESETec., p. 42 – 62, 2007.

NOVICKI, E. B.; SCHENA, V. A. Os castigos e punições escolares: uma perspectiva histórica no Paraná: região do vale do Iguaçu. In: **Jornada do HISTEDBR, X., 2011. Bahia. História, Sociedade e Educação no Brasil: História da Educação: Intelectuais, Memória e Política.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/Eab31iLZ.pdf

PENA, Antonio Gomes. **Introdução a Psicologia Cognitiva.** v. 2 Col. Temas básicos de Psicologia, São Paulo: Pedagógica Universitária LTDA, 1984.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do Comportamento para a Educação:** contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 11-32, 2004.

RODRIGUES, M. E. **Contribuições do Behaviorismo Radical para a Formação de Professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002.** Tese (Doutorado Psicologia da Educação) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2005.

ROSE, J. C. C. de. Consciência e propósito no Behaviorismo radical. In: Prado Junior, Bento (Org.). **Filosofia e comportamento.** São Paulo, Brasiliense, p. 67-72, 1982.

SAMPAIO, A. A. S.; ANDERY, M. A. P. A. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma Análise Comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa Online**, v.26, n.1, p. 183-192, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000100020>.

SANZOVO, V. C. **Estudo sobre a relação entre educação e a evolução da cultura no Comportamentalismo Radical**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Lemes. Maringá, 2014.

SÉRIO; T. M., MICHELETTO; N., ANDERY; M. A. P. A. Comportamento e Causalidade. *Ciência: comportamento e Cognição*, v. 1, p. 17-24, 2007.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Tradução Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Campinas, 2003. (Originalmente publicado em 1989)

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. Martins Fontes. São Paulo, 2007. Original em 1953.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Tradução Leonardo Goulart e Maria Lúcia Ferreira Goulart. Rio de Janeiro, 1977.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. **Seleção por conseqüências**. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.09, n. 1, p. 129- 137, 2007 (b). (Originalmente publicado em 1981)

SKINNER, B. F. The Science of learning and the art of teaching. In: **Harvard Educational Review**. v. 24, n. 2, 1954.

SKINNER, B. F. **Reflections on Behaviorism and society**. New Jersey, 1978.

SOARES, A. **O que são Ciências cognitivas**. Col. primeiros passos São Paulo: Brasiliense, 2000.

STAATS, A. W. **Comportamento Humano Complexo**. E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1973.

TOURINHO, E. Z. A Produção de Conhecimento em Psicologia: a Análise do Comportamento. **Psicologia Ciência E Profissão**, v. 23, v. 2, p. 30-41, 2003.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, v.7, n. 2, p. 229-238, Jul./Dez. 2002a.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 183-194, 2002 b.

VIEIRA, I.; RAMOS, A.; MARTINS, D.; BUCASIO, E.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M.; FIGUEIRA, I.; JARDIM, S. *Burnout* na clínica psiquiátrica: relato de um caso. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre , v. 28, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Junho 2014.

WATSON, J. B. Clássico traduzido: a Psicologia como o behaviorista a vê. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, 2008, . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jun. 2014. (Originalmente publicado em 1913)

WEBER, L. N. D.; VIEZZER. A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso das surras e palmadas como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, v.9, n. 2, p. 227-237, 2004.

ZANOTTO, M. L. **A formação de professores: a contribuição da Análise do Comportamento**. São Paulo: Educ/FAPESP, 2000.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. (Orgs.) **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes**. São Paulo: Esetec. p. 33-47, 2004.