

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE PSICOLOGIA

**A PROPOSTA DE ENSINO ADOTADA PELO PROGRAMA
EDUCAÇÃO PELO ESPORTE DO INSTITUTO AYRTON
SENNÁ: APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO.**

MICHELLE OLIVEIRA MICA

São Paulo
2007

MICHELLE OLIVEIRA MICA

A PROPOSTA DE ENSINO ADOTADA PELO PROGRAMA EDUCAÇÃO PELO ESPORTE DO INSTITUTO AYRTON SENNA: APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Prof^a. Dra. Fátima Regina Pires de Assis.

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo
2007

AGRADECIMENTOS

Não sabia exatamente quem agradecer. Aqueles que foram importantes para a elaboração deste TCC? Assim, deixaria de lado pessoas significativas durante essa longa caminhada.

Enfim, já que este trabalho representa a finalização de uma etapa de vida, decidi agradecer aqueles que estiveram envolvidos nela.

A minha família, principalmente ao meu pai, minha mãe, Gui e Bruninho, importantes não só por acompanharem a minha constituição como psicóloga, mas essenciais para a minha vida!

A minha querida “Nuvem” (inclusive com a sua parte nublada), nosso inseparável grupo de analistas do comportamento. Sem vocês a faculdade não teria a menor graça!

À Luciana, quem me ajuda a superar, entre outras coisas, as dificuldades inerentes ao término da faculdade e, conseqüentemente, dúvidas e incertezas quanto ao futuro na profissão.

Aos meus professores que me apresentaram a Análise do Comportamento e, assim, a certeza de que é possível modificar as contingências, embora não seja fácil!

Ao PET (Projeto Esporte Talento), responsável pelo tema deste TCC e por “bagunçar a minha vida”! As experiências absolutamente enriquecedoras me proporcionaram reflexões que abriram possibilidades para o meu futuro.

A minha orientadora, Fátima, pela paciência ao esperar que eu chegasse a uma conclusão do que eu realmente queria estudar neste trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de interpsico, encontros em barzinhos, restaurantes, congressos, parque aquático, casa de algum colega, vocês não sabem o quanto são importantes para mim!

À Comissão de Formatura pelo entusiasmo, inúmeras reuniões, camisetas, empolgação, desespero, saco cheio, medo, raiva, churrascos, gelinhos, união, gargalhadas, amizades, discussões, votações, enfim, momentos simplesmente inesquecíveis!

Impossível registrar em tão poucas linhas a minha memória e o meu sentimento em relação a esses cinco anos de *Psico PUC*. Sentirei saudade imensa!

A todos, o meu muitíssimo obrigada por compartilharem comigo um dos momentos mais marcantes da minha vida!

Valeu muito a pena!

Michelle Oliveira Mica: A Proposta de Ensino adotada pelo Programa Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna: Aproximações com a Análise do Comportamento, 2007.

Orientadora: Prof. Dra. Fátima Regina Pires de Assis

Palavras-chave: análise do comportamento, educação pelo esporte, proposta de ensino.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as propostas de ensino adotadas pelo Programa Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna, utilizando para a discussão as contribuições da Análise do Comportamento.

Para a realização deste objetivo, trechos do material sobre o Programa Educação pelo Esporte foram selecionados e separados em categorias. Além disso, a obra *Tecnologia do Ensino* de B. F. Skinner foi selecionada e estabelecida como referência.

A análise feita aponta aproximações entre as propostas de ensino apresentadas pelo Programa Educação pelo Esporte e os princípios apontados pela Análise do Comportamento como ideais para processos educacionais eficazes. Também foram identificadas críticas ao uso abusivo de controle aversivo na educação formal e a possibilidade de usar o esporte como meio alternativo a essa prática, sendo também um contexto mais apropriado para a construção de novos repertórios comportamentais.

A conclusão é de que a proposta de ensino do Programa Educação pelo Esporte configura-se como um caminho apropriado para o ensino de repertórios comportamentais úteis à cultura e que, a disseminação dessa prática é mais do que necessária em um país onde a educação formal é tão deficiente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
História da Psicologia do Esporte	9
Análise do Comportamento e Esporte	15
Iniciação Esportiva.....	22
Programa Educação pelo Esporte (PEE) – Instituto Ayrton Senna	28
MÉTODO.....	44
RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
ANEXOS	107

As possibilidades de atuação para o psicólogo do esporte são amplas, no entanto, verifica-se uma concentração na área do alto rendimento, que, segundo Cillo (2002), é caracterizado pelo envolvimento em competições e tem como objetivos a superação de marcas ou ídices e a obtenção de títulos. É também, muitas vezes, definido pelo alto investimento e pela existência de organizações que possuem amplos poderes de controle sobre as pessoas a elas submetidas.

De acordo com Marçal (2002), a psicologia do esporte está freqüentemente associada ao esporte de alto rendimento. Entretanto, a aplicação da psicologia do esporte pode se estender a vários outros campos, por exemplo, o educacional, no qual aspectos, antes prioritários e foco da atuação do psicólogo, como o desempenho esportivo dão lugar aos aspectos educativos, ou seja, interesse voltado para o desenvolvimento integral dos alunos em idade escolar.

O autor afirma também que utilizar o esporte num contexto educativo implica articular desenvolvimento motor, formação corporal e aspectos relacionados à saúde com desenvolvimento de habilidades sociais, maturidade emocional, autoconfiança, auto-estima, habilidade em resolver problemas, entre outros.

O que está envolvido nas afirmações de ambos os autores acima mencionados é a questão do pouco aproveitamento das possibilidades de atuação para o profissional da psicologia, que fica restrito a uma área específica. Isto não quer dizer que o psicólogo não deva atuar com esporte de alto rendimento, mas ver o esporte como um facilitador para o enriquecimento do repertório comportamental de crianças e jovens apresenta-se como um desafio e uma oportunidade ímpar para o psicólogo ajudar no desenvolvimento de pessoas. Nas palavras de Marçal:

“(…) visão diferenciada na psicologia do esporte não visa contra indicar o esporte competição nem a sua seleção natural por desempenho. Apenas chama a atenção para um tema muitas vezes negligenciado que é o esporte como meio e não como fim” (2002, p. 181).

História da Psicologia do Esporte

A relação entre esporte e psicologia, afirma De Rose Jr. (2000), existe desde o final do século XIX, mesmo não havendo uma definição clara sobre esporte e também sobre a maneira como a psicologia ajudaria na melhora do desempenho de atletas. A interligação de esporte e psicologia, nessa época, foi possível graças às primeiras investigações sobre aspectos psicofisiológicos e atividade física.

Samulski (1992) complementa dizendo que na década de 20 (século XX) apareceram os primeiros laboratórios e institutos de Psicologia do Esporte. Alguns países e pesquisadores foram precursores nesse processo de desenvolvimento da psicologia do esporte. Destacaram-se: União Soviética com Rudik e Puni, Estados Unidos com Griffith, Japão com Matsui e Alemanha com Schulte e Sippel.

Rubio (2000) faz um breve histórico sobre a psicologia do esporte no contexto nacional e internacional dizendo que América do Norte e Europa deram mais atenção à área, acarretando em maior organização. Na mesma época, em relação ao Brasil, trabalhos aplicados ao futebol caracterizaram algumas produções, no entanto, a psicologia aplicada ao esporte conseguiu maior investimento, reconhecimento social e acadêmico somente na década de 90.

Segundo Cillo (2002), a fundação de algumas sociedades como a Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte (ISSP), em 1965, a Sociedade Americana para a Psicologia do Esporte e Atividade Física (NASPSPA) três anos mais tarde, em 1968, e da Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte (SOBRAPE) em 1979 contribuiu para a organização e desenvolvimento da psicologia do esporte.

Entretanto, este autor afirma também que, apesar da fundação de sociedades de psicologia do esporte tanto no âmbito nacional quanto internacional desde a década de 60, foi somente na década de 80 que a Associação Americana de

Psicologia (APA) reconheceu e estabeleceu critérios de formação específicos para o psicólogo do esporte. No Brasil, somente em 2001 veio o reconhecimento ao desenvolvimento da área com a criação do registro de especialista pelos Conselhos Regionais e Federal.

Segundo Cillo (2002), essa organização de sociedades, a realização de eventos como congressos regionais e mundiais, a inclusão da disciplina psicologia do esporte em cursos de educação física e psicologia, a criação de cursos de especialização e publicação de periódicos específicos são evidências de como a área da psicologia do esporte se desenvolveu.

Tal área, de acordo com Rubio (2000), tem se focado em programas de treinamento psicológico. Modos de manejo e enfrentamento do estresse competitivo, controle da concentração, incremento das habilidades de comunicação e coesão de equipe são buscados por técnicos, treinadores e atletas para o melhor desempenho em competições. Sendo esses programas referentes ao chamado esporte de alto rendimento.

Entretanto, segundo a autora, embora não seja o cerne, questões vinculadas à prática de atividades físicas de tempo livre, à iniciação esportiva não-competitiva e à reabilitação de ex-enfermos ou pessoas portadoras de necessidades especiais também são contempladas pela psicologia do esporte. Essas questões, diferentemente dos programas de treinamento psicológico, são consideradas como prática de atividade física e não alto rendimento.

Portanto, Rubio (2000) ressalta que o termo psicologia do esporte refere-se não apenas ao alto rendimento, ao esporte profissionalizado ou atletas altamente habilidosos, mas também à atividade física de uma forma mais ampla e abrangente como as práticas de tempo livre e aquelas não regulamentadas e institucionalizadas.

Essa maneira mais ampla de se referir à Psicologia do Esporte já fora citado em 1999 pela *American Psychological Association* (APA) ao afirmar que os psicólogos do esporte estão interessados em ajudar atletas a usarem princípios psicológicos para alcançar um nível ótimo de saúde mental e otimizar sua performance, bem como entender como a participação em atividades físicas e esportivas afeta o desenvolvimento psicológico, o bem-estar e a saúde de atletas e não-atletas.

“Psicologia do esporte e exercício é o estudo científico de fatores psicológicos associados com a participação e o desempenho no esporte, exercício e outros tipos de atividade física. Psicólogos do esporte estão interessados em duas áreas principais: (a) ajudar atletas a usarem princípios psicológicos para atingir uma ótima saúde mental e aperfeiçoar o desempenho (realce do desempenho) e (b) compreender como a participação no esporte, exercício e atividade física afeta o desenvolvimento psicológico, a saúde e o bem-estar individual ao longo da vida”. (APA, 1999/ tradução pessoal)¹.

Dessa maneira, torna-se clara a fala de Rubio quando diz que o trabalho do psicólogo do esporte não se limita ao esporte de alto rendimento e ao atleta com alto nível de habilidades motoras.

Segundo Rubio (2000), desde o início do século XX a psicologia do esporte se aproxima da educação física e do esporte e, na atualidade, tenta reconhecimento como subdisciplina da psicologia, definida como psicologia aplicada ou campo de estudo.

A autora diz que, tradicionalmente, a psicologia do esporte não é reconhecida como tal no âmbito acadêmico. A ausência desta disciplina nos currículos dos cursos de graduação em psicologia no Brasil até os últimos anos do século XX confirma isso. E em relação ao cenário internacional, a psicologia do esporte foi aprovada,

¹ “Sport and exercise psychology is the scientific study of the psychological factors that are associated with participation and performance in sport, exercise, and other types of physical activity. Sport psychologists are interested in two main areas: (a) helping athletes use psychological principles to achieve optimal mental health and to improve performance (performance enhancement) and (b) understanding how participation in sport, exercise, and physical activity affects an individual's psychological development, health, and well-being throughout the life span” (APA, 1999).

conforme já citado anteriormente, como uma das divisões da APA apenas em 1986.

As condições nas quais a divisão da Psicologia do Esporte fora fundada na APA:

“24 de agosto de 1986 pode ser visto como uma data chave na História da Psicologia do Esporte Norte-Americana. Nessa data o Conselho Representativo da APA no encontro em Washington, D.C. votou para sustentar o ‘Artigo25’ – a proposta de formar uma ‘Divisão da Psicologia do Exercício e do Esporte’ sem uma única indicação da oposição. Veio, assim, a Divisão 47 à APA! O que começou como um grupo de 25 ou 30 interessados se tornou uma divisão com mais de 1000 membros e estudantes associados” (APA/ tradução pessoal)².

Rubio (2000) ainda diz que para muitos pesquisadores a Psicologia do Esporte é considerada como uma subárea das ciências do esporte, o que vai de encontro com uma certa indiferença da psicologia com a psicologia do esporte tanto no cenário nacional quanto internacional.

Afirma Rubio (2000) que a produção científica das ciências do esporte envolve *settings* e situações tradicionais, porém não se limita a esses contextos. A psicologia do esporte, considerada como uma de suas subáreas, também se expande no sentido de abarcar tanto o alto rendimento como a reabilitação, os programas de qualidade de vida e a medicina preventiva.

Ainda em referência aos estudos científicos da psicologia do esporte, Rubio (2000) diz que essa possui preocupação com a influência da personalidade e dos fatores sociais sobre o comportamento social em contextos esportivos diversos.

Isso não significa dizer que a psicologia do esporte fique restrita apenas à psicologia da personalidade e social. Pelo contrário, muitos estudos focam situações do esporte, como a educação e o treinamento de atletas em habilidades

² "August 24, 1986 can be viewed as a key date in the history of North American Sport Psychology. On this date at the APA Council of Representatives Meeting in Washington, D.C., the Council voted to support "Item 25"-the proposal to form a "Division of Exercise and Sport Psychology" without a single statement of opposition. Thus, came Division 47 to APA! What started as an interest group of 25 or 30 individuals has become a division with over 1000 members and student affiliates" (APA).

psicológicas. A psicologia do desenvolvimento, cognitiva e neuropsicologia fornecem contribuições a esses estudos.

Rubio (2000), resgatando um pouco da história, afirma que apesar da recente descoberta da psicologia do esporte no Brasil, essa já conta com uma história que teve início na década de 50, com a atuação do psicólogo João Carvalhaes no São Paulo Futebol Clube e na Seleção Brasileira de Futebol.

A autora aponta que algum tempo depois, na década de 70, a participação de psicólogos no esporte foi aumentada, principalmente no futebol, com a entrada de João Serapião no Guarani Futebol Clube e de Paulo Gaudêncio no Sport Clube Corinthians. No entanto, o avanço e a conquista de espaço em outras modalidades esportivas vêm com Mauro Lopes de Almeida ao participar do trabalho desenvolvido no Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa em São Paulo.

Prossegue dizendo que no início da década seguinte, foi organizado o Centro de Preparação Psicológica no Esporte Clube Pinheiros. E o trabalho desenvolvido junto às várias modalidades que o clube abrigava, possibilitava aos psicólogos fazerem tanto psicodiagnóstico esportivo como suporte psicológico.

A autora ainda diz que, já no final dos anos 80 e início dos 90, deu-se início à construção de atendimento multiprofissional aos atletas. Essa experiência pioneira aconteceu no Projeto *Play Tennis*, coordenado pela ex-tenista Patrícia Medrado. A equipe era composta por técnicos, preparadores físicos, nutricionista e pelo psicólogo Luís de Andrade Martini e atendia atletas do tênis desde os principiantes até os semiprofissionais.

Já na década de 90, Rubio (2000) fala de uma grande expansão da psicologia do esporte no que diz respeito ao aumento significativo de profissionais atuantes na área, a busca de formação específica, publicação de literatura em português e

conquista de espaço para atuação. Foi nessa época também que a psicologia do esporte foi incluída na grade curricular de alguns cursos de graduação em psicologia.

Diante do que fora apresentado, pode-se afirmar que a área da psicologia do esporte vem em franco desenvolvimento e aos poucos conseguindo espaço acadêmico e também reconhecimento social pelo valor dos resultados gerados por uma atuação competente na área.

Apesar de já possuir uma história em pesquisa e aplicação, nota-se que é ainda incipiente a atuação do psicólogo do esporte em outros campos que não somente o do alto rendimento, ou seja, é possível que o psicólogo trabalhe com o esporte como meio para a educação, reabilitação e recreação ou tempo livre.

Cabe ao psicólogo do esporte ocupar cada vez mais esse espaço, que oferece condições para o trabalho da psicologia e, assim, potencializar o uso do esporte para, além de promover saúde e favorecer o desenvolvimento motor, ser também um meio educativo, recreativo e de reabilitação.

Análise do Comportamento e Esporte

A maior parte das produções científicas da análise do comportamento, de acordo com Cillo (2000), concentra-se na América do Norte. No que se refere à análise do comportamento aplicada ao esporte e à atividade física, pode-se dizer que essa possui um período considerável de produção científica (Cillo, 2002).

Pesquisas envolvendo sujeitos humanos foram fundamentais para a aplicação de conceitos e princípios comportamentais cunhados em laboratório para outros ambientes com controlabilidade de variáveis reduzida.

Segundo Cillo (2000), o aumento significativo no número de publicações de pesquisa com sujeitos humanos e variáveis relacionadas a padrões verbais aconteceu a partir da publicação do livro *Verbal Behavior* de B. F. Skinner em 1957. Tais pesquisas foram importantes, uma vez que permitiram diversas aplicações dos princípios e conceitos de laboratório em ambientes escolares e clínicos.

As pesquisas com comportamento verbal possibilitaram ao analista do comportamento entrar em contato com repertórios complexos tipicamente humanos, o que permitiu o desenvolvimento de tecnologias comportamentais para o manejo de variáveis em outros ambientes além do laboratório. Isso implicou em aplicação de princípios do comportamento em ambientes com menor isolamento de variáveis, mas com maior relevância social, pois se aproximava da resolução de problemas do cotidiano humano (Cillo, 2002).

Diante desse ganho para a atuação do analista do comportamento, houve, então, aproximação da análise do comportamento com o esporte e com a atividade física e isso aconteceu mediante publicação do livro *The development and control of behavior in sport and physical education* de Brent Rushall e Daryl Siedentop em 1972. No início da década de 70, esses autores também propuseram estratégias

para modelar, manter e generalizar habilidades esportivas (Martin e Tkachuk, 2001, *apud* Cillo, 2002).

A aproximação entre análise do comportamento e esporte, de acordo com Cillo (2002), foi possível também pelo fato de haver semelhanças entre as duas quanto à mensuração e a manipulação de comportamentos. Em suas palavras: “É como se a folha de registro do analista do comportamento estivesse para o *scout* utilizado pelo técnico para avaliar o desempenho de seus atletas” (Cillo, 2002, p. 4).

No mesmo ano da publicação do livro de Brent Rushall e Daryl Siedentop também foi publicada uma proposta de modificação do comportamento como um grande suporte para que técnicos melhorassem as performances de indivíduos no esporte e na educação física (Cillo, 2000).

Nota-se que o início da década de 70, através da análise do comportamento, trouxe para o contexto do esporte propostas que focavam uma atuação do psicólogo mais voltada para a busca de melhoria no desempenho de atletas, sendo que, para isso, poderia haver necessidade de intervenção junto a outras pessoas que não somente o atleta, por exemplo, os técnicos.

Em 1992, Martin fez uma revisão de literatura que evidenciou em que subáreas (educação física e esporte) a produção científica da análise do comportamento aplicada ao esporte esteve concentrada (Martin, 1992, *apud* Cillo, 2000, p. 92).

A subárea da educação física agrupa estudos descritivos das técnicas tradicionais de ensino, habilidades de ensino comportamental para professores e diminuição de comportamentos-problema no ambiente da prática física (Martin, 1992, *apud* Cillo, 2000, p. 93).

Quanto ao esporte, os trabalhos estão concentrados em temas como desenvolvimento de habilidades, aumento da frequência de comportamentos de treino, diminuição de comportamentos-problema em ambientes esportivos, habilidades de gerenciamento e de avaliação e preparação para competição (Martin, 1992, *apud* Cillo, 2000, p. 93).

Assim, segundo Cillo (2000), é possível uma compreensão sobre o modo como a ciência do comportamento contribui ao esporte e à atividade física. Há preocupação com os agentes de controle e a forma como o exercem, uma vez que tanto ações motoras quanto eventos privados (por exemplo, pensamentos e emoções) são entendidos como comportamentos.

A contribuição do analista do comportamento para o esporte passa por uma análise das contingências nas quais os praticantes estão envolvidos, a fim de que seja possível um entendimento a respeito do que controla o desempenho. Depois, um rearranjo de contingências pode ser proposto, se necessário, o que contribuiria para a construção de relações saudáveis entre os envolvidos e uma otimização do rendimento do praticante qualquer que fosse o seu objetivo (Cillo, 2000, p. 98).

A análise do comportamento, baseada na filosofia behaviorista, não se limita à descrição dos comportamentos (estímulos antecedentes, resposta e estímulos conseqüentes), mas também objetiva melhorar a qualidade das performances esportivas e a interação entre os envolvidos, possibilitando uma prática física e esportiva mais reforçadora. O que pode significar, muitas vezes, passar o controle coercitivo dos comportamentos dos praticantes para outro que não produza os efeitos nocivos da coerção (Cillo, 2000).

Nas palavras de Sidman (2003):

“Se os efeitos da punição fossem confinados aos objetivos construtivos que se reivindica para seu uso, então, para se opor a seu uso seria necessária uma demonstração de alternativas não-coercitivas que atingem os mesmos objetivos” (p. 93).

Além de propor intervenções no esporte com o objetivo principal de promover a otimização do desempenho esportivo do atleta, a análise do comportamento, desde o início de pesquisa e atuação na área, amplia horizontes no sentido de que vai além do simples desenvolvimento de habilidades a qualquer custo, pois, sabendo dos efeitos colaterais de controle coercitivo, procura melhorar também a qualidade dos relacionamentos no contexto do esporte promovendo a substituição do controle aversivo por outro positivamente reforçador.

“Os dados de laboratório sustentam fortemente a posição de que punição, embora claramente efetiva no controle do comportamento, tem sérias desvantagens, e que nós precisamos desesperadamente de alternativas” (Sidman, 2003, p. 83).

Vale lembrar que as produções científicas relacionadas aos diferentes campos de atuação no esporte, de acordo com Cillo (2000), mostram que a análise do comportamento concentrou seus estudos no esporte de alto rendimento, no entanto, preocupou-se também com estudos relacionados ao conceito mais amplo e abrangente de esporte e prática de atividade física ao pesquisar reabilitação, saúde e aprendizagem.

Falar mais especificamente da atuação do analista do comportamento no esporte faz-se necessário antes, definir quais são os campos específicos de atuação do psicólogo nessa área: alto-rendimento, educacional, recreação ou tempo livre e reabilitação (Scala, 2000).

Os conceitos e princípios estudados no laboratório pela análise experimental do comportamento são a base para a utilização de técnicas e procedimentos no esporte (Cillo, 2002).

Segundo Cillo (2002), no campo do alto-rendimento, caracterizado principalmente pelo envolvimento em competições, superação de índices e a obtenção de títulos, o trabalho do analista do comportamento consiste na análise do desempenho esportivo e das variáveis das quais é função na busca de uma melhora desse desempenho.

É importante ressaltar que um analista do comportamento de orientação Skinneriana, no caso do esporte, não busca o desenvolvimento de técnicas e procedimentos para aumento da performance do atleta a qualquer custo, mas se preocupa em substituir controles coercitivos por reforçamento positivo ou, no mínimo, por contingências menos aversivas (Cillo, 2002).

De acordo com Cillo (2002) o esporte utilizado como meio educacional abrange tanto a prática de atividade física para alunos de uma escola quanto projetos sociais que usam o esporte como metodologia de ensino. Em ambos os casos a atividade física propicia o enriquecimento de repertórios comportamentais, por exemplo, de cuidados com a saúde, discriminação de estados internos e socialização. A atuação do analista do comportamento nesse campo está focada no desenvolvimento da aprendizagem de repertórios específicos, estes nem sempre diretamente relacionados com a atividade física.

O esporte de reabilitação, afirma Cillo (2002), envolve trabalho com pacientes hospitalizados ou em recuperação que necessitem de ajuda para resgatar uma condição perdida e também readaptação de pessoas que tiveram uma mudança duradoura em suas vidas, por exemplo, perda de uma perna. Nesse caso, o analista do comportamento tem de focar o seu trabalho buscando a adesão dessas pessoas ao tratamento, sejam elas atletas lesionados ou a população em geral.

Já o esporte de recreação ou tempo livre consiste, como afirma Cillo (2002), em atividades voltadas para a população como um todo. Neste caso, o analista do comportamento trabalha no planejamento e na execução de projetos do governo ou instituições particulares com o objetivo de oferecer recursos humanos e materiais para garantir atividades de lazer para a população em espaços públicos.

Para concluir, Cillo (2002) diz que, em geral, o trabalho do analista do comportamento nos quatro campos de atuação possíveis para o psicólogo no contexto do esporte deve se basear na análise dos comportamentos e das variáveis das quais são função, de acordo com os conceitos da análise experimental do comportamento cunhados em laboratório.

Cillo (2002) ressalta que é preciso tomar cuidado com leituras estanques das contingências, pois só é possível estabelecer relações funcionais entre o comportamento e as variáveis controladoras no contexto esportivo e da prática de atividade física depois de testadas e retestadas essas relações. Por exemplo, afirmar que um estímulo é reforçador ou punidor só é possível depois de repetidas observações nas quais se observará os efeitos de tal estímulo sobre o comportamento em questão.

O que fica em evidência a partir do que fora discutido neste capítulo é a questão da ampla possibilidade de atuação do psicólogo, mais especificamente do analista do comportamento por possuir conhecimentos consistentes a respeito do comportamento humano e que podem ser aplicados em quaisquer ambientes fora do laboratório, inclusive no esporte.

Além disso, a discussão acima mostrou que o analista do comportamento tem subsídios suficientes para intervir no ambiente esportivo e da prática de atividades físicas, o que implica na possibilidade de auxiliar no cumprimento de objetivos sem

perder de vista a promoção de maior qualidade de vida para todos os praticantes e envolvidos nesse extenso e valioso campo de atuação para o psicólogo.

Iniciação Esportiva

No que diz respeito à prática esportiva no contexto escolar, discute-se muito a questão dos conteúdos específicos da educação física, isto é, usar na prática esportiva somente conteúdos motores generalistas como desenvolvimento da coordenação e habilidades, o que para muitos estudiosos é ser simplista e reducionista. Embora o tema seja bastante discutido, ainda não se chegou a um consenso acadêmico (Benda e Greco, 2006, p. 180).

Para os defensores de uma utilização mais ampla da educação física, ou seja, ir além dos conteúdos motores generalistas, surge a necessidade de focar o trabalho em uma etapa anterior ao esporte de rendimento que é a “simples” prática esportiva por crianças e adolescentes (Benda e Greco, 2006, p. 181).

Diante desse novo desafio, os autores fazem algumas perguntas:

“Seria essa prática a mesma dos adultos? Seria essa prática fundamentada exclusivamente no ensino da técnica esportiva? Seria essa prática o adestramento de um exército de futuros atletas desprovidos de consciência crítica? Nesse contexto de visões complementares a respeito da prática esportiva, surge o desafio de apresentar uma linha de intervenção esportiva na infância e adolescência” (Benda; Greco, 2006, p. 181).

Exposto o desafio, o que se espera, segundo Benda e Greco (2006, p. 181), é uma proposta que abarque as questões acima levantadas e possua processo pedagógico com objetivos, conteúdos e metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento para a iniciação esportiva de crianças e jovens.

Segundo Benda e Greco (2006), não existia preocupação com iniciação esportiva algumas décadas atrás mesmo essa já ocorrendo de modo espontâneo em locais onde crianças e jovens se divertiam. Através da prática lúdica de jogos, sem o objetivo formal de aprendizado, as brincadeiras eram modificadas de acordo com a

realidade situacional, criavam-se as regras e a dinâmica, tarefas e funções eram adaptadas a fim de que fosse possível jogar e brincar.

Benda e Greco (2006) defendem a iniciação esportiva pela oportunidade rica e variada de experiências motoras que embasam posterior aprendizagem dos esportes. Entretanto, essa prática, aos poucos, foi substituída por práticas formais, direcionadas, focadas no ensino da técnica o que levava a ações mecanizadas e estereotipadas. Assim, acontecia, em muitos casos, a especialização precoce nas diversas modalidades esportivas uma vez que havia busca por rendimento.

Assim como a pesquisa e atuação da psicologia no contexto do esporte e da atividade física é questionada, no sentido de que essa ciência se viu focada em um campo específico dessa área, a educação física também questiona a sua atuação, uma vez que vê outras possibilidades na área do esporte e atividade física, mas que ainda são incipientes quando comparadas ao esporte de rendimento.

O esporte pode, dependendo da maneira como for encarado, tanto possuir características educativas quanto reproduzir elementos de uma sociedade exigente pela boa performance, alto grau de competitividade, tolerância à frustração e ao estresse (Kuroda e Marques, 2000).

Desse modo, a iniciação esportiva deve ter uma atenção cuidadosa no que se refere a objetivos e métodos, de acordo com Kuroda e Marques (2000), pois pode ser um excelente instrumento para o aprendizado da criança no que consiste em lidar com experiências de autoconfiança, auto-imagem e autopercepção, o que caracteriza um processo de socialização, mas pode funcionar também como um instrumento alienante.

O prestígio que o esporte alcançou permite a Kuroda e Marques (2000) afirmarem que a associação do esporte com saúde tornou a participação em

atividades esportivas uma das melhores maneiras de se chegar à qualidade de vida. Os interesses e necessidades dos praticantes muitas vezes não são considerados, uma vez que está subentendido que o esporte, sendo um instrumento para a saúde, cumpre seu papel.

O esporte de alto rendimento fica caracterizado, por influência dos meios de comunicação, que associam constantemente o esporte à saúde, como o único tipo de prática esportiva disponível para a sociedade, mas as implicações disso podem ser mais prejudiciais em crianças e adolescentes.

Por meio dessa associação, Kuroda e Marques (2000) afirmam que o esporte aparece com a finalidade e o objetivo de preparar a criança para ser um atleta capaz de lidar com inúmeras questões emocionais pelo simples fato de praticar uma modalidade esportiva. A criança é então colocada em uma rotina de treinamentos diários, sob regras já estruturadas que não permitem questionamentos, mas a adequação e aprimoramento de habilidades específicas.

A prática de atividades físicas pode, muitas vezes, levar crianças a desenvolverem gestos técnicos desportivos que podem tornar-se um hábito para a vida caso tenham sido fontes de prazer e alegria durante seu desenvolvimento e, propiciar, assim, um processo de envolvimento e reconhecimento mais claros (Oliveira, 1993, *apud* Kuroda e Marques, 2000).

Cabe dizer que a prática esportiva de alto rendimento desde o início da infância pode ser prejudicial no sentido de que restringe as vivências e empobrece o repertório de experiências de crianças e jovens e, desse modo, as possibilidades de lidarem com os desafios que poderão ser impostos posteriormente na vida deles ficam certamente reduzidas.

Segundo Samulski (1992), a formação baseada em princípios socioeducativos é o objetivo central da iniciação esportiva. Isso significa afirmar que o psicólogo que trabalha com o esporte deverá compreender e analisar os processos de educação e socialização próprios à prática esportiva, assim como os efeitos dessa prática no desenvolvimento de crianças e/ou jovens praticantes.

Benda e Greco (2006) afirmam que iniciação esportiva propõe uma metodologia específica para crianças e jovens sem impossibilitar o ingresso no esporte de alto rendimento. Tem como objetivo proporcionar aquisição de experiências, dando subsídios necessários para a aprendizagem posterior para os diferentes esportes e também para a vida.

Os subsídios necessários para a aprendizagem para a vida consistem em estimular a cidadania, a tomada de decisão, percepção e análise da realidade, proporcionar condições para a inovação e criação, respeitar individualidades e origens, formando, desse modo, cidadãos autônomos e críticos (Benda e Greco, 2006).

Quanto aos motivos que levam uma criança à prática de esportes estão, muitas vezes, os desejos dos pais por razões educativas, de saúde ou até mesmo pela busca de ascensão social, neste caso, tendo a perspectiva de que o filho se torne um ídolo (Kuroda e Marques, 2000).

Segundo Kuroda e Marques (2000), a prática esportiva em contextos apenas competitivos em detrimento da recreação altera de forma significativa a rotina familiar, pois não é apenas a satisfação dos interesses da criança que é levada em consideração, mas também da família, uma vez que um futuro profissional com prêmios em torneios ou bolsas de estudo surge como possibilidade, transformando o

lúdico em um investimento com futuras recompensas e, assim, a relação custo/benefício prevalece sobre o lazer e o prazer.

A compreensão dos motivos pela escolha por determinado esporte, por parte tanto dos pais quanto pela própria criança, permite o planejamento de estratégias facilitadoras a permanência e continuidade na modalidade esportiva. A iniciação na prática esportiva e na atividade física, portanto, pode ser estimulada desde cedo em meios facilitadores para tal fim, ou seja, o núcleo familiar (Kuroda e Marques, 2000).

A família, portanto, se apresenta como fundamental para que qualquer tipo de trabalho seja desenvolvido com crianças e adolescentes. Uma parceria entre os profissionais envolvidos com o esporte sejam eles educadores físicos ou psicólogos tem de existir a fim de que seja cada vez mais eficaz a intervenção junto a essas crianças e que o seu processo de desenvolvimento se torne mais consistente.

No contexto da iniciação esportiva, de acordo com Kuroda e Marques (2000), a atuação do técnico/educador tem de estar comprometida com a formação de seres humanos, preparando o aluno/atleta para enfrentar os desafios impostos pela sociedade. Dessa maneira, a fim de que essa formação seja efetiva, faz-se necessário mais do que a simples passagem de conhecimentos técnicos e científicos.

Assim, a realização de um trabalho que utilize o esporte e a atividade física como instrumentos para atingir um objetivo futuro de preparação dos praticantes dentro de uma perspectiva educacional é de extrema importância. A formação de valores, noções de cidadania e relações interpessoais são exemplos de como os praticantes podem ter alternativas para lidarem melhor com os desafios apresentados na atividade física e com aqueles que possam surgir em suas vidas (Kuroda e Marques, 2000).

A iniciação esportiva, para Kuroda e Marques (2000), pode ser vista como um campo profissional extremamente importante, no qual tem a participação do psicólogo valorizada por contribuir para um melhor desenvolvimento da criança ou jovem praticante, seja com o objetivo de formar um futuro atleta, e nesse caso trabalhar com essas expectativas, seja para um enfoque educacional.

Os autores estabelecem a iniciação esportiva como um meio eficaz de desenvolvimento da criança o qual não se restringe a simples prática esportiva, mas baseada nela oferece ao praticante inúmeras possibilidades, além do óbvio de praticar esporte para ser atleta:

“... defendemos a importância pedagógica e social do esporte infantil em detrimento apenas da especialização esportiva precoce, pois acreditamos que, mais do que formar atletas, devemos ter consciência da responsabilidade de que estamos formando indivíduos, e que ser atleta é apenas uma possibilidade” (Kuroda e Marques, 2000, p. 135).

A partir do que fora apresentado neste capítulo, pode-se afirmar que a iniciação esportiva apresenta uma proposta de trabalho bastante viável e consistente para que o psicólogo possa atuar em um campo com férteis possibilidades, atuando de forma mais ampla e diversificada com o esporte em relação ao que a psicologia vem fazendo, predominantemente, na área.

Programa Educação pelo Esporte (PEE) – Instituto Ayrton Senna

De acordo com a apresentação presente na obra *Educação para o Desenvolvimento Humano*, Werthein³ (2004) afirma que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos, que faz referência, em seu Artigo 1 (anexo 1), à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, sendo este um dos objetivos de uma Educação para Todos.

O autor afirma que também como resultado da referida Conferência, foi elaborado, sob coordenação de Jacques Delors⁴, um relatório o qual estabeleceu novos fundamentos para que a educação desempenhasse o papel de impulsionar o desenvolvimento em bases humanas.

Segundo o autor, o Relatório coordenado por Delors, intitulado de *Educação: um Tesouro a Descobrir*, estabeleceu quatro pilares como norteadores da política educacional, ou seja, aprendizagens fundamentais denominadas aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer. Aprendizagens difundidas nos principais circuitos mundiais de educação e cultura, originando, assim, novos estudos, inovações pedagógicas e debates públicos.

O autor prossegue afirmando que houve mobilização de diversas partes do

³ Jorge Werthein é sociólogo, doutor em educação pela Universidade Stanford nos Estados Unidos e ex-representante da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) no Brasil. Fonte: http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/artigow/fazerja/mostra_documento. Acesso em: 02/11/2007.

⁴ Jacques Delors é presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ex-ministro da Economia e Finanças da França e antigo presidente da Comissão Européia (1985-1995). Fonte: *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

mundo em torno da proposta do Relatório coordenado por Delors, implicando também na participação da sociedade civil, principalmente do setor empresarial, iniciando o processo de constituição do chamado terceiro setor.

Quanto ao Brasil, o autor diz que o país se inseriu no movimento em prol da educação de qualidade para todos e afirmou que foi nesse contexto que o Instituto Ayrton Senna fora fundado, em 1994, por Viviane Senna, irmã de Ayrton Senna, após a morte do irmão, para dar prosseguimento aos ideais do piloto.

O autor ainda afirma que a aproximação entre a UNESCO e o Instituto Ayrton Senna possibilitou ao segundo conhecer o Relatório coordenado por Jacques Delors e, assim, fundamentar suas ações baseadas nos conceitos e princípios de práticas educacionais transformadoras.

A história do PEE, segundo Hassenpflug (2004), começou logo após a fundação do Instituto Ayrton Senna com o objetivo de oferecer às crianças e aos adolescentes oportunidades de desenvolvimento, objetivo este idealizado pelo piloto de F1 Ayrton Senna.

A autora afirma que o PEE foi o primeiro empreendimento do Instituto nesse sentido. A opção por crianças e adolescentes se deu pela crença de Ayrton Senna na população infanto-juvenil como a fonte de esperança para a construção de um país melhor.

Já no que se refere à escolha do esporte, de acordo com a autora, como instrumento de trabalho do PEE foi devido à riqueza e ao potencial das atividades esportivas como meio para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis a uma formação integral de qualidade.

Dessa forma, a autora diz que o Instituto iniciou ações focadas nas novas gerações, no esporte e no compromisso ético de co-responsabilidade entre o poder público, o mundo empresarial e organizações da sociedade civil.

Em decorrência do posicionamento adotado pelo Instituto, a autora afirma que esse promoveu uma parceria entre todos esses setores da sociedade, iniciando por parcerias com universidades para a implementação da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano.

Hassenpflug (2004) afirma que a escolha de universidades como parceiras do Programa se deu estabeleceu pelo papel que tais instituições representam, ou seja, produção e disseminação de conhecimentos. Envolver, portanto, universidades na criação, sistematização e disseminação de tecnologias sociais pareceu ao Instituto o melhor caminho.

A autora complementa afirmando que o ponto de encontro entre os objetivos do Instituto Ayrton Senna e o das universidades se concretizou pela chamada extensão universitária que tem por objetivo a interligação da universidade com a sociedade, criando condições para transferir conhecimentos e serviços produzidos em todas as áreas para as comunidades.

Diante do que fora apresentado, constitui-se um panorama geral do contexto de fundação do Instituto Ayrton Senna e sobre quais princípios educacionais se baseia, bem como a formação do PEE, dessa maneira, é possível uma melhor compreensão do que é este Programa, foco da discussão do presente capítulo.

Lagôa (1981) se preocupa com a possibilidade de compreensão de um sistema ao afirmar que é através da descrição dos elementos de um sistema e a análise de como esses elementos vieram a integrá-lo que será garantida uma melhor compreensão do mesmo.

Assim, faz-se necessário um detalhamento sobre quais bases foram utilizadas como sustentação do PEE, ou seja, os preceitos fundamentais orientadores das ações de trabalho, a concepção de educação do PEE e os princípios presentes na prática pedagógica.

Conforme citado em capítulos anteriores, o esporte pode ser visto de forma mais ampla e possibilitar ao profissional ligado a área do esporte mais chances de atuação. Em relação à psicologia do esporte, o profissional pode atuar também utilizando o esporte como ferramenta de educação. É o que o PEE, parceria entre o Instituto Ayrton Senna e universidades brasileiras desde 1995, oferece a diversos profissionais e estudantes de várias áreas do conhecimento, entre elas a Psicologia.

Segundo a apresentação contida na obra *Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte*, Senna e Segieth afirmam:

“(...) a aplicação da tecnologia da educação pelo esporte para o desenvolvimento humano contribui para a viabilização de todas as dimensões da vida, tornando crianças e jovens capazes de compreender a sua realidade, realizar os seus sonhos, participar da sociedade como cidadãos e contribuir com idéias e ações para a transformação da própria vida e a de suas comunidades” (2004, p. 10-11).

O objetivo de tal programa, de acordo com os autores citados acima, é fornecer subsídios para o avanço na qualidade de políticas públicas focadas em crianças e jovens, contribuindo, desse modo, para um futuro mais digno e justo no país.

- **Preceitos Fundamentais**

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO e coordenado por Jacques Delors, segundo André e Costa (2004), apontou novos fundamentos para que a educação desempenhasse o papel de impulsionar o desenvolvimento em bases profundamente humanas.

Os autores afirmam que a concretização de tal propósito sugere a adoção de uma nova ética (com o objetivo de proteger os Direitos Humanos no âmbito do desenvolvimento) e de uma postura de co-responsabilidade entre três grandes setores da vida social: políticas públicas, mundo empresarial e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (terceiro setor).

Seguindo a direção apontada pela Comissão Internacional sobre Educação, um dos princípios fundamentais na construção da proposta de trabalho que o IAS adotou é o Paradigma do Desenvolvimento Humano (anexo 2) que, segundo Hassenpflug (2004), entende que todas as pessoas nascem com um potencial e precisam de oportunidades para desenvolvê-lo.

De acordo com a mesma autora, desenvolvimento humano é uma proposta do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), o qual procura integrar produção econômica ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e do meio ambiente.

Ela ainda aponta dados sobre o posicionamento do Brasil nesses dois índices: o país ocupava, em 2004, a 15ª posição em produção econômica⁵ e o 65º lugar em desenvolvimento humano (IDH)⁶. Dados esses que apontam para uma necessidade de investimento em um processo de maior amplitude.

A autora diz que para o Instituto Ayrton Senna promover o desenvolvimento humano é preciso encontrar soluções para desenvolver o potencial das novas

⁵ Dado do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre posicionamento econômico do Brasil em 2005: 11º lugar. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u106420.shtml>. Consultado em: 30/09/2007.

⁶ Dado do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) sobre posicionamento do Brasil em IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) em 2006: 69º lugar. Fonte: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2388&lay=pde. Consultado em 30/09/2007.

gerações e também encontrar caminhos para aplicar tais soluções em larga escala, mesmo sendo uma organização não-governamental.

Para tanto, diz Hassenpflug (2004), o Instituto adotou a educação como ferramenta para transformar potenciais em competências e diz que, através da educação, é possível preparar as pessoas para viver suas possibilidades, além de fortalecer as sociedades para superar a pobreza e a exclusão social.

- **Concepção de educação**

André e Costa (2004) afirmam também que Jacques Delors indicou o rumo da educação no século XXI, no sentido de que desafiou a sociedade a desenvolver o potencial das novas gerações com base nos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI (Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer e Aprender a Conhecer).

Os autores afirmam que o Instituto Ayrton Senna passou a promover e a defender o conceito de educação que defende o direito ao desenvolvimento pleno de potenciais, ou seja, a concepção de educação para o desenvolvimento humano.

“A eleição feita pelo IAS do desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens tinha e tem como fundamento uma clara visão de homem que entende o ser humano não como uma tábula rasa, mas, sim, como portador de uma imensa riqueza para este mundo, constituída por capacidades, talentos, habilidades e potenciais inatos”. (p. 24)

A partir da concepção de educação adotada pelo Instituto Ayrton Senna, segundo Hassenpflug (2004) foram estabelecidas vias educativas a fim de dar expressão ao potencial de crianças e adolescentes. Arte, esporte, comunicação e desenvolvimento sustentável na área da educação complementar; alfabetização, aceleração de aprendizagem, gestão escolar e tecnologia na área da educação formal são exemplos de vias educativas de desenvolvimento de potenciais.

A concepção de educação para o desenvolvimento humano, segundo André e Costa (2004), permitiu um avanço em relação à compreensão do “educar”. Além de

gerar aprendizagens, a educação, capaz de desenvolver potenciais, tem de gerar competências.

Então, de acordo com Hassenpflug (2004), o Instituto Ayrton Senna iniciou a elaboração de uma definição das competências de cada um dos quatro pilares de aprendizagens que deveriam gerar nas crianças e jovens: competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva.

Estabelecidas essas competências, a autora afirma que o desafio seguinte foi a identificação dos conjuntos de atitudes e habilidades que os educadores deveriam considerar na estruturação das oportunidades educativas a serem oferecidas aos educandos nos processos formativos dos programas do Instituto.

“Relacionamos competências à capacidade efetiva de o educando utilizar o que aprendeu nesse processo para conduzir suas ações em âmbitos determinados da atividade humana: pessoal, interpessoal, social, produtivo, político, artístico, científico e cultural”. (p. 30)

As atitudes (atos), então, referem-se ao modo como a criança e o adolescente se colocam frente às diversas situações e circunstâncias concretas de sua vida. Portanto, a atitude depende do modo pelo qual a pessoa compreende e significa o contexto em que está inserida.

Por fim, André e Costa (2004) consideram as habilidades como o domínio do processo de realização dos atos necessários para o desenvolvimento de uma atividade, a realização de uma tarefa ou o desempenho de um papel específico nos âmbitos pessoal, interpessoal, social, produtivo ou cognitivo.

Entretanto, o processo pedagógico-conceitual só pode chegar a sua concretização no momento em que o Instituto Ayrton Senna construiu indicadores que permitiram afirmar se e em que medida os processos formativos dos Programas eram eficazes na geração de oportunidades de desenvolvimento de potenciais.

André e Costa (2004) afirmam que o Instituto Ayrton Senna caminhou em duas direções: primeiro no sentido de aprimorar o conceito dos quatro pilares de aprendizagens a fim de que fosse possível a construção de capacidades concretas na vida das crianças e dos adolescentes. E depois caminhou em direção às ações em campo com os educandos, implementando o trajeto necessário à construção dessas capacidades.

Prosseguem dizendo que as quatro competências são consideradas parâmetros nos planos conteudístico e metodológico. Isto significa dizer que a eleição dos conteúdos das propostas pedagógicas deve ser feita levando em conta a capacidade de concretizar e expressar, no curso das ações educativas, as quatro competências básicas.

Os autores concluem que, finalmente, no momento da avaliação, as quatro competências servem de base para a construção de indicadores da efetividade das ações sobre os destinatários últimos.

- **Princípios presentes na prática pedagógica**

O primeiro princípio, de acordo com Hassenpflug (2004), diz do direito de toda criança e de todo jovem ao esporte. Tal direito é reconhecido tanto nacional quanto internacionalmente e é amparado por leis que indicam o papel do esporte contra a exclusão e a discriminação social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, no Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” afirma, no Art. 53, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”.

Segundo a Conferência Nacional do Esporte (Ministério do Esporte, 2004), o Ministério do Esporte fora criado em 2003 com a missão de “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos colaborando para o desenvolvimento nacional e humano” (p. 9).

“Sua tarefa é assegurar e facilitar o acesso de todos às atividades esportivas e de lazer que, quando orientadas, sejam por trabalhadoras e trabalhadores qualificados, como parte do compromisso do governo de reverter o quadro de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social que aflige a maioria da população brasileira. Leva em conta, para isso, que o esporte e o lazer são direitos sociais e, por isso, interessam à sociedade, devendo ser tratados como questões de Estado, ao qual cabe promover sua democratização, colaborando para a construção da cidadania” (p. 9).

O Ministério reconhece que o esporte e o lazer, além de direitos sociais, são fatores de desenvolvimento humano, uma vez que contribuem na formação integral e na melhoria da qualidade de vida das pessoas. Não devem ser considerados instrumentos de solução ou desvio de atenção dos problemas sociais.

Nesse sentido, o Instituto Ayrton Senna, através de seu Programa Educação pelo Esporte, utiliza o esporte como meio de educação, contribuindo, assim, com o desenvolvimento humano integral, isto é, foca o seu trabalho não somente no desenvolvimento físico-motor de crianças e adolescentes, mas sim em sua formação como cidadãos.

O segundo princípio, portanto, segundo Hassenpflug (2004), vê o esporte como método pedagógico, isto é, como uma via privilegiada de acesso à educação que supera a visão técnica e instrumental das práticas corporais e se constitui como fator de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes.

Utilizar o esporte como método pedagógico, afirma a autora, é ultrapassar o limite das atividades esportivas em si, entendendo o esporte como fenômeno

sociocultural, que além de ser praticado pode ser investigado, criticado e reinventado.

Hassenpflug (2004) faz uma distinção entre a educação pelo esporte para o desenvolvimento humano de outras propostas que unem o esporte e a educação. Ela diz que é o tratamento pedagógico dado às práticas corporais que caracteriza essa diferença. Isto é, o valor educativo das práticas é potencializado através de ações seguidas de reflexões sobre o que fora vivenciado.

A autora afirma que o esporte se configura como uma representação simbólica da vida e, assim, pode interferir no desenvolvimento individual gerando transformações que contribuam para o estabelecimento de relacionamentos sociais plenos.

Segundo Bracht (2002), o esporte parece, muitas vezes, antecipar alguns elementos (princípios, normas de conduta e valores) que só depois se afirmam em sua plenitude nas práticas sociais.

“O importante (...) é que parte da legitimidade social do esporte se deve ao fato de ele atualizar valores/ normas de comportamento e princípios importantes para a nova ordem social. Lembre-se de que toda a instituição social precisa, para perdurar no tempo, convencer a ‘sociedade’ da importância da sua função”. (p. 195)

Diante da legitimidade que o esporte tem perante a sociedade e de todas as possibilidades educativas que oferece, é inevitável considerar o esporte como uma ferramenta poderosa para a educação complementar de crianças e adolescentes, uma vez que, levando em consideração os contextos pessoal, social e cultural de cada um, permite o desenvolvimento humano pleno.

Outro princípio diz respeito das formas utilizadas para organizar o trabalho pedagógico cotidiano, bem como a orientação metodológica usada na construção de atividades educativas no esporte.

Exemplo de organização do trabalho pedagógico é a possibilidade que cada projeto, integrantes do PEE, tem para incorporar quantas e quais áreas de atuação forem necessárias ao seu corpo docente, por exemplo, Informática, Letras, Psicologia, Serviço Social.

O PEE oferece tal condição, pois acredita que a oferta de outras áreas ao trabalho desenvolvido em cada projeto pode enriquecer as vivências e ampliar o interesse de crianças e jovens por campos do conhecimento fundamentais a sua formação (Hassenpflug, 2004).

A autora afirma também que a integração das diferentes áreas se dá através de projetos interdisciplinares, definidos a partir do planejamento geral. Ela ressalta que as áreas propõem projetos educativos, conservando a peculiaridade de cada uma delas e diz que o importante é que se tenha clareza da contribuição que podem dar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Quanto à orientação metodológica usada na construção de atividades educativas esportivas, segundo Hassenpflug (2004), os projetos parceiros, espalhados pelo Brasil, têm total liberdade para estabelecer a programação esportiva baseados na sua disponibilidade de recursos materiais e humanos, respeitando a realidade social e cultural de cada região.

A autora afirma que mesmo com a diferença decorrente da liberdade oferecida para a organização das atividades, o tratamento metodológico segue os princípios de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano e também os mesmos princípios pedagógicos, o que garante a unidade na diversidade, permitindo a flexibilidade necessária para que cada projeto adote diferentes estratégias para os mesmos fins.

Hassenpflug (2004) também afirma que a aproximação dos educandos com os esportes acontece por meio de jogos pré-desportivos ou adaptados (proposta da iniciação esportiva), vivenciando situações de cooperação e competição (esta experimentada como meio de ações educativas que favorece a reflexão sobre o tema). Dessa maneira, possibilita a inclusão de todos e a aprendizagem de forma gradativa.

A autora afirma ainda que o que se pretende é que os educandos acrescentem aos seus projetos de vida as práticas corporais, seja como forma de promoção de saúde, profissão ou lazer, respeitando os próprios objetivos e conscientes do impacto e do significado de sua escolha.

O último princípio diz do entendimento das teorias de aprendizagem e desenvolvimento como processo individual e social de construção de conhecimentos e como são determinadas as estratégias pedagógicas que se entrelaçam na prática educativa.

O PEE entende que a criança nasce com capacidade de compreensão do mundo, trazendo consigo meios de expressão que estabelecem relação, através da linguagem, com a própria subjetividade e com outras pessoas (Hassenpflug, 2004).

Para o PEE, segundo a autora, é fundamental o domínio da linguagem, pois esta é condição para que o ser humano seja capaz de lembrar, planejar, raciocinar e direcionar tanto a própria vida quanto da comunidade em que está inserido. Portanto, é muito importante que esse processo se desenvolva em condições favoráveis.

Essas condições favoráveis significam dizer que, de acordo com Hassenpflug (2004), deverão ser criadas ambientes educativos nos quais a criança possa ter interações ricas com outros membros da cultura a fim de que ela construa o seu

sistema de significados ao entrar em contato com diferentes comportamentos e formas de agir.

A autora afirma que a compreensão do modo de pensar dos educandos, expresso pela linguagem, significa conhecer a história pessoal e do grupo social em que vivem, tornando-se um referencial importante para o trabalho educativo.

Ela afirma também que atividades de linguagem constituem oportunidade para que os educadores conheçam melhor os seus educandos, seus pensamentos, sentimentos, valores e referências. E é a disponibilidade do educador em ouvir seus educandos que favorece o estabelecimento de confiança e afeto que podem contribuir com uma comunicação livre e verdadeira.

No que diz respeito às atividades de linguagem oferecidas, Hassenpflug (2004) justifica que as conversas formais e informais são atividades de expressão oral que favorecem o desenvolvimento da oralidade, pois muitas crianças não contam com um ambiente rico em linguagem e, por isso, necessitam de amparo para expressar-se melhor.

A autora afirma também que o processo educativo deve proporcionar a realização de todos os potenciais da criança identificados na etapa em que se encontra, bem como competências e aptidões da etapa seguinte.

A fim de que isso seja concretizado, ela diz que é preciso que todos os ambientes educativos - escola, família, programas e projetos sociais – criem as melhores condições e oportunidades de aprendizagem para que as crianças e jovens cresçam e se desenvolvam.

Ao falar da atuação dos educadores de forma sistemática, Hassenpflug (2004) confirma a possibilidade de que eles têm de exercer influência decisiva no

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, contribuindo para o crescimento em todas as dimensões.

Para o PEE, a criança não é receptora passiva de informações, mas ativa construtora de conhecimento e competências. O processo ativo no qual a criança se engaja ocorre por meio de interações com outras pessoas, intermediadoras entre a criança e a cultura, o ambiente, o mundo interior e o próprio conhecimento (Hassenpflug, 2004).

A autora afirma que se a criança é construtora de sua própria aprendizagem, isso significa que ela traz uma bagagem de conceitos, idéias e experiências que se acumulam desde o seu nascimento, assim, é importante tomar como ponto de partida para o trabalho educativo o que o educando já sabe, pois desse modo a criança e o jovem se sentirá seguro para enfrentar o desafio do desconhecido.

Então, Hassenpflug (2004) diz que a função do educador é ter claro o que os educandos já sabem e propor aprendizagens desafiadoras e estimulantes para novos conhecimentos. Para isso, não basta ter claro somente o que ensinar, é preciso também que o educador atente para a forma como ensina.

A autora deixa claro as implicações de uma interação marcada pela coerção e falta de diálogo ao afirmar que assim há redução da capacidade de discernimento e reflexão. Ao contrário, uma interação caracterizada pela liberdade de expressão e debate de idéias contribui para a formação de indivíduos críticos e mais autônomos sobre o que pensar e agir.

Com base no que fora apresentado ao longo da introdução, fica evidente a importância da psicologia para o esporte: a maior contribuição dessa ciência para o esporte fica mais sob o contexto do alto rendimento. No entanto, formas mais

amplas de ver e atuar com a psicologia do esporte tem se apresentado como possibilidades interessantes para o psicólogo. Uma delas é a área educacional que vê o esporte como instrumento e não como fim, ou seja, utiliza o esporte como ferramenta educacional que promove, através de sua prática, a cidadania de seus praticantes.

Pode-se dizer que o objetivo da educação, segundo Skinner, é garantir que práticas culturais saudáveis permaneçam em nossa sociedade e que aquelas não benéficas (a longo prazo, pois se não fossem reforçadoras pelo menos imediatamente não vigorariam como práticas a tanto tempo) possam ser substituídas por outras, garantindo a sobrevivência das culturas (Abib e Dittrich, 2004).

Por isso, encontrar outros meios educacionais não-formais que garantam o ensino da cidadania é tão relevante. Explorar as possibilidades que o esporte oferece, mais especificamente na área educacional, faz-se quase que uma obrigação frente a um país que tem uma política educacional formal tão deficiente.

Assim, compreender a proposta de ensino de um Programa de Educação pelo Esporte, como o que já funciona no Instituto Ayrton Senna, é de fundamental importância para que a metodologia seja aperfeiçoada e difundida cada vez mais a fim de contribuir com a formação de crianças e jovens, por meio da iniciação esportiva, e fornecer subsídios para o Estado na construção de políticas públicas, colaborando com o cumprimento de seu dever de garantir o direito social ao esporte e ao lazer e, assim, desenvolver o ser humano e a nação.

De acordo com toda a leitura e reflexão feita sobre o tema psicologia e esporte, é possível afirmar que a análise do comportamento traz relevantes contribuições para a compreensão do ser humano e, segundo a visão de homem e mundo subjacente a sua prática, apresenta alternativas para modificar aquilo que se

mostra deficiente e problemático tanto para o homem quanto para o contexto no qual ele se insere.

“A ciência acelera a ‘prática de alterar a prática’ exatamente porque a ciência fornece uma enorme quantidade de exemplos nos quais as conseqüências das práticas são conhecidas. O indivíduo familiarizado com os resultados da ciência tem mais probabilidade de estabelecer condições comparáveis no planejamento cultural (...)” (Skinner, 2000, p. 471).

Além disso, pode-se afirmar, no caso do esporte, que este apresenta diversas formas para ser trabalhado e com objetivos diferentes. No caso do esporte como meio educacional, nota-se que é viável uma prática educacional não-formal e que cumpra o papel de formação de crianças e jovens para a sociedade. O PEE é um exemplo disso.

Portanto, cabe afirmar que as contribuições da análise do comportamento e a prática de um programa social de educação pelo esporte parecem apresentar semelhanças no que diz respeito às tentativas de colocar em vigor práticas alternativas de educação.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho consiste em identificar propostas apresentadas pelo Programa Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna e suas possíveis relações com propostas apresentadas para a educação feitas pela análise do comportamento.

MÉTODO

Material

Alguns materiais foram utilizados para a elaboração do trabalho. O livro *Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte* foi o ponto de partida, do qual os trechos destacados foram analisados segundo a análise do comportamento.

Então, alguns materiais de análise do comportamento foram usados, são eles: *Ciência e Comportamento Humano e Tecnologia do Ensino* de B. F. Skinner (1972/2000), *Coerção e suas Implicações* de Sidman (2003) e *Formação de Professores: A Contribuição da Análise Comportamental a partir da Visão Skinneriana de Ensino* de Zanotto (1997).

Procedimento

O procedimento do presente trabalho consistiu na leitura de todo o material sobre Educação pelo Esporte, isto é, o livro *Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte*. O livro é uma sistematização que a autora Hassenpflug (2004) fez da prática e dos princípios nos quais se baseia o Programa Educação pelo Esporte (ver capítulo da introdução: Programa Educação pelo Esporte – Instituto Ayrton Senna).

Outras leituras, referentes à Análise do Comportamento, também foram feitas para o presente trabalho, uma vez que o tema deste relaciona a psicologia, mais especificamente a abordagem teórica acima mencionada, e o esporte.

Então, trechos de todas essas obras, que têm relação com proposta de ensino, foram selecionados. É importante ressaltar que, da obra de Hassenpflug

(2004), os trechos destacados foram, basicamente, do capítulo 4 (A organização do time: princípios de gestão).

Antes da definição das categorias de análise, outras obras como a de Lagôa (1981), de Nico (2001) e de Zanotto (1997) foram consultadas a fim de que fosse possível um embasamento para que as categorias fossem, então, estabelecidas. A consulta a tais obras se deu pela semelhança do tema abordado entre os trabalhos das três autoras com a proposta deste.

Com isso, verificou-se que a obra de Zanotto (1997), *Formação de Professores: A Contribuição da Análise Comportamental a partir da Visão Skinneriana de Ensino*, era mais apropriada, pois foi através dessa que as categorias foram definidas.

Zanotto (1997) contribuiu sobremaneira para a definição das categorias de análise, uma vez que tal trabalho faz uma análise cuidadosa e minuciosa da mesma obra de Skinner (1972), no entanto com foco no aspecto da formação de professores.

Portanto, a divisão da proposta de ensino em categorias a fim de que fosse possível uma relação do Programa Educação pelo Esporte e dos conteúdos discutidos pela análise do comportamento se deu da seguinte maneira:

- ✓ Papel da educação
- ✓ Proposta de ensino:
 - Planejamento
 - Quem vai ser ensinado
 - Situação de ensino
 - Procedimentos

Sobre as respostas

Sobre os estímulos antecedentes

Sobre as conseqüências

- O que vai ser ensinado

Autogoverno

- Quem vai ensinar

✓ Avaliação

Mesmo com o foco em formação de professores, algumas categorias estabelecidas por Zanotto (1997) puderam ser utilizadas neste trabalho por apresentar temas relacionados com proposta de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Papel da Educação

Ao se falar no esporte como meio propiciador de reforços positivos é importante destacar primeiro o porquê da opção por um caminho que enfatiza relações positivamente reforçadoras e não por outros que enfatizam relações baseadas em controles aversivos, que é o que tem prevalecido, na maioria das vezes, nas práticas educacionais.

De um modo mais geral, Hassenpflug (2004) afirma que na sociedade existem inúmeras maneiras de controle aversivo através do autoritarismo, ou seja, a autora diz que desde os processos de gestão as contingências aversivas vigoram entre a população. Em suas palavras:

“Por questões históricas não herdamos uma cultura de participação e sim uma cultura autoritária geradora de exclusão, submissão, aceitação e não-participação. (...) Combater o autoritarismo, portanto, pressupõe um processo de transformação cultural, marcado pela superação de valores fortemente arraigados em nossa sociedade. (...) Significa construir nas organizações novas formas de inclusão, de convivência e relacionamento que possibilitem a participação de todos aqueles que serão afetados pelas decisões a serem tomadas, dando-lhes voz e vez de contribuir conforme suas possibilidades” (p. 291).

Skinner (1972) também se preocupa com a questão da coerção e afirma que sua utilização é facilmente compreensível, pois fala do tipo de consequência imediata que produz, isto é, remove o estímulo aversivo mesmo que temporariamente e isto faz com que a cultura reproduza constantemente este tipo de prática. O autor diz:

“Não é difícil explicar o uso de controle aversivo. O professor pode arranjar facilmente contingências aversivas; sua cultura já lhe ensinou como fazê-lo. De qualquer forma, como os efeitos imediatos são nítidos, as técnicas aversivas são facilmente aprendidas” (p. 96).

De acordo com Sidman (2003), entende-se por coerção a prática de punição e ameaça desta a fim de obter de outras pessoas aquilo que o punidor deseja, assim como recompensar aqueles que escapam das punições e ameaças.

Em relação ao uso de práticas coercitivas na educação, Skinner (1972) afirma: “Os castigos corporais sempre desempenharam um papel importante na educação” (p. 91).

Isso porque a coerção cumpria o objetivo ao qual se prestava, ou seja, eliminar do ambiente educacional os comportamentos ditos inadequados. Embora não resolvesse o problema, a coerção, pelo menos, eliminava de imediato os tais comportamentos, isto é, somente a curto prazo e na presença do estímulo punidor.

“Punimos pessoas baseados na crença de que as levaremos a agir diferentemente. Usualmente queremos parar ou evitar ações particulares. Punimos alguém cuja conduta consideramos má para a comunidade, má para algum outro indivíduo, ou mesmo má para a própria pessoa. Queremos colocar um fim à conduta indesejável” (Sidman, 2003, p. 80-81).

Sidman (2003) além de fazer afirmações sobre o motivo pelo qual a população utiliza controle aversivo, ele também afirma as implicações envolvidas no uso desse tipo de método de controle, são os chamados efeitos colaterais.

“Tanto de um ponto de vista prático como de um pessoal, talvez a coisa mais significativa a lembrar sobre o primeiro efeito colateral da coerção é que as pessoas que usam punição tornam-se elas mesmas punidores condicionados. Outros as temerão, odiarão e se esquivarão delas. Se punimos outras pessoas, nós também nos tornamos punidores. Nossa própria presença será punitiva. Se simplesmente nos aproximamos daqueles a quem costumeiramente punimos, colocaremos um fim ao que quer que seja que estejam fazendo. Se apenas ameaçamos de nos aproximar, eles fugirão. Todos os efeitos colaterais que os choques geram, nós também geraremos. Qualquer um que use choque torna-se um choque” (Sidman, 2003, p. 103).

Na educação, houve uso indiscriminado de coerção, estando presentes inclusive práticas punitivas corporais, no entanto, Skinner (1972) aponta algumas modificações na utilização da punição no contexto educacional, isto é, as práticas punitivas permaneceram, porém de uma forma mais amena (punição não-corporal),

o que não significa dizer que houve um avanço na adoção de práticas pedagógicas, uma vez que, mesmo sob uma forma mais amena, as práticas coercitivas continuaram a existir e a produzir os seus efeitos colaterais.

“A brutalidade da punição corporal e a grosseria que gera tanto em professores como em alunos levou, naturalmente, à reforma. As reformas significaram pouco mais do que mudar para medidas não-corporais, das quais a educação pode jactar-se de uma lista espantosa. O ridículo (hoje quase sempre verbalizado, mas antes simbolizado pelas orelhas de burro ou pelo ficar de pé no canto), descomposturas, sarcasmos, críticas, encarceramento (‘ficar depois da aula’), ‘cópias’ ou tarefas extra, perda de privilégios, trabalhos forçados, ostracismo, ser posto no gelo, e multas – são alguns dos artifícios que têm permitido ao professor poupar o bastão sem estragar a criança: sob certos aspectos, são recursos menos condenáveis do que a punição corporal, mas o padrão permanece: o estudante passa a maior parte de seu dia fazendo coisas para as quais não se sente inclinado: a educação é ‘compulsória’ em mais de um sentido (Skinner, 1972, p. 92).

Conforme discutido acima, além de suprimir temporariamente o comportamento indesejável, ou seja, embora funcione de algum modo, a punição também gera efeitos destrutivos para aqueles que sofrem e para aqueles que usam métodos coercitivos.

“Os métodos aversivos têm também efeitos sobre os professores. O jovem professor pode começar sua carreira com uma atitude favorável para com a sua profissão e para com os seus alunos, apenas para encontrar-se na posição de quem desempenha um papel consistentemente inamistoso, na medida em que o repertório de comportamento agressivo vai sendo repetidamente reforçado. É uma perspectiva que não atrai nem segura os bons professores. Algumas vezes, a profissão foi tolerável só para os fracos ou para os que gostam de tratar os outros agressivamente. Mesmo quando usadas moderadamente, as práticas aversivas interferem com o tipo de relações com alunos, que torna viáveis as técnicas mais produtivas” (Skinner, 1972, p. 95).

Para aqueles que sofrem o controle aversivo, entre muitos outros efeitos, estão os emocionais como medo e ansiedade, fuga e esquiva (padrões de restrição de repertórios comportamentais) e contra-controle. Skinner (1972) ao abordar essas questões afirma:

“Medo e ansiedade são características da fuga e da esquiva; a raiva, do contra-ataque; o ressentimento, da inação teimosa. São aspectos clássicos da delinqüência juvenil, das doenças psicossomáticas e de outros desajustamentos familiares às administrações e aos serviços de saúde das instituições educacionais. O controle aversivo tem outras desvantagens sérias. O comportamento que satisfaz contingências aversivas pode ter características indesejáveis. Pode ser indevidamente compulsivo (‘meticuloso outrora significava

medroso); requer reforço; dá resultado. O estudante desempenha um papel submisso que é cada vez menos útil, pois as práticas culturais estão se afastando de padrões totalitários” (p. 94-95).

A partir das citações de Skinner (1972) pode-se dizer que a importância da investigação por formas não-coercitivas de lidar com as pessoas faz-se cada vez mais necessária à medida que fica comprovado o prejuízo causado pela punição e os benefícios que formas não-coercitivas apresentam, pois o autor ilustra em uma de suas afirmações que o uso moderado de práticas aversivas já viabilizam a utilização de técnicas mais produtivas para a relação professor-aluno.

Isso significa dizer que, de acordo com Sidman (2003), a punição suave, utilizada em momentos nos quais a pessoa só vê a punição como único recurso, possibilita a supressão temporária do comportamento indesejável e, assim, há a possibilidade de ensinar ao indivíduo algo novo, alguma outra maneira de obter os reforçadores que conseguia com o ato punido.

Em outras palavras, a interrupção de um ato indesejável por uma punição suave permite que, por meio de reforçamento positivo, se instale um novo comportamento, dessa vez desejável e que produza aqueles mesmos reforçadores conseguidos pelo comportamento indesejável.

Sidman (2003) também mostra que se tornam imprescindíveis alternativas a esse tipo de prática nas relações humanas. Nas palavras do autor:

“Além de suprimir conduta indesejada, a punição faz muitas outras coisas. Quando levamos em consideração todos os seus efeitos, o sucesso da punição em livrar-se de comportamento parece inconseqüente. As outras mudanças que ocorrem nas pessoas que são punidas e, o que é às vezes ainda mais importante, as mudanças que ocorrem naqueles que executam a punição é o método mais sem sentido, indesejável e mais fundamentalmente destrutivo de controle da conduta” (p. 90-91).

A questão central que se apresenta é o fato de que a punição, mesmo tendo sua prática alterada (uso de formas mais brandas, como métodos coercitivos não-

corporais), continuou sendo punitiva e as crianças ainda agiam por fuga e esquivas das situações de ensino. Isso traz uma implicação muito séria para o contexto educacional. O que crianças e adolescentes aprenderiam agindo somente de maneira a fugir ou evitar estímulos punitivos?

Skinner (1972) responde a essa questão:

“Assim, não se fortalece a boa pronúncia punindo a má, ou movimentos corretos punindo os errados. Não se faz com que um estudante seja aplicado punindo a preguiça (...). Em tais ocasiões o aluno pode ocasionalmente descobrir como prestar atenção, como ser aplicado, como aprender e lembrar, mas nada disso lhe terá sido ensinado. E mais ainda, satisfará muitas vezes as contingências de maneira artificial; ‘presta atenção’ apenas mantendo os olhos no professor ou na página aberta; ‘aplica-se’ só no sentido de se manter ocupado” (p. 140-141).

O que o autor quer dizer é que a criança ou adolescente se comporta apenas para eliminar ou evitar um evento aversivo, ele aprende aquilo que não se deve fazer e não o contrário.

Quando fala de modelos de administração, o Programa Educação pelo Esporte (PEE) demonstra preocupação com as pessoas envolvidas no processo educacional, uma vez que optou por um modelo mais adequado de gestão diante de um cenário no qual pessoas e grupos solicitam maior participação e envolvimento em decisões que afetam suas vidas (Hassenpflug, 2004, p. 288).

Sidman (2003) aponta a necessidade de novas práticas não-coercitivas para a sociedade, uma vez que os efeitos colaterais gerados são muito mais prejudiciais do que os benefícios trazidos pelo uso de coerção. Ele afirma:

“Também, alguns métodos não-coercitivos não são tão fáceis de aplicar ou tão rápidos em sua ação, como uma precisa e intensa punição ou reforçador negativo. O que os torna necessários, ainda que eles sejam não-familiares e algumas vezes difíceis de aplicar, é o vasto catálogo de efeitos colaterais da punição – conseqüências da punição que cancelam seus benefícios e são responsáveis por muito do que está errado em nossos sistemas sociais” (p. 93).

Um exemplo do que é caracterizado como errado em nosso sistema social em decorrência do uso de controle coercitivo, no caso da educação, é a questão do

contra-controle. Segundo Skinner (1972), estudantes podem contra-atacar o educador sob a forma de ações impertinentes, atrevidas, rudes, provocadoras ou comportamento verbal obsceno. Ataques físicos também podem acontecer e isso é algo que, infelizmente, em muitos lugares, se tornou comum.

“Qualquer um familiarizado com a literatura experimental e qualquer observador experiente da conduta fora do laboratório sabe que a coerção, se não puder ser enfrentada de qualquer outra maneira, finalmente gera contra-controle. Os que usam coerção podem esperar retaliação” (Sidman, 2003, p. 23).

No sentido do que fora discutido sobre uso de controle aversivo, o Instituto Ayrton Senna, através do PEE, se mostra preocupado em modificar essa lógica e essa prática tão presente e tão comum no cotidiano das pessoas, inclusive em seus ambientes de trabalho.

O que o PEE enfatiza desde o tipo de gestão adotada é a importância do ser humano para a sua organização, uma vez que entende o envolvimento e a participação conscientes das pessoas nos assuntos relacionados ao seu campo profissional como fundamental para a geração de maior comprometimento e coresponsabilidade com a obtenção de melhores resultados no trabalho (Hassenpflug, 2004).

“Essa nova tendência se firma e expande baseando-se na importância do fator humano nas organizações e no princípio de que o envolvimento e a participação conscientes das pessoas nas decisões diretamente relacionadas ao seu campo profissional são fundamentais para gerar maior comprometimento e coresponsabilidade com a obtenção de melhores resultados e maior satisfação com o trabalho” (Hassenpflug, 2004, p. 288).

A proposta do PEE de envolvimento de outras pessoas além do educando, que é o foco no processo educativo, vem ao encontro do que afirma Skinner (1972):

“Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas essas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que pode precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição” (p. 217).

Assim, a proposta de gestão participativa do PEE parece ser, desde a forma de administração, uma alternativa às contingências aversivas presentes em modelos arraigados na sociedade, como os autoritários.

Skinner (1972) afirma:

“(...) uma verdadeira tecnologia do ensino está surgindo. Começa a sugerir alternativas eficazes que podem substituir as práticas aversivas que tanta confusão têm causado” (p. 108).

Faz-se necessário uma breve explicitação sobre o que Skinner chamou de tecnologia do ensino e, nesse caso, as palavras de Zanotto (1997) são bastante esclarecedoras.

“A contribuição de Skinner para a explicação do comportamento humano ultrapassa os limites da descoberta de princípios e da elaboração de conceitos teóricos. Há uma preocupação evidente do autor com a construção de uma ciência que, a partir da identificação dos determinantes do comportamento, possibilite a transformação das condições responsáveis por sua ocorrência. O trabalho produzido pelo autor na área de educação reflete essa preocupação. Aplicando à análise das questões educacionais os conceitos explicativos da ciência do comportamento humano, Skinner constrói uma proposta, que denomina tecnologia do ensino, para o enfrentamento dos problemas relativos ao ensinar” (p. 49).

Retomando a questão das contingências aversivas presentes no ensino, Sidman (2003) complementa afirmando que é absolutamente imprescindível um olhar para além dos efeitos imediatos da punição, pois somente assim haverá embasamento suficiente para que passe a ocorrer uma tentativa de alterar a orientação quase universal da sociedade em direção ao controle coercitivo.

Será a proposta de educação por meio do esporte realmente uma dessas alternativas?

Depois da tentativa de superação do controle aversivo desde o momento da adoção de um modelo de gestão participativa, a opção por utilizar o esporte como meio educativo para o desenvolvimento humano também deve ser analisada como

uma possível alternativa ao uso de contingências aversivas e também, talvez, como meio adequado para o ensino de novos comportamentos⁷.

O esporte desenvolvido no PEE parte do princípio de que jogos e brincadeiras são necessidades básicas de toda criança e adolescente para alcançar um desenvolvimento rico e harmonioso e que cada um tem o direito a essa prática (Hassenpflug, 2004).

Mas por que adotar jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos em detrimento de outros?

“Vistos como direitos de todos, a prática do esporte, o ato de brincar e o desenvolvimento são proporcionados por meio da adoção de estratégias que garantam a igualdade e a inclusão de cada criança e de cada jovem em todas as atividades. Para isso, jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos preferenciais, por sua capacidade de gerar aprendizagens em um clima de alegria e descontração, em que o prazer de criar e ousar supera o medo de errar e em que a liberdade de escolha é favorecida e exercitada. Dessa forma, fica mais fácil desenvolver o gosto pela prática esportiva e lançar sementes para que ela seja incorporada à vida de cada um, como promotora de transformações pessoais e sociais” (Hassenpflug, 2004, p. 164).

Diante disso, o esporte se configura como uma representação da vida, facilitando o desenvolvimento de crianças e jovens e criando um ambiente no qual há o favorecimento para mudanças na maneira de agir e pensar, contribuindo, possivelmente, para o estabelecimento de relações sociais saudáveis para além do contexto esportivo vivenciado dentro do PEE (Hassenpflug, 2004).

Segundo Zanotto (1997), o ensino formal também se preocupa com comportamentos para além dos muros da escola, uma vez que afirma que esse ensino carece de situações nas quais o aluno aprenda e continue a se comportar mesmo depois de não mais estar sob controle das contingências de tal ensino.

⁷ Zanotto (1997), baseada em Skinner, afirma que comportamento é a relação entre resposta e as condições favoráveis a sua emissão, bem como as conseqüências produzidas por ela. Mudança em qualquer um dos termos dessa relação implica em comportamento novo.

Desse modo, faz sentido uma discussão sobre os tipos de reforçamentos existentes numa prática educacional, visto que um comportamento aprendido se manterá somente diante de conseqüências reforçadoras. Assim, qual tipo de reforço é o mais apropriado para um processo educativo?

Dentre o que fora apresentado sobre o PEE em relação ao uso do esporte como um meio propiciador de atividades educativas prazerosas, pode-se dizer, sob o ponto de vista da Análise do Comportamento, que a prática de atividades esportivas pode gerar conseqüências naturalmente reforçadoras para os seus praticantes.

Segundo Skinner (1972), reforço natural é aquela conseqüência decorrente do comportamento da pessoa, ou seja, não necessita do outro para prover tal reforçamento. Ele afirma:

“O bebê sacode o chocalho, a criança corre com o arco, o cientista opera o ciclotron – e todos são reforçados pelos resultados. Somos reforçados ao desembaraçar um barbante, ao identificar um objeto estranho, ao descobrir o sentido de uma frase lida. É bom para a espécie humana que isso aconteça e feliz para o professor” (p. 145).

Uma dos grandes desafios da educação consiste em que tipos de conseqüências fornecer para o educando a fim de que o comportamento ensinado na situação educacional se estabeleça e se mantenha ao longo do tempo e em outros lugares.

Na educação formal, uma parcela da realidade pode ser trazida para a sala de aula e outra pequena parte pode ser vivenciada fora. No entanto, Skinner (1972) se pergunta se não seria possível ensinar o aluno de um modo natural, uma vez que o estudante simplesmente não aprende quando lhe dizem o que deve ser feito. Ele mesmo conclui que o que falta é reforço positivo, pois algo da curiosidade natural do aluno se perde dentro da sala de aula.

“Apenas uma pequena parte do mundo real pode ser trazida para a sala de aula, mesmo com o auxílio de fitas de cinema, de gravações e televisão, e apenas uma pequena parte do restante pode ser visitada fora. As palavras podem ser facilmente importadas, mas os excessos verbais da educação clássica mostraram como é fácil que isto leve a uma perigosa deturpação. Dentro de limites razoáveis, entretanto, não será possível ensinar simplesmente dando ao estudante a oportunidade de aprender de um modo natural? Infelizmente, o estudante não aprende simplesmente quando se lhe diz que o faça. Algo essencial de sua curiosidade natural ou sede de saber está ausente da sala de aula. O que falta, em linguagem técnica, é ‘reforço positivo’” (Skinner, 1972, p. 98-99).

O esporte como instrumento pedagógico parece, então, cumprir um papel no qual a educação passa a ter em suas mãos meios de obter reforços naturais, sendo viável a redução de práticas aversivas no processo educacional.

Entretanto, Skinner (1972) também aponta problemas no uso de reforços naturais: *“O professor que usa contingências naturais, na verdade, abandona o seu papel de professor. Não faz mais do que expor o aluno ao seu ambiente; o ambiente ensinará”* (p. 145).

Outro problema que Skinner (1972) afirma existir na utilização de reforços naturais nas práticas educacionais é:

“Na prática, o professor tem ainda muito o que fazer. A simples logística dos reforçadores naturais constitui um problema difícil. O mundo concreto é demasiadamente grande para ser levado para a sala de aula, e o professor deve fazer uma seleção. Além disso, como temos repetidamente visto, o aluno não aprende só por ser posto em contato com as coisas” (p. 145).

O autor afirma que a logística dos reforçadores naturais não é simples e o professor exerce um papel importante, pois o aluno não aprende somente por estar em contato com as coisas (pode até aprender, mas demora um tempo bem maior e pode aprender coisas desnecessárias) e, muitos desses reforços, demoram demais para serem eficientes. Neste caso, o exemplo que o autor dá é que nenhuma criança aprende a plantar sementes pelo fato de ter sido reforçada pela colheita que dela resulta.

A função do educador, então, passa por estabelecimento de critérios e planejamento de como as contingências serão arranjadas para que o aluno aprenda aquilo que se quer ensinar.

Entretanto, Skinner (1972), apesar de apontar tais problemas no uso de reforços naturais, defende o seu uso pelas vantagens que gera, isto é, importante para a aquisição e manutenção de novas formas de comportamento: *“Tornem o estudante independente dos homens; ensinem-lhe a ser dependente das coisas”* (p. 144)

O autor também faz uma ressalva para a utilização desse tipo de reforçamento na educação: *“As contingências naturais usadas na educação precisam quase sempre ser arranjadas”* (p. 146).

O que se pode compreender dessa afirmação de Skinner é a importância fundamental do planejamento de ensino no contexto educacional.

Sobre outros tipos de reforçadores, Skinner (1972), ao analisar reforço a longo prazo afirma não ser este o melhor recurso a ser utilizado durante a instrução, já que é uma vantagem bem posterior ao comportamento esperado do aluno. Nas palavras do autor:

“A dificuldade com as vantagens posteriores é a de que elas só vêm depois. Vêm no fim da educação – ou pelo menos a parte mais substancial delas – e não podem ser usadas durante a instrução como reforçadores. A fraqueza delas é legendária” (p. 139).

Assim, mostra-se a importância da utilização de reforços a curto prazo e intermediários ao objetivo final da educação. Nesse sentido, os reforçadores condicionados exerceriam um papel importante, no entanto, também há problemas na sua utilização, pois provêm de remotas conseqüências finais e, por isso, fracos e ineficientes no controle do comportamento do estudante.

“Pode-se tornar mais eficientes os reforçadores condicionados da agência educacional mostrando a conexão com contingências naturais que serão encontradas mais tarde” (Skinner, 2000, p. 443).

No entanto, Skinner alertou sobre os problemas dos reforçadores a longo prazo. O que é possível compreender dessa afirmação do autor é a importância de reforçadores naturais para a manutenção dos comportamentos mesmo depois da ausência do controle da instituição educacional.

Os reforçadores arbitrários também apresentam dificuldades no ensino por só serem eficazes, muitas vezes, sob certos estados de privação, que são difíceis de serem programados.

“Mas o principal problema é mais uma vez o das contingências. Muito do que a criança deve fazer não tem a forma de um jogo ou de um brinquedo, nem há qualquer relação natural com alimento ou passar de ano ou medalhas. Estas contingências precisam ser arranjadas pelo professor e o arranjo é quase sempre deficiente” (Skinner, 1972, p. 142).

Pelas idéias de Skinner acima mencionadas pode-se afirmar que o PEE traz uma proposta na qual as conseqüências naturais são um poderoso instrumento de trabalho para o educador que pode utilizá-las na programação de contingências de acordo com os objetivos educacionais.

Ainda em relação à utilização de métodos equivocados no ensino, Skinner (1972) faz uma crítica aos teorizadores da educação quando estes defendem práticas pedagógicas utilizadas por professores para ensinar seus alunos, mas que tais práticas dão certo apenas com uma parcela dos alunos e mesmo assim esses teorizadores permanecem defendendo a sua utilização como se, pelo fato de ter dado certo com uns devesse funcionar para todos.

“Talvez se deva mesmo considerá-los como casos especiais de uma única fonte de erro mais geral, a crença de que a experiência pessoal de sala de aula seja a fonte primordial de sabedoria pedagógica” (Skinner, 1972, p. 108).

Dessa maneira, ele aponta o erro cometido por esses teorizadores, pois diz que eles acreditavam que a experiência pessoal de sala de aula era a principal fonte de sabedoria pedagógica. Com isso, Skinner apontou caminhos alternativos para uma educação mais baseada em reforços positivos, não se restringindo, necessariamente, à sala de aula.

Portanto, fica evidente que o controle aversivo gera graves efeitos tanto para os que são ensinados quanto para aqueles que ensinam e os resultados da educação são desastrosos.

Defender a prática coercitiva no contexto educacional torna-se então uma atitude irracional e inconseqüente. O que se pode afirmar diante de toda a discussão sobre controle aversivo é a emergência por uma alternativa a essa prática.

O PEE apresentou-se como uma dessas alternativas, uma vez que indica como meio educacional outro ambiente que não a sala de aula. Isso não quer dizer que se deva acabar com o ensino formal, mas o ensino de comportamentos de cidadania podem ser muito facilitados através desse instrumento pedagógico, o esporte, que se apresenta como um facilitador para que o educador planeje contingências utilizando os reforços naturais já disponíveis em tal contexto.

Skinner (1972) afirma: *“A instrução programada bem concebida, e que faz bom uso dos reforçadores positivos disponíveis, pode em geral, competir com as técnicas aversivas”* (p. 229).

Diante de possibilidades e alternativas que a prática esportiva oferece, faz-se agora necessário analisar como se dá a proposta de ensino nessa perspectiva educacional através do esporte, identificando quais os princípios da análise experimental do comportamento estão por trás disso, isto é, quais são as implicações dessa proposta para a educação.

Proposta de ensino

Planejamento

O PEE tem em seu cotidiano a prática do planejar e isso significa ter clareza dos objetivos e as maneiras pelas quais esses serão atingidos. O planejamento ajuda, portanto, a utilizar os recursos humanos e materiais da melhor forma possível no sentido de aumentar as possibilidades de sucesso. Nas palavras de Hassenpflug (2004):

“Planejar ações faz parte do nosso cotidiano. Sabemos que, ao planejar, definimos claramente o que queremos, onde pretendemos chegar e quais caminhos podemos percorrer até atingir o nosso alvo. O planejamento ajuda a organizar a nossa ação e, por isso, aumenta nossas possibilidades de sucesso com um aproveitamento melhor das nossas energias e recursos” (p. 293).

O que fica evidente nessas afirmações é o fato de que só é possível alcançar algum sucesso no processo de educação mediante condições necessárias para tal. Isso significa dizer que o planejamento de ensino tem um papel central na educação.

Zanotto (1997) se preocupa com a questão do planejamento e isso fica evidente ao afirmar:

“O ensino formal e cuidadosamente programado possibilita agilizar e maximizar as mudanças comportamentais pretendidas, as quais, se deixadas ocorrer naturalmente, podem ser bastante demoradas ou podem até mesmo não ocorrer” (p. 32).

Skinner (1972) também considera o planejamento como um aspecto indispensável do ensino. Ele afirma que *“Ensinar pode ser definido como o dispor de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda”* (p. 108).

Considerando mudanças de comportamento no contexto educacional como arranjos de contingências, Skinner (2000) afirma:

“Em todos os campos em que o comportamento humano figura com proeminência – educação, governo, família, clínica, indústria, arte, literatura, e assim por diante – estamos constantemente mudando probabilidades de respostas ao arranjar as conseqüências reforçadoras” (p. 81).

Do ponto de vista de Skinner, pode-se dizer que a construção de novas formas de inclusão, convivência e relacionamento, como é o que pretende o PEE através da adoção, por exemplo, de uma forma participativa de gestão, depende do arranjo de contingências reforçadoras. Isto quer dizer que para qualquer mudança faz-se necessário esse processo sob as quais o comportamento muda.

O que Skinner (1972) e Zanotto (1997) afirmam sobre planejamento de ensino vai ao encontro da importância atribuída a isso pelo PEE, ou seja, todos vêem o planejamento como algo essencial na educação devido ao objetivo desta de promover aquisições e modificações no comportamento de alunos em prol de um coletivo maior que é a sociedade.

A gestão participativa permeia todo o processo educativo do PEE, ou seja, no planejamento de ensino da educação pelo esporte há a tentativa de criar condições de participação tanto para os educadores, quanto para os familiares e escolas.

“É também na inscrição que a equipe de coordenação apresenta aos pais um termo de compromisso para a participação de seus filhos, em que a assinatura do responsável significa a sua compreensão e aceitação do trabalho educativo a ser desenvolvido” (Hassenpflug, 2004, p. 300).

O PEE afirma que a educação das novas gerações consiste num processo articulado entre várias instituições sociais, por exemplo, escola e família, pois acredita que dessa maneira o impacto no desenvolvimento de crianças e jovens será positivo.

“Educar as novas gerações é um processo contínuo que pode ser potencializado por meio da ação sinérgica entre educadores escolares, familiares e relações sociais, trazendo reflexos positivos para a formação das crianças e dos jovens e para a obtenção de índices mais elevados de aproveitamento escolar” (Hassenpflug, 2004, p. 290).

Zanotto (1997) também reconhece a importância de se conhecer melhor o público alvo do processo educacional, pois afirma que, assim, o planejamento do

ensino será mais eficaz⁸. Nas palavras da autora:

“(...) a necessidade do professor conhecer o repertório comportamental de seus alunos e a sua suscetibilidade aos reforçadores disponíveis na situação, para planejar procedimentos de ensino que considerem a individualidade de cada aluno” (p. 54).

A aproximação com a família e com a escola é entendida pelo PEE como uma estratégia interessante de planejamento, pois é através desse contato que o Programa obtém dados importantes sobre as crianças/adolescentes e suas condições de vida, assim, consegue informações relevantes para tornar o processo educacional mais eficiente.

“O momento da inscrição e matrícula é extremamente valorizado pelas equipes dos projetos parceiros, pela possibilidade de, no contato com as próprias crianças, seus pais e familiares, colher dados importantes sobre o convívio familiar, suas condições de vida, seus sonhos, expectativas, visão da escola, do esporte e do futuro etc.” (p. 300).

Skinner (1972) mostra preocupação com a questão de obter dados sobre a vida das crianças e adolescentes ao afirmar que, dessa maneira, é possível identificar quais são os reforçadores presentes na vida dessas crianças e jovens, o que significa viabilizar ainda mais o processo de planejamento de contingências, no qual os reforços disponíveis serão arranjados a fim de tornar mais efetivo o processo educacional.

Caso não haja conhecimento sobre os reforçadores específicos dessas crianças e adolescentes, o processo educacional continuará a cometer alguns equívocos, pois o seu planejamento se focará em ações que não necessariamente

⁸ Segundo Zanotto (1997), em linguagem leiga, afirmar que um ensino é eficaz significa dizer que será ensinado ao aluno algo completamente novo ou que ele conhece de forma incompleta ou incorreta. Usando a terminologia da análise comportamental, pode-se afirmar que alguém aprende comportamento novo quando aprende a emitir pela primeira vez uma resposta inédita no repertório ou emitir formas de respostas diferentes das que já possui ou quando aprende a emitir respostas diferenciadas, sob condições variadas e também manter resposta aprendida quando houver produção de conseqüências diferentes das produzidas originalmente.

estão de acordo com as demandas trazidas pelo público-alvo. Isso é o que Skinner (1972) chama de “perder o pombo”.

“Talvez ainda mais importantes do que as coisas que os estudantes gostam de ler, ver ou ouvir sejam as coisas que eles gostam de fazer. Ensinamos-lhes a pintar, fazer uma pesquisa cultivar orquídeas e a fazer amigos; mas se a instrução chegar a bom termo estes repertórios devem continuar fortes. Podemos tentar construir um comportamento dedicado através da clarificação dos reforçadores, pelo exemplo de pessoas dedicadas e entusiastas, descrevendo nossas próprias satisfações e emoções, ou pelo elogio da aplicação do aluno, mas se não tivermos em conta a esquematização dos reforço, ainda assim podemos ‘perder o pombo’” (Skinner, 1972, p. 156).

O envolvimento da escola acontece de diferentes maneiras em cada um dos projetos parceiros do PEE, um exemplo é como o Projeto Esporte Talento que acontece em São Paulo faz essa aproximação.

“Com base nessas etapas, o Projeto Esporte Talento, SP, optou por um processo de admissão que envolve as escolas de um modo mais amplo. Em um primeiro momento, diretores e professores são convidados a conhecer a proposta do projeto e a definir em conjunto as regras para o processo seletivo e para a própria participação das escolas. Em seguida, são elas que se encarregam de divulgar a proposta em sua comunidade. Os interessados em participar preenchem uma ficha de inscrição e outra com os dados socioeconômicos da família” (Hassenpflug, 2004, p. 300).

Skinner (1972) faz menção ao envolvimento das escolas em processos éticos e legais da sociedade, mas é possível fazer uma extensão do que o autor afirma no sentido de que a participação de instituições educacionais formais pode ser entendida como substancial para o planejamento do ensino, uma vez que o trabalho de tais instituições pode se articular com os objetivos do PEE sendo viável uma potencialização dos resultados almejados.

“Os colégios e as escolas devem, naturalmente, participar no controle legal e ético exercido pelas sociedades que os mantêm e das quais são parte, que têm problemas comparáveis aos seus” (Skinner, 1972, p. 97).

Pode-se dizer, então, que o PEE considera contextos mais amplos, ou seja, além daquilo que ocorre dentro do Programa, como um fator a ser levado em consideração no planejamento.

“Outro tema importante a ser discutido pelos educadores do projeto é a análise do contexto social mais amplo para perceber seu movimento, suas possibilidades e condicionantes” (p. 296). “A realidade social é altamente dinâmica e nos obriga a um olhar atento para identificar a direção das mudanças a avaliar o seu impacto especialmente sobre as crianças e os jovens, as suas famílias, a educação escolar e o trabalho educativo a ser desenvolvido nos projetos” (Hassenpflug, 2004, 296-297).

A análise do contexto social das crianças e jovens participantes do PEE significa conhecer as especificidades do público-alvo no que se refere à comunidade e a estrutura familiar onde vive, dados esses importantes para a elaboração de um planejamento de ensino mais eficaz, pois voltar-se-á diretamente à demanda desse público.

“Essa análise pode indicar, por exemplo, quais os valores presentes no contexto social, quais as especificidades daquela comunidade e quais as suas prioridades em termos educacionais, informações de grande valia para a elaboração de um plano de trabalho mais eficaz, voltado às reais necessidades da comunidade atendida” (Hassenpflug, 2004, p. 297).

Além do que já fora mencionado sobre as informações do público-alvo, pode-se afirmar também que essas informações são úteis para o direcionamento de objetivos mais específicos, ou seja, o planejamento se dá de uma forma mais geral para algo mais específico, pois a prática do planejamento acontecerá de forma mais específica (junto ao grupo de crianças e adolescentes e também ao educando).

“As informações colhidas são compiladas, analisadas e constituem mais uma base para a elaboração de objetivos específicos dentro do plano de trabalho. A função dos objetivos é definir com clareza quais mudanças pretendemos alcançar após um ano de trabalho com os educandos. Os objetivos refletem, portanto, resultados que podem ser mensurados” (Hassenpflug, 2004, p. 297).

Skinner (1972) também aborda a questão das especificações de objetivos no processo educacional, ele afirma: *“A especificação de um comportamento terminal conduz, de maneira mais direta, a práticas explícitas, e dá a possibilidade de verificar se são eficazes”* (p. 244).

O autor acrescenta ainda a idéia de que estabelecido um comportamento fim é preciso planejar contingências reforçadoras para que se fortaleça a emissão de tal

comportamento e que seja possível, assim, a sua manutenção. Ele afirma: *“No momento em que o comportamento terminal estiver especificado, devem ser feitos os arranjos para fortalecê-lo através de esforço”* (Skinner, 1972, p. 196).

Além de facilitar a prática dos objetivos que se quer alcançar com a educação, o estabelecimento de objetivos específicos também viabiliza um caminho para a avaliação da eficácia do processo educacional, o que garante um constante movimento de evolução do planejamento de ensino.

Outra preocupação do PEE é com o caráter mais prático do planejamento que, no caso, acontece através da definição do plano de trabalho geral para o ano.

“Montado o amplo cenário em que os projetos estão inseridos, é hora de definir o plano de trabalho para o ano, isto é, o roteiro para propiciar as oportunidades de desenvolvimento às crianças e aos adolescentes. O plano de trabalho tem um caráter prático e descreve que resultados se pretende alcançar, com que estratégias, em que espaço, quem estará envolvido e por quanto tempo” (Hassenpflug, 2004, p. 298).

Zanotto (1997) faz referência a essa especificação mais detalhada do processo de planejamento ao afirmar:

“O planejamento de procedimentos de ensino que venham a solucionar os problemas com os quais os professores se defrontam na sala de aula deve ser precedido pela explicitação precisa daquilo que se quer ensinar, por um conhecimento, mesmo que parcial, sobre quem vai ser ensinado e pela caracterização de alguns aspectos do ambiente em que o ensino se processa e que podem contribuir com ou dificultar o trabalho de ensinar” (p. 50).

Mesmo abordando os problemas com os quais professores se defrontam em sala de aula, pode-se estender a afirmação trazida por Zanotto para um cenário mais amplo da educação, no caso, com o qual o PEE trabalha.

Isso quer dizer que o planejamento de procedimentos de ensino que proponham soluções para problemas enfrentados por educadores em outros contextos fora da sala de aula, por exemplo, o esporte, também deve explicitar de forma mais detalhada os seus objetivos.

Pelas palavras de Hassenpflug acima citadas, é possível afirmar que o PEE se preocupa com essa explicitação em seu planejamento, o que torna o processo de intervenção mais fácil e mais eficiente.

Portanto, o plano de trabalho para o PEE é um roteiro norteador de ações, o qual se configura como um instrumento de trabalho para o educador no sentido de que oferece informações necessárias para o esclarecimento e orientação de como o planejamento das ações educativas deve ser estabelecido.

“O plano de trabalho oferece uma visão geral das ações educativas a serem desenvolvidas no ano. Para que se torne um instrumento de orientação do que vai ser realizado é preciso que seja visto como um roteiro seguro e não como uma exigência meramente administrativa. É preciso dar vida ao plano, fazer dele um verdadeiro mapa de navegação a ser consultado o tempo todo, como forma de garantir unidade, coerência e comprometimento geral com os resultados. Como já dissemos, ele pode sofrer desdobramentos mensais, semanais e diários” (Hassenpflug, 2004, p. 298-299).

Conforme afirmado anteriormente, o planejamento de ensino do PEE se estrutura de forma a estabelecer os objetivos gerais de ações que terão desdobramentos mais específicos, conforme a demanda do público-alvo e dos recursos humano e material que estão disponíveis à execução do trabalho.

A fim de especificar as ações, o PEE estrutura o planejamento também em vários projetos interdisciplinares, ou seja, projetos de trabalho que têm temas específicos de acordo com a demanda do público atendido.

“Entre as definições a serem tomadas está a escolha do tema ou dos temas dos projetos interdisciplinares e de seus subtemas, quando for o caso, sempre propostos como resposta às necessidades educacionais do público atendido” (Hassenpflug, 2004, p. 298).

Uma estratégia adotada pelo PEE diz respeito às reuniões periódicas, nas quais se propicia um espaço para que educadores e coordenadores possam conhecer e acompanhar o que é desenvolvido em cada projeto específico de trabalho, podendo, assim, implicar em novos planejamentos.

“Reunindo coordenadores e educadores de todas as áreas, essas ocasiões servem para acompanhar e avaliar o andamento do projeto como um todo, para planejar novos projetos educativos e também para discutir questões administrativas de interesse geral” (Hassenpflug, 2004, p. 313).

Quando o PEE afirma adotar a participação de todos no processo de gestão educacional não quer dizer que não haja liderança. Existe um grupo de coordenação que tem as suas próprias funções dentro de cada projeto parceiro do PEE.

“Antes, porém, vale lembrar que propor a participação de todos não exclui a existência de diferentes níveis de decisão e de responsabilidade quanto à organização e gestão do trabalho. O importante é que cada segmento tenha uma clara noção do projeto como um todo e, além disso, onde e quando contribuir e com que grau de autonomia” (Hassenpflug, 2004, p. 295).

Skinner (1972) dedica atenção a essa questão ao afirmar que existem outras pessoas envolvidas no mundo educativo, além do óbvio que é aquele que aprende.

Em citação discutida anteriormente na primeira categoria de análise, o autor afirma que existem outras pessoas, além daquele que aprende, envolvidas no contexto educacional e, no caso, o PEE tem funções específicas para cada um, focando na questão do planejamento, ou seja, o Programa se organiza a fim de que seja viável um bom acompanhamento dos projetos educativos e, conseqüentemente, acarretando numa possível alteração do planejamento de ensino.

“Cabe à equipe coordenadora a definição, implementação, o acompanhamento e a avaliação do plano de ação da unidade, criando condições e oportunidades para que o trabalho cotidiano flua da melhor forma possível e possibilite o alcance dos resultados almejados” (Hassenpflug, 2004, p. 303).

Ficou evidente ao longo da discussão que o planejamento de ensino é uma questão central no PEE. Este valoriza esse processo por reconhecer que é através desse que são estabelecidos o plano de ação para o ano, assim como os projetos educativos, que vão influenciar diretamente a atuação junto às crianças e adolescentes, impactando nos resultados esperados.

Skinner (2000) atribui especial importância ao planejamento de ensino pelas condições que oferece para uma possível mudança cultural, ou seja, o autor afirma que é preciso saber como os planejadores chegaram a provocar mudanças através de processos educacionais, pois assim será possível avaliar a correspondência da ciência com a prática.

“Podemos entender melhor o planejador cultural, não tentando prever seus objetivos, ou pedindo-lhe que os antecipe para nós, mas estudando os eventos ambientais anteriores que o levaram a advogar uma mudança cultural. Se se baseia em experimentos científicos para um dado propósito, queremos saber quão estritamente as situações experimental e prática se correspondem” (Skinner, 2000, p. 465).

Para o PEE, a prática do planejamento cultural se dá através do educador, caracterizado principalmente pela função de coordenador, isto é, o educador-coordenador tem uma função que se pauta em responder pelo projeto de trabalho ao mesmo tempo em que desempenha a função política de defender as causas da infância e da juventude.

“Como articulador dos interesses das crianças, jovens e suas famílias, deve possuir a necessária competência humana e política para defender as causas da infância e da juventude, mobilizar pessoas, agregar contribuições e estabelecer parcerias, pautando a sua ação por princípios éticos e democráticos” (Hassenpflug, 2004, p. 307).

Pode-se dizer que o PEE oferece condições para que o educador tenha uma visão e atue em prol de uma transformação cultural, ou seja, a fim de que ele atue para além do público para o qual trabalha mais diretamente.

“Por responder pelo projeto junto às famílias, escolas, aos parceiros, órgãos governamentais, outras instituições e, claro, junto a sua universidade e à própria coordenação do Programa, este líder desempenha um importante papel político, que é defender as causas da infância e da juventude nos mais diversos âmbitos aos quais tiver acesso, além de disseminar a proposta de educação pelo esporte para o desenvolvimento humano, divulgar seus resultados e metodologia, articular parcerias e estabelecer mecanismos para a institucionalização do projeto no âmbito da universidade, procurando criar condições gerenciais, políticas, legais e institucionais para assegurar a sua continuidade” (Hassenpflug, 2004, p. 304-305).

Abib e Dittrich (2004) ao discutirem a questão da ética sob a perspectiva da filosofia do behaviorismo radical de B. F. Skinner, fazem uma reflexão sobre o que seria a atuação ética do analista do comportamento.

Resumidamente, pois não é possível abordar toda a extensão desse conteúdo no presente trabalho, pode-se afirmar que os autores também afirmam, baseados na teoria de Skinner, que o analista do comportamento atuante em qualquer contexto, inclusive na educação, tem sim um papel político.

“A filosofia moral de Skinner faz-se acompanhar de uma ambiciosa filosofia política- isto é, de um projeto de ação para a concretização de um ideal ético. Quer subscreva ou não às pretensões utópicas de Skinner, o analista do comportamento é, sem dúvida, um agente político, no sentido de que suas atividades profissionais possuem conseqüências éticas e políticas” (Abib e Dittrich, 2004, p. 430).

Nas palavras de Skinner (1972), a preocupação em defender uma educação pautada em práticas que garantam a sobrevivência da cultura aparece no sentido de que esse tipo de prática deveria ser um princípio de política educacional, ou seja, a importância da educação estaria no fato da possibilidade de planejar uma cultura que garanta a sua própria sobrevivência.

“Ocasionalmente, há referência a vantagens mais práticas: o homem educado liberalmente tem maiores probabilidades de ‘realizar o seu potencial’, ‘alargar os seus horizontes’, ‘fazer contribuições únicas’, ‘realizar-se como indivíduo’, ‘libertar-se dos grilhões da ignorância’. Uma educação liberal também o torna mais valioso para o seu grupo, permite-lhe desempenhar um papel mais significativo na ética, na religião ou no governo democrático. Muitas vezes, a educação liberal é defendida como uma preparação geral para contingências imprevisíveis; mas, neste caso, invoca-se um princípio diferente como base da política educacional. Algumas práticas de uma cultura contribuem para a sua força, e se a cultura sobrevive, as práticas sobrevivem” (p. 220).

Abib (2001) faz uma discussão que auxilia na compreensão sobre o que Skinner quis dizer ao afirmar que as práticas educativas que aumentam as chances de sobrevivência da cultura devem se tornar um princípio na política educacional.

“Engajar-se no bem da cultura significa enfrentar essa suscetibilidade e promover práticas culturais com condições de tornar mais efetivas as conseqüências remotas do comportamento. Ou seja, práticas que ameaçam a sobrevivência das culturas - que produzem reforço positivo imediato com conseqüências negativas postergadas, como as que foram descritas por Skinner (1971) - precisam ser enfrentadas com modificação das contingências, programando-se conseqüências negativas mais imediatas para essas práticas ou fortalecendo-se práticas alternativas com condições de substituí-las. O modelo do controle do comportamento aplicado a casos como os do tabagismo, alcoolismo, vício em drogas e obesidade explica bem a lógica dos conceitos comportamentais envolvida na mudança de práticas culturais” (p. 110).

É importante destacar que na discussão feita sobre controle aversivo e o esporte como meio facilitador de reforços positivos permitiu a conclusão de que práticas substitutivas àquelas que geram conseqüências negativas se apresentam como uma melhor alternativa, uma vez que não geram os chamados efeitos colaterais da coerção, que são responsáveis por muito do que há de errado e deficiente na sociedade e em suas instituições representativas, como a educação.

Pode-se ainda recorrer a Abib (2001) na tentativa de explicar a afirmação de Skinner quanto à defesa da sobrevivência das culturas como o bem da cultura. Nas palavras do autor:

“Skinner (1971, 1978, 1989) defendeu a sobrevivência das culturas como o bem da cultura e referiu-se a várias conseqüências de práticas culturais - como superpopulação, poluição, devastação do meio ambiente e a possibilidade de holocausto nuclear - que ameaçam esse bem. Argumentou com base nessas conseqüências - às quais ele também chama de razões - que a ciência e a tecnologia do comportamento podem contribuir para práticas culturais com a finalidade de defender o bem da cultura” (p. 107).

A partir desta afirmação é possível dizer que existem determinadas práticas culturais que possivelmente acarretarão em sua exterminação. Assim, é possível compreender quando Skinner defende a sobrevivência das culturas como princípio de políticas educacionais.

“Skinner (1971, 1989) atribuiu a função de defender a sobrevivência das culturas ao planejador de uma cultura (the designer of a culture), que pode exercer sua função em uma comunidade utópica - como em *Walden Two* (Skinner, 1948) -, nas instituições de uma sociedade - ou, na parlance de Skinner, nas agências de controle, como, por exemplo, o governo, a religião, a educação, a economia e a indústria -, ou ainda em um "quarto estado" (fourth estate, Skinner, 1989, p. 120), constituído pela mídia, por professores, cientistas e acadêmicos. Na verdade,

Skinner (1989) revela uma simpatia por esse "quarto estado", porque é ele que apresenta condições de viabilizar não só um controle mais efetivo dos controladores mais também formas menos institucionalizadas de controle, como as relações de "controle pessoal face a face" (p. 120) descritas em *Walden Two*" (Abib, 2001, p. 107).

Desse modo, focando a discussão no contexto educacional, pode-se dizer que Skinner atribui extrema importância à educação quando afirma que o planejador cultural é o responsável por defender a sobrevivência das culturas, pois ele terá condições de viabilizar, através do planejamento de ensino, controle mais efetivo para que isso ocorra.

Para que seja possível uma atuação voltada para objetivos de manutenção e modificação de práticas culturais, o educador deve ter condições para subsidiar o seu trabalho. Nesse sentido, o PEE propõe tais condições.

"Como já vimos, para que tudo isso ocorra, é fundamental a criação de um clima de trabalho baseado no diálogo, em que as pessoas possam expressar idéias, dúvidas e sentimentos, sentindo-se acolhidas e respeitadas" (Hassenpflug, 2004, p. 305).

O que o PEE chama de condições, Skinner afirma ser arranjo de contingências tanto para a atuação do educador quanto para as situações de ensino programadas para crianças e jovens.

O planejamento, então, torna-se essencial. Para o PEE a importância se dá ao fato de que a ação educativa tem uma intencionalidade que é a formação de pessoas, por isso, as inúmeras variáveis envolvidas nesse processo têm de ser planejadas a fim de que a eficácia do ensino possa ter suas chances aumentadas.

"No Educação pelo Esporte, o planejamento torna-se imprescindível devido à intencionalidade da ação educativa. Como vimos, nosso objetivo é desenvolver pessoas, um trabalho extremamente complexo que envolve inúmeras variáveis internas e externas ao ambiente educativo. Sem planejamento, corremos o risco de realizar uma ação ineficaz, em que as atividades se tornam um fim em si mesmas e não instrumentos de intervenção e transformação" (Hassenpflug, 2004, p. 293).

Skinner atribui importância ao planejamento de ensino ao dizer, entre tantas afirmações, que *“O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizado no ambiente restrito da sala de aula”* (1972, p. 91).

Desse modo, o autor não só valoriza o processo planejado do ensino como defende que práticas educacionais podem ser desenvolvidas em ambientes outros que não somente dentro da sala de aula.

Ainda em relação ao arranjo de contingências como a maneira pela qual se dá um processo de mudanças, Zanotto (1997) também se refere ao caráter “intencional” da educação no sentido de que contingências só podem ser arranjadas quando se tem clareza das mudanças comportamentais a serem atingidas.

“Se aprender sem ser ensinado não é a forma mais eficaz nem mais rápida de aprender, assim também, ensinar sem saber o quê e a quem ensinar, e sem arranjar, de forma adequada as condições necessárias para que o ensino ocorra, não é a forma mais eficiente de ensinar. Um ensino assistemático e não planejado impede a identificação de suas próprias falhas, impossibilita a crítica e a revisão do que é feito sob o nome de ensino e gera perigosos subprodutos como a atribuição de culpa ao aluno e a irresponsabilidade daquele que ensina em relação ao processo e ao produto de seu trabalho” (Zanotto, 1997, p. 33).

O ensino atual está com problemas e a análise experimental do comportamento apresenta princípios norteadores de possíveis caminhos alternativos ao falho esquema vigente das práticas educacionais.

“Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento. Felizmente, uma análise desse tipo existe agora. Princípios derivados dela já têm contribuído para o planejamento de escolas, equipamento, textos e práticas de sala de aula. A instrução programada é, provavelmente, a realização mais conhecida. Alguma familiaridade com suas formulações básicas está começando a ser considerada como importante na formação de professores e administradores. Estas contribuições positivas, entretanto, não são mais importantes que a luz que a análise lança sobre a prática corrente. Há algo errado com o ensino” (Skinner, 1972, p. 91).

Zanotto (1997), portanto, também ressalta a relevância do planejamento para o processo educacional como um caminho mais apropriado para que soluções para

os problemas enfrentados na educação sejam encontrados e, assim, tornar o ensino mais eficaz.

“O planejamento de procedimentos de ensino que venham a solucionar os problemas com os quais os professores se defrontam na sala de aula deve ser precedido pela explicitação precisa daquilo que se quer ensinar, por um conhecimento, mesmo que parcial, sobre quem vai ser ensinado e pela caracterização de alguns aspectos do ambiente em que o ensino se processa e que podem contribuir com ou dificultar o trabalho de ensinar. Realizar os três passos mencionados utilizando o referencial da análise comportamental possibilita uma identificação mais precisa do problema a ser enfrentado na situação de ensino e um planejamento mais adequado de propostas para a sua solução” (Zanotto, 1997, p. 50).

Vale ressaltar que a análise experimental do comportamento fornece princípios norteadores para outras práticas educacionais e isso inclui também a educação de uma forma mais abrangente, ou seja, não somente aquela restrita às salas de aula da educação formal.

Quem vai ser ensinado

O PEE, conforme já discutido, vê a participação de outras instituições sociais como um aspecto positivo sobre a educação, impactando positivamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

“Estudos realizados no domínio das ‘escolas eficazes’ confirmam o que já foi constatado pela observação: a inclusão dos pais e o envolvimento da comunidade exercem um impacto positivo sobre o rendimento dos alunos” (Hassenpflug, 2004, p. 290).

Skinner se preocupou com essa questão ao afirmar que o envolvimento de outras instituições na educação de crianças e jovens é inevitável. Ele afirma: “*Não é só o professor que considera o aluno responsável por fazer o que deve ou que o pune ‘justamente’ quando falha*” (p. 97).

É possível afirmar, então, que se é inevitável o envolvimento de outras pessoas que não somente a instituição formal no processo educativo é quase que

uma obrigação facilitar a participação desses outros contextos na educação das crianças e jovens. Porque, dessa maneira, são aumentadas as chances de sucesso no ensino, uma vez que a educação não ficará restrita a um único ambiente.

Outro aspecto na maneira pela qual o PEE trabalha com aqueles que serão ensinados é a questão de que, em muitos projetos sociais baseados no esporte, o pré-requisito para a participação das crianças e jovens é que estes estejam matriculados e freqüentando a escola de educação formal. No entanto, a perspectiva do Programa é diferente.

“Geralmente, as crianças que chegam aos projetos já freqüentam a escola, mas este não é um critério para a sua seleção. Ao contrário, crianças e jovens que abandonaram a escola ou que nunca a freqüentaram se sentem estimulados a iniciar ou retomar seus estudos após um trabalho de conscientização voltado para eles e para sua família sobre a importância da educação na vida de qualquer pessoa” (Hassenpflug, 2004, p. 299).

Isso significa afirmar que o PEE não exclui a importância nem a necessidade de qualquer criança ao acesso à educação básica formal para a sua formação. O que fica implícito é a questão da possibilidade de modificação de uma realidade prejudicial àquele que deveria ter suprido o seu direito a uma educação digna e de qualidade.

Skinner (1972) dedica especial atenção ao fato de que a educação é algo a que todos os cidadãos têm direito, além disso, culturas que garantem tal direito a sua população caminham no sentido de aumentarem as suas chances de sobrevivência no mundo. Em suas palavras:

“Originalmente, só os que podiam pagar pela educação é que a recebiam; mas as culturas que se moveram no sentido de uma política de educação universal tornaram-se mais fortes; por isso, reforçaram esta política. Possivelmente, uma cultura será tanto mais forte quanto maior for o número de seus membros que for capaz de educar” (p. 223).

Skinner (1972) também se preocupa com o fato de que é preciso haver um planejamento no qual os avanços de cada criança e adolescente sejam

reconhecidos no processo educacional, uma vez que, assim, será possível que a educação adquira importância e a criança volte ou inicie uma formação dentro dessa instituição formal de educação.

“As pessoas envolvidas na coordenação de grupos têm uma importante contribuição na criação desse clima propício a aprendizagens: valorizar as contribuições, apontar avanços, estimular a participação, a expressão de sentimentos, enfim, facilitar a comunicação e a criação de laços de afeto e acolhimento” (p. 292).

Skinner (1972) também afirma que *“As contingências bem planejadas de reforçamento manterão o aluno ocupado no trabalho, mas livre dos subprodutos do controle aversivo”* (p. 153). Fato este que pode modificar o significado que a escola, muitas vezes, tem para seus alunos devido a uma prática educacional equivocada pelo uso constante e freqüente de controle aversivo.

O PEE também afirma que o retorno sobre o desempenho de cada criança e adolescente participante do Programa é algo que garante o envolvimento nas atividades, pois deixa claro os pontos positivos e negativos de cada um.

“A coordenação pode garantir o envolvimento e a motivação de todos os educandos oferecendo retornos periódicos sobre o desempenho deles e posicionando cada um sobre o que está bom e o que pode ser melhorado” (Hassenpflug, 2004, p. 304).

Assim, do ponto de vista da análise do comportamento, pode-se afirmar que esse retorno fala de conseqüências sociais para os comportamentos ocorridos no contexto da prática esportiva, ou seja, o comportamento da criança e do adolescente é reforçado, além do possível reforço natural pelo desempenho nas atividades físicas, também pelo educador e pelos próprios colegas, já que o esporte é um contexto social e que exige determinadas formas de comportamentos.

“O comportamento continua a ter conseqüências e estas continuam a ser importantes. Se não mais há conseqüências, ocorre a extinção. Quando temos de considerar o comportamento do organismo em toda sua complexidade da vida diária, necessitamos estar constantemente alertas para os reforços que prevalecem e que mantêm o comportamento. Podemos, na realidade, ter pouco interesse em saber como o comportamento possa ter sido originalmente adquirido. Preocupamo-nos apenas com a atual probabilidade de ocorrência, que pode ser

entendida apenas através do exame de contingências atuais de reforço. Este é um aspecto do reforço que só muito raramente é abordado nos tratados clássicos da aprendizagem” (Skinner, 2000, p. 109).

Zanotto (1997) acrescenta ainda que a aprendizagem – segundo Skinner (2000), *“O termo ‘aprendizagem’ pode ser mantido proveitosamente no seu sentido tradicional para descrever a redistribuição de respostas em uma situação complexa”* (p. 71) - depende muito do papel ativo que a criança e o jovem devem ter no processo educativo, sendo função do educador arranjar as contingências para tornar isso possível.

“Ao atribuir um papel ativo ao aluno no processo de aprender, já que ao agir ele produz as conseqüências que acabam por determinar seu próprio comportamento, e ao atribuir ao professor a tarefa de planejar e dispor as condições que tornem prováveis os comportamentos que quer ensinar ao aluno, a perspectiva comportamental acaba por colocar uma condição adicional para o planejamento eficaz do ensino: o conhecimento, ainda que parcial, pelo professor, de cada um de seus alunos e das diferenças mais significativas entre eles, no que diz respeito aos comportamentos possivelmente já aprendidos e às variações na suscetibilidade aos reforçadores disponíveis na situação de ensino” (Zanotto, 1997, p. 54-55).

Situação de ensino

O PEE também foca em seu planejamento o aspecto da situação de ensino. O primeiro passo, diretamente relacionado com as crianças e os adolescentes, consiste na adoção de uma estratégia na qual os educandos estejam em um ambiente favorável à criação de um grupo, pois é com este que os educandos vivenciarão momentos de aprendizagem de maneira lúdica e descontraída.

“O entrosamento é facilitado logo no início: sentadas em roda as crianças têm a oportunidade de conhecer melhor seus colegas, falar de si mesmas, de sua família, de seus gostos etc. É o momento em que são propostas dinâmicas que possibilitam o conhecimento mútuo e a constituição do novo grupo, de forma lúdica e descontraída, em que a conversa rola solta e as brincadeiras são sugeridas pelos educadores ou pelas próprias crianças” (Hassenpflug, 2004, p. 302).

Zanotto (1997) também apresenta preocupação com esse aspecto quando afirma que é preciso que o educador conheça os recursos disponíveis para arranjar

as contingências e tornar o processo de educação possível e, assim, viabilizar a formação de um grupo que experimentará novas formas de comportamento.

“Para que o professor seja capaz de arranjar, competentemente, as contingências para o ensino dos comportamentos descritos nos objetivos, a alunos cujos repertórios comportamentais minimamente conhece, é necessário que ele identifique, dentre os variados reforçadores existentes na escola, aqueles acessíveis ao seu controle e manipulação e disponíveis aos alunos pelo arranjo de contingências” (Zanotto, 1997, p. 58).

A autora afirma ainda que o arranjo de contingências naturalmente reforçadoras no ambiente da educação formal é restrito.

“O recurso aparentemente simples aos reforçadores naturais, em situações cotidianas, se vê limitado, na situação formal de ensino, dada a inutilidade de alguns de seus mais poderosos tipos” (Zanotto, 1997, p. 58).

A implicação dessas afirmações para o processo educacional é o fato de que a situação de ensino na qual haja a possibilidade de uso de atividades através do esporte favorece o educador na sua função de planejador, pois fica disponível a ele condições para que o arranjo de contingências naturalmente reforçadoras seja efetuada no ensino e, desse modo, fortalecer o aprendizado de crianças e jovens envolvidos nas etapas educacionais.

Skinner (1972) aponta as dificuldades de se arranjar contingências naturalmente reforçadoras no ambiente tradicional e formal de ensino. O autor afirma:

“Nem todos os reforçadores naturais são úteis. A maioria dos que têm significado biológico óbvio, como alimento e machucado, não é naturalmente relacionada com o comportamento nos círculos-padrão” (p. 145).

Diante dessa afirmação o que se pode afirmar é a vantagem que o processo educacional através da prática esportiva tem sobre a educação em situação formal de ensino, uma vez que trabalha com um instrumento no qual as conseqüências naturalmente reforçadoras possuem relação com o comportamento emitido na situação de aprendizagem, isto é, são contingentes às respostas emitidas.

O uso do esporte como instrumento pedagógico permite ao PEE mobilizar as crianças e jovens participantes para o desenvolvimento do processo educativo, uma vez que usa práticas de atividades lúdicas e prazerosas, o que facilita a adesão dos educandos às propostas pedagógicas de trabalho.

“Para isso, jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos preferenciais, por sua capacidade de gerar aprendizagens em um clima de alegria e descontração (...). Dessa forma fica mais fácil desenvolver o gosto pela prática esportiva e lançar sementes para que ela seja incorporada à vida de cada um, como promotora de transformações pessoais e sociais” (Hassenpflug, 2004 p. 164).

Skinner (1972) fez afirmações que diziam respeito à questão do uso de recursos materiais atraentes em ambientes formais de ensino que não cumpriam a função para a qual eram utilizados, isto é, não conseqüenciavam respostas efetivas de aprendizagem.

“De modo geral, coisas naturalmente atraentes e interessantes contribuem para os objetivos principais da educação apenas quando entram em contingências de reforçamento muito mais sutis do que as usualmente representadas pelos recursos áudio-visuais” (Skinner, 1972, p. 101).

O que o autor afirma é que muitos recursos são utilizados nos ambientes educacionais no momento errado, ou seja, os recursos ficam disponíveis aos alunos antes que as respostas esperadas pelo professor aconteçam e isso implica em conseqüenciar comportamentos outros que não o importante para o processo educacional.

“Da mesma maneira os recursos áudio-visuais comumente chegam no momento errado para fortalecer as formas de comportamento que são a principal preocupação do professor” (Skinner, 1972, p. 101).

O autor exemplifica dizendo que uma página colorida de um livro não reforça o aluno a ler a página, mas sim ao aluno simplesmente abrir o livro e olhá-la. Skinner (1972) também faz menção às arquiteturas imponentes de várias escolas e, mais uma vez afirma que isso reforça apenas aqueles comportamentos aos quais são

contingentes, como o aluno a ir para a escola. A arquitetura não está contingente ao comportamento de estudar, por exemplo.

Assim, fica claro que o PEE tem maior facilidade para ensinar, por exemplo, comportamentos sociais pelo fato de que no esporte as conseqüências são imediatas e contingentes à ocorrência do comportamento. Quando uma criança segue as regras estabelecidas em um jogo específico obtém como conseqüência possivelmente reforçadora a companhia dos colegas e a interação com estes.

É evidente, então, que recursos áudio-visuais e arquitetura bonita são aspectos relevantes para o ensino, mas exige cuidado com o uso, ou seja, tais recursos podem ser utilizados como forma de reforço para a presença do aluno na escola, mas isso não garante que ele aprenda aquilo que a instituição educacional se propõe a ensinar.

O que é preciso, mais uma vez, é que educadores planejem as contingências reforçadoras fazendo uso dos recursos disponíveis.

Procedimentos

Sobre as respostas

O PEE possui em sua rotina um conjunto de atividades que objetivam o desenvolvimento de diversas habilidades nos educandos, como aprender a interagir, estabelecer regras e avaliar.

“Incluimos na grade diária de atividades procedimentos rotineiros que facilitam e promovem interações mais ricas entre os educandos e entre eles e os educadores. São momentos em que conversam, trocam informações, participam do planejamento, estabelecem regras e atitudes e aprendem a avaliar não só a atividade em si como também a sua participação” (Hassenpflug, 2004, p. 250)

Mais precisamente, a autora Hassenpflug (2004) afirma quais são os objetivos que o Programa visa alcançar com o trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes.

“A participação do educando no trabalho pedagógico dos projetos objetiva especificamente fazer com que ele aprenda a se organizar, a ocupar e a valorizar o tempo, a assumir responsabilidades e a desenvolver uma independência crescente para planejar o seu cotidiano e a sua vida” (Hassenpflug, 2004, p. 250).

No entanto, apesar do estabelecimento de quais as habilidades se pretende atingir, não fica claro como serão desenvolvidas tais habilidades. Não se trata de estratégias, mas sim do procedimento pelo qual os comportamentos desejáveis serão instalados na vida das crianças e jovens participantes, uma vez que não foram ensinados.

Zanotto (1997) auxilia nessa compreensão ao afirmar:

“Para que uma nova resposta seja ensinada (ou porque não existe no repertório do aluno, ou porque, mesmo existindo, precisa ser melhor executada), o professor deve, partindo de outras respostas já aprendidas pelo aluno, adotar um procedimento que possibilite construir uma nova resposta. Se não o fizer, o professor pode ter que aguardar por muito tempo até que a resposta esperada ocorra, o que, em alguns casos, pode ser bastante demorado, senão impossível” (p. 64).

A autora complementa afirmando qual seria, então, o procedimento para instalar novas respostas no repertório dos aprendizes.

“Um procedimento mais adequado para agilizar a ocorrência de uma nova resposta consiste em tomar como ponto de partida respostas emitidas pelo aluno e reforçá-las diferencialmente⁹, isto é, reforçar algumas respostas e não reforçar outras. As respostas reforçadas são aquelas que se aproximam, cada vez mais, do comportamento que se quer ensinar. A decisão de quais respostas reforçar requer do professor habilidade não só em distinguir as pequenas alterações nas respostas emitidas pelo aluno, mas também em estabelecer critérios segundo os quais reforçar ou não certas respostas” (Zanotto, 1997, p. 65).

Portanto, pode-se afirmar que o PEE estabelece com clareza aquilo que pretende ensinar para os seus educandos, no entanto, não deixa evidente qual o procedimento a ser utilizado para que tal objetivo seja cumprido, o que pode

⁹ De acordo com Skinner (2000), reforço é o evento conseqüente que aumenta a probabilidade futura da emissão da resposta. Já reforçamento diferencial consiste no refinamento de uma resposta específica, isto é, reforçamento de variações dessa resposta sob certas condições e não de outras.

dificultar o trabalho do educador que terá em suas mãos os objetivos e as estratégias, faltará a ele os procedimentos.

Isso não significa que haja uma fórmula pronta de procedimentos, mas conhecer os princípios que a análise do comportamento fornece sobre o comportamento humano torna-se essencial, uma vez que viabilizaria um trabalho ainda mais eficaz para o educador.

“O procedimento não consiste de um conjunto de passos previamente definidos a serem executados pelo professor em qualquer situação. Este precisa ter clareza quanto ao comportamento final que quer ensinar ao aluno (...)” (Zanotto, 2004, p. 65).

Sobre os estímulos antecedentes

Quanto às condições anteriores à ocorrência do comportamento desejado no processo de aprendizagem, pode-se afirmar que o PEE fornece muitas dessas condições aos educandos participantes do Programa.

“Na organização cotidiana dos projetos parceiros, as atividades começam com uma grande roda para conversar, desenvolver a pauta e combinar as regras a serem respeitadas para que tudo corra bem. Segue-se a realização do que se planejou, bem como a sua avaliação e registro para que nada seja esquecido. O importante é que cada passo na organização do cotidiano seja dinâmico e estimule a curiosidade e a vontade de participar” (Hassenpflug, 2004, p. 251).

As rodas de conversa, combinados de convivência, estabelecimento de regras são condições nas quais comportamentos específicos de crianças e adolescentes são esperados que ocorram.

Há preocupação com essas condições anteriores ao comportamento desejado no contexto educacional também por parte de Zanotto (1997) quando afirma:

“As possibilidades e cuidados no uso de modelos a imitar ou de instruções que induzem o aluno a emitir uma resposta, enfatizando-se a necessidade de retirada gradual desses estímulos indutores, de modo a possibilitar que outros estímulos passem a produzir a resposta emitida inicialmente por indução” (Zanotto, 1997, p. 66).

Tal afirmação quer dizer que existem diferentes tipos de condições antecedentes à emissão de comportamentos específicos. No caso, a autora aborda a questão do uso de modelos e imitação, bem como o uso de instruções.

Na afirmação feita por Hassenpflug é possível caracterizar a presença do uso de instruções ao falar de combinados e regras e também de condições físicas do ambiente, como as rodas de conversa como condições antecedentes ao comportamento esperado nas situações de aprendizado.

“Ao produzir, deliberadamente, alterações nos eventos que antecedem a ocorrência de uma resposta, o professor também está possibilitando que seu aluno aprenda de modo mais fácil um novo comportamento e está, portanto, ensinando” (Zanotto, 1997, p. 66).

Zanotto (1997) confirma a importância dos eventos antecedentes para o ensino, pois esses são condições específicas que sinalizam o momento em que o aluno deve emitir ou não determinadas respostas, facilitando, assim, o processo de aprendizagem.

O PEE defende que as mudanças no processo educacional devem ser compreendidas a fim de que se estabeleçam de forma mais consolidada, assim, pode-se afirmar que o Programa está interessado em conhecimentos sólidos a esse respeito, o que a análise do comportamento já pode oferecer.

“Resumindo, podemos dizer que o processo de aprimoramento da convivência demanda tempo, envolvimento, persistência, e compreensão de como se operam mudanças e se consolidam comportamentos” (Hassenpflug, 2004, p. 257).

Zanotto (1997) afirma ainda que os eventos antecedentes são adequados para sinalizar a ocorrência de novos comportamentos, no entanto, faz uma ressalva ao dizer que a sua utilização de forma acriteriosa pode causar problemas ao processo educacional.

Assim, ela atribui importância ao arranjo de contingências de acordo com os objetivos de ensino, portanto, a utilização dos antecedentes deve estar articulada com os objetivos educacionais a que se pretende o ensino.

“Adequadas para induzir a ocorrência de um novo comportamento, a utilização acriteriosa dessas contingências podem levar o aluno a uma reprodução de comportamentos irrelevantes e à generalização indevida do comportamento de imitar, para situações em que esse comportamento não é cabível” (Zanotto, 1997, p. 67).

Skinner (1972) acrescenta mais um elemento para o qual o educador deve se atentar no processo educativo. Ele afirma:

“É preciso fazer uma distinção entre dois tipos de auxílio: o professor auxilia o aluno a responder em uma dada ocasião, e ajuda-o de modo que responda a situações similares no futuro; precisa com frequência dar ao aluno o primeiro tipo de ajuda; mas só estará ensinando quando lhe oferece o segundo tipo. Infelizmente, os dois são incompatíveis. Para ajudar o aluno a aprender, o professor deve tanto quanto possível evitar ajudá-lo a responder” (Skinner, 1972, p. 205).

O que fica claro nessa afirmação do autor é que o educador deve prestar atenção às formas de auxílio prestadas ao aluno, pois uma vez emitidos os novos comportamentos, ainda assim precisam de ajuda adicional para a sua ocorrência e, auxiliar o aluno a atentar para os sinais que indicam a possibilidade de emissão do comportamento são melhores do que ajudá-lo a emitir a resposta, pois assim em nada ajuda, de fato, o aluno.

Sobre as conseqüências

O PEE apresenta em sua prática princípios pautados na valorização e reconhecimento daquilo que o outro executa, ou seja, a fim de que um ambiente adequado para o bom convívio seja possível, a equipe de coordenação estabelece as vantagens geradas por esse reconhecimento dos comportamentos alheios.

“A coordenação pode garantir o envolvimento e a motivação de todos os educandos oferecendo retornos periódicos sobre o desempenho deles e posicionando cada um sobre o que está bom e o que pode ser melhorado” (Hassenpflug, 2004, p. 304).

A partir disso, é possível afirmar que com esse tipo de procedimento, o PEE busca a manutenção desses comportamentos que considera desejável, isto é, além de identificar que tipos de comportamentos são desejáveis no processo educativo e oferecer condições sinalizadoras para a sua ocorrência, é preciso também que aconteça a manutenção de tais comportamentos.

Zanotto (1997) se preocupa com essa questão e isso fica evidente ao afirmar, baseada na proposta de Skinner:

“Mas, coerente com suas concepções de comportamento e de ensino, Skinner não se restringe tais procedimentos. Há, na perspectiva por ele adotada, a necessidade de propor um terceiro tipo de procedimento que atua, prioritariamente, sobre o último termo da relação operante – as conseqüências – de modo a possibilitar um ensino eficaz” (Zanotto, 1997, p. 71).

Entretanto, o PEE também se preocupa com as conseqüências naturais do comportamento dos educandos, pois ao afirmar que as práticas esportivas são geradoras de alegria e descontração faz referência, embora não sob tal definição, que o esporte é capaz de conseqüenciar o comportamento de quem o pratica de forma natural.

“Para isso, jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos preferenciais, por sua capacidade de gerar aprendizagens em um clima de alegria e descontração. (Hassenpflug, 2004, p. 164).

Hassenpflug (2004) ao afirmar que o Programa *“permite aos educandos o direito de contribuir com as transformações sociais que necessitam ser implementadas”* (p. 290) faz referência à necessidade de que os comportamentos aprendidos dentro do contexto educacional possam ser emitidos sob outras circunstâncias.

Zanotto (1997) complementa tal idéia ao afirmar que a educação tem objetivo de que os comportamentos aprendidos sejam também emitidos em situações outras

que não somente naquelas sob as situações nas quais foi adquirido e, para isso, afirma ser necessário ênfase no planejamento das contingências reforçadoras.

“A ênfase no planejamento de ‘melhores contingências’ de ensino tem como objetivo possibilitar ao aluno não só a aquisição de novos comportamentos, mas sua manutenção em situações novas” (Zanotto, 1997, p. 72).

Skinner (1972) se preocupa com a questão do arranjo de melhores contingências a fim de que seja possível o aprimoramento do ensino, dizendo que não é necessário um investimento tão grande por parte do educador no sentido do que deve procurar melhores reforçadores para os comportamentos, mas sinaliza que ele deve fazer bom uso daqueles já existentes.

O autor afirma: *“Ao melhorar o ensino, é menos importante encontrar novos reforçadores do que planejar melhores contingências usando os já disponíveis”* (Skinner, 1972, p. 147).

Toda a discussão sobre os procedimentos do ensino é resumida por uma afirmação de Zanotto (1997), na qual faz menção à importância da aquisição e manutenção de novas formas de comportamento, bem como a emissão dos mesmos em outros contextos além daquele sob os quais foram adquiridos.

“Os procedimentos de ensino até aqui apresentados visam garantir que o aluno adquira comportamentos novos e bem executados e/ou que seja capaz de assim se comportar, mesmo sob circunstâncias diferentes daquelas em que os adquiriu” (p. 71).

O que vai ser ensinado

O PEE, através do planejamento de ensino, estabelece, entre outros, o que quer ensinar às crianças e adolescentes participantes do Programa. Tendo isso com clareza, as chances do processo educacional caminhar na direção correta são grandes.

“Planejar ações faz parte do nosso cotidiano. Sabemos que, ao planejar, definimos claramente o que queremos, onde pretendemos chegar e quais caminhos podemos percorrer até atingir o nosso alvo. O planejamento ajuda a organizar a nossa ação e, por isso, aumenta nossas possibilidades de sucesso com um aproveitamento melhor das nossas energias e recursos” (Hassenpflug, 2004, p. 293).

Skinner (1972) se preocupa com a questão do estabelecimento de objetivos claros para qualquer programa educacional ao afirmar que a clareza do que se quer ensinar permite ao educador planejar condições eficientes para que isso ocorra.

“Só definido o comportamento que se quer ensinar é que se pode começar a procurar as condições, das quais o comportamento é uma função, e planejar uma instrução eficiente” (p. 173).

No entanto, o autor faz uma ressalva sobre as condições oferecidas, muitas vezes na educação formal, para que o conteúdo estabelecido como objetivo de ensino seja atingido. Ele afirma:

“Uma arquitetura atraente, interiores coloridos, mobília confortável e arranjos que conduzam à sociabilidade, materiais que interessem mais – tudo isso são reforçadores, mas reforçam apenas os comportamentos sobre os quais são contingentes” (Skinner, 1972, p. 101).

O autor quer dizer com isso que existem condições que podem ser oferecidas num processo educacional, mas que nada tem a ver com o objetivo final que se quer atingir, ou seja, esses recursos contribuem apenas para o ambiente da instrução, ou seja, não ensinam aquilo que deve ser ensinado.

Conforme visto anteriormente, o PEE almeja que os seus educandos aprendam comportamentos úteis a sua vida e que, portanto, tem de ser emitidos também fora do ambiente no qual ocorreu a aprendizagem.

Skinner (1972) faz menção a isso, pois atribui importância ao fato de que a aprendizagem de novos comportamentos será útil para a vida de cada aprendiz e que para esse processo se concretizar, um dos passos é compreender as contingências de reforçamento a fim de que seja possível planejar a manutenção da ocorrência dos comportamentos também fora do ambiente de aprendizado.

“Através de uma compreensão correta das contingências de reforçamento, deveremos ser capazes de fazer com que os estudantes se entusiasmem e sejam diligentes e tenham razoável certeza de que continuarão a usufruir pelo resto de suas vidas das coisas que lhes ensinamos” (p. 158).

Skinner (1972) ainda faz afirmações sobre esse processo, dizendo que a educação prepara os alunos para enfrentar os desafios que serão impostos a eles durante suas vidas.

“Preparamos o aluno para o mundo que deve enfrentar, construindo um extenso repertório, e quanto mais poderosa a tecnologia tanto maior será presumivelmente o repertório. Não será um repertório muito original. Mas o estudante nunca pode ser completamente preparado desta maneira; por isso, ensinamos-lhe também a explorar novos ambientes e a resolver os problemas que daí resultam (...). Com isso, parecerá mais original, no sentido de que seu comportamento não pode ser facilmente atribuído a instruções anteriores, particularmente quando depende de características imprevistas de um novo ambiente” (p. 164).

O que o autor quis dizer com isso é que a educação deve ter como objetivo ensinar comportamentos que subsidiem o aluno a encontrar soluções para os desafios que lhes aparecerem e não ensinar a solucionar seus problemas, nesse sentido, a perspectiva de Skinner se cruza com o do PEE, pois este também busca ensinar seus educandos a aprenderem encontrar soluções para a vida.

Dessa forma, Skinner (1972) afirma que aquilo que será ensinado ao aluno deverá ser transmitido em uma forma que o aluno possa contribuir e acrescentar algo em situações imprevistas, ou seja, que não foram ensinadas diretamente.

“Pode-se ensinar o aluno a pensar por si mesmo sem sacrificar as vantagens de saber o que outros já pensaram. Não perderá tempo descobrindo o que já é sabido, mas o que é sabido deve ser transmitido em uma forma que o aluno tenda a usar, particularmente nos ambientes imprevistos, nos quais a sua contribuição como indivíduo venha a ser mais conspícua” (p. 167).

Hassenpflug (2004) afirma que o PEE vê o processo de aprendizagem como um projeto comum voltado para a aquisição de competências como dialogar, argumentar, contra-argumentar e essa aquisição se dá também por troca de experiências.

“(…) é preciso investir na formação de pessoa, e também na organização de espaços coletivos de trabalho que transformem a aprendizagem em um projeto comum voltado para a aquisição de importantes competências como aprender a dialogar, opinar, contestar, argumentar, contra-argumentar, ceder, propor e agir dentro de princípios éticos como o respeito às diferenças, à tolerância, à solidariedade, à cooperação” (p. 292).

O autor ainda afirma que *“o aluno terá maior probabilidade de resolver os problemas apresentados por um novo ambiente se já conhece, tanto quanto possível, soluções anteriores”* (Skinner, 1972, p. 164).

Autogoverno

O PEE assume o papel de promover condições para que se estabeleçam relações produtivas desde a forma de gestão até a atuação direta com as crianças e adolescentes, pois afirma que a autogestão dos grupos é algo desejável, uma vez que se os grupos tenham autonomia, a coordenação fica com o foco voltado para o aperfeiçoamento da reflexão do processo educativo a fim de enriquecer as práticas educacionais, tornando-as cada vez mais eficazes.

“O papel do coordenador dentro dos projetos pode variar de acordo com o momento vivido por sua equipe. Educadores sem experiência ou em formação exigem uma formação mais diretiva e próxima. À medida que o grupo de profissionais se estrutura e adquire competências de autogestão, a coordenação pode se dedicar a incentivar o debate e propor questões, levando ao aperfeiçoamento da reflexão” (Hassenpflug, 2004, p. 305).

Desse modo, o trabalho educativo fica mais fortalecido porque as funções ficam mais bem distribuídas e a possibilidade da educação cumprir o seu papel de agir de acordo com as demandas reais de educação de seu público é aumentada.

“A autonomia local, por sua vez, age como uma estratégia para o estabelecimento de interações mais ricas com a comunidade ao propiciar uma aproximação maior da ação a ser desenvolvida com as reais expectativas e necessidades do público a que se destina. Dessa forma, o trabalho adquire maior importância e legitimidade e tem maiores chances de dar certo e se enraizar na comunidade” (Hassenpflug, 2004, p. 289).

A fim de que seja possível o desenvolvimento da autonomia e originalidade nos educadores é preciso que criar condições para que haja comprometimento com o trabalho. Assim, Hassenpflug (204) afirma:

“Embora fundamentais, os espaços coletivos de troca não geram por si sós uma adesão interessada e comprometida dos educadores. Para que isso ocorra é necessário propiciar um clima de trabalho em que as pessoas tenham vontade e prazer de estar juntas, de discutir questões comuns e de trocar saberes. Por isso é tão importante cuidar do ambiente organizacional, das relações entre as pessoas e das condições de trabalho” (p. 311).

Zanotto (1997) complementa essa perspectiva ao afirmar que o processo educacional, portanto, também deverá desenvolver nos aprendizes um repertório de autonomia e originalidade.

“Complementando a proposta de ensino como transmissão de conhecimentos, o ensino de comportamentos que, identificamos como autogoverno, possibilitam ao aluno o desenvolvimento da autonomia e originalidade” (p. 84).

Skinner (1972) se preocupa, assim como o PEE, com a aquisição de novos repertórios comportamentais e, para que isso aconteça, entre outros aspectos, é preciso que o aprendiz amplie seu repertório com novos comportamentos sem desconsiderar o conhecimento acumulado que pode ser obtido pela troca de experiências com outras pessoas.

“(…) uma política educacional concebida para maximizar a força de uma cultura deve encorajar a novidade e a diversidade. (...) Aqueles que encorajam o aluno a pesquisar, a descobrir por si próprio e a ser original de outros modos, estão ampliando o estoque de mutações que contribuem para a evolução de uma cultura. Embora algumas mutações sejam inúteis ou mesmo prejudiciais, a diversidade é essencial” (p. 225).

Quanto ao aspecto citado por Skinner referente à cultura, ou seja, práticas educacionais deveriam ter princípios norteadores no sentido de maximizar as culturas, ele afirma:

“O nível geral de interesses dos membros do grupo, suas motivações e disposições emocionais, seus repertórios comportamentais, e à medida que praticam o autocontrole e o autoconhecimento, tudo isso é relevante para a força do grupo como um todo” (Skinner, 2000, p. 468).

O autor afirma ainda que para a aquisição de um repertório de autogoverno é necessário que o aluno fique sob controle de variáveis que não possam ser retiradas.

“O primeiro passo ao ensinar o aluno a se comportar de uma dada maneira é, em geral, levá-lo a imitar o professor ou a seguir instruções. Não terá ainda aprendido a comportar-se daquela maneira enquanto seu comportamento tiver sido levado ao controle de outras espécies de estímulos. Ao ler um texto, por exemplo, o seu comportamento verbal pode ser topograficamente correto, mas não se sabe o que está dizendo enquanto o controle exercido pelo texto possa ser retirado” (Skinner, 1972, p. 163).

Portanto, pode-se afirmar que tanto o PEE quanto a análise do comportamento concordam que é preciso desenvolver um repertório de autogoverno nos alunos, pois será assim que eles terão subsídios para solucionar qualquer empecilho que possa aparecer em contextos onde a aprendizagem não ocorrerá diretamente.

“Estritamente falando, o aluno não pode reforçar ou punir a si mesmo, retendo os reforçadores positivos ou negativos até que se tenha comportado desta ou daquela maneira, mas pode procurar ou arranjar condições nas quais o seu comportamento seja reforçado ou punido” (Skinner, 1972, p. 157).

Quem vai ensinar

O PEE, conforme afirmado anteriormente, se preocupa com o processo educacional desde o momento da adoção do tipo de gestão. Nesse sentido, estimular a participação é uma questão importante para o programa e consiste em oferecer condições para que se crie uma cultura desse tipo, isto é, não é esperado que as pessoas saibam como participar se antes não foram ensinadas.

“Assim, para construir essa nova cultura de participação é preciso investir na formação das pessoas, e também na organização de espaços coletivos de trabalho que transformem a aprendizagem da participação em um projeto comum voltado para a aquisição de importantes competências como aprender a dialogar, opinar, contestar, argumentar, contra-argumentar, ceder, propor e agir dentro de princípios éticos como o respeito às diferenças, à tolerância, à solidariedade, à cooperação. Essa aquisição não se dá de um dia para outro, daí a necessidade de persistir, abandonando a tentação de desistir frente às primeiras dificuldades. Para que isso não aconteça, o grupo deve se preparar para enfrentar comportamentos como resistência a mudanças, inibições para se expor perante o grupo, dificuldades de comunicação, insegurança etc.” (Hassenpflug, 2004, p. 292).

Oferecer condições para que seja viável a formação de um grupo de trabalho é importante, uma vez que esse será o responsável por planejar a educação de crianças e adolescentes. O planejamento do ensino se inicia, então, desde o momento em que será constituído um grupo de trabalho e inclui também a formação dessas pessoas.

“Além do mais, não basta colocar as pessoas juntas em um mesmo ambiente para que se forme um grupo de trabalho. Para que um grupo se constitua como tal, cresça e desenvolva, é preciso adotar objetivos comuns, criar um ambiente franco, sincero e formar laços de confiança e apoio para que as pessoas se sintam encorajadas a vencer barreiras e se abrir para novas aprendizagens, sem medo de rejeição” (Hassenpflug, 2004, p. 292).

O PEE explica o porquê do desenvolvimento de habilidades como ouvir e dialogar ao afirmar que a diversidade dentro de um grupo é bem-vinda, pois o grupo terá mais condição de criar soluções mais efetivas e originais, no entanto as chances de conflito são também aumentadas.

“É lógico que a diversidade torna o grupo mais rico e apto a encontrar soluções melhores e originais, mas aumenta também a possibilidades de conflitos. Daí a necessidade de dedicar um tempo maior às discussões e a desenvolvimento da capacidade de ouvir e de negociar soluções” (Hassenpflug, 2004, p. 314).

O desafio que se apresenta, então, ao PEE é utilizar toda essa diversidade em prol dos objetivos da organização. Hassenpflug (2004) afirma:

“O desafio aqui é incluir as pessoas, respeitando a sua singularidade e aproveitando da melhor forma possível os seus talentos, suas potencialidades, sua experiência, seu modo distinto de pensar” (p. 314).

A preocupação com a formação de grupos se dá também no momento em que chegam novos educadores para compor a equipe de trabalho. Para que eles se sintam parte do grupo, o PEE cria condições para que ele se sinta acolhido e pertencente àquela equipe de trabalho, acarretando num engajamento e comprometimento maior com o trabalho a ser desenvolvido.

“Todos os projetos parceiros dedicam um cuidado muito especial à integração dos novos educadores. É preciso aproximar quem chega daqueles que já compõem a equipe, fazendo com que o espaço de trabalho seja também um espaço de relacionamento e aprendizagem” (Hassenpflug, 2004, p. 314).

A formação dos educadores é algo importante, pois o PEE afirma que são os educadores que irão educar mais de perto as crianças e adolescentes, portanto, garantir condições para que a prática possa ser aprimorada torna-se uma prioridade.

Além da formação, a reflexão da prática é também considerada pelo PEE como essencial a fim de que seja possível um aperfeiçoamento do processo educacional, bem como a vivência e o desenvolvimento de habilidades que serão mais tarde também desenvolvidas nos educandos.

“A reflexão permanente sobre as questões práticas realizadas pelo conjunto dos educadores nos projetos parceiros contribui para fortalecer os vínculos e o compromisso entre todos e permite ao educador exercitar importantes competências e habilidades que deverá cultivar nos educandos: ouvir, refletir, ponderar, defender pontos de vista, argumentar, contra-argumentar e criticar com respeito as opiniões e diferenças dos seus pares. Paralelamente aos espaços coletivos de reflexão, são criados momentos de atenção individualizada para um educador ou um grupo de educadores, visando abordar necessidades específicas detectadas no processo de análise da prática” (Hassenpflug, 2004, p. 311).

A fim de propiciar a aquisição de um hábito reflexivo sobre a própria atuação, o PEE promove programas regulares de aperfeiçoamento.

“Para que uma cultura de reflexão e cooperação seja construída, os projetos parceiros criaram programas regulares de aperfeiçoamento – abrangendo seminários, grupos de estudo e reuniões – que se tornaram pontos de encontro de todos os educadores e coordenadores” (Hassenpflug, 2004, p. 311).

Preocupa-se com essa questão Skinner (1972) ao fazer afirmação no sentido de defender que os responsáveis pela educação possam também desenvolver as habilidades a que se propõe ensinar em si mesmos.

“Isto é, é preciso que quem tem a responsabilidade de educar e desenvolver competências, capacidades e habilidades tenha a oportunidade de desenvolvê-las em si mesmo para poder exemplificá-las com coerência na sua ação educativa” (p. 292).

Skinner (1972) se preocupa com o papel reflexivo que o educador deve ter sobre a própria atuação porque isso é tão importante quanto a própria atuação, pois dessa maneira a prática educacional pode ser cada vez melhor e mais adequada ao público que atende.

Ele aponta ainda que a análise experimental do comportamento oferece subsídios necessários para a criação de uma nova cultura educacional, na qual o papel do professor faz-se central e, conseqüentemente, a sua formação.

“Na verdade, é difícil aos professores aproveitarem-se de sua própria experiência. Quase sempre não aprendem de seus sucessos e fracassos a longo prazo, e os efeitos a curto prazo dificilmente são atribuídos às práticas que lhes deram origem. Poucos professores têm tempo para refletir sobre estes assuntos e a pesquisa educacional tradicional forneceu pouca ajuda” (Skinner, 1972, p. 108).

O PEE considera como o seu maior bem as pessoas envolvidas em todo o processo pelo qual se dá o funcionamento do Programa. Assim, há uma preocupação constante com a equipe de trabalho, pois são fornecidas condições para que tal grupo possa se desenvolver como uma das necessidades para a execução de um trabalho eficaz na educação.

“As pessoas são o maior patrimônio de qualquer organização, independentemente da atividade que desenvolvam. Por isso, muitos autores sustentam que o primeiro público a ser considerado por uma organização é a própria equipe” (Hassenpflug, 2004, p. 306).

Skinner (1972) aborda o assunto ao afirmar que no ensino formal tradicional os professores não recebem a atenção devida, ou seja, não recebem qualquer tipo de preparação profissional antes de ingressarem diretamente na prática educativa.

Além disso, o autor acrescenta o fato de que, embora exista subsídios da ciência para que haja uma formação adequada de professores, muito desse conhecimento produzido é ignorado e o aperfeiçoamento da atuação do profissional fica à mercê da própria prática.

“(...) o que se tem ensinado como pedagogia não tem sido uma verdadeira tecnologia do ensino. O ensino nas faculdades, com efeito, não tem sido de modo algum abordado. O professor principiante não recebe preparação profissional. Geralmente começa ensinando simplesmente como foi ensinado e, se melhora, é apenas graças a sua própria e desamparada experiência. O ensino na escola primária e secundária é ministrado principalmente através de ‘estágios’, em que o estudante recebe conselhos e recomendações de professores experimentados. Algumas receitas do ofício e regras práticas são passadas adiante, mas a experiência própria do jovem professor continua a ser a principal fonte de melhora. Mesmo esta modesta tentativa de treinamento de professores tem sido atacada. Tem-se argumentado que o bom professor é simplesmente o que conhece o assunto e está nele interessado. Qualquer conhecimento especial da pedagogia com ciência básica é tido como desnecessário” (Skinner, 1972, p. 90-91).

Diferente do que acontece no PEE, pois fica evidente a preocupação em formar educadores de qualidade a fim de que o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Programa seja viável e de forma a aperfeiçoar cada vez mais a prática vigente.

“Ninguém duvida de que a formação de educadores é vital para assegurar uma qualidade melhor para o ensino. No Programa, essa necessidade se acentua porque nossos educadores são estudantes universitários em pleno processo de formação, além do fato de que 50% deles se afastam dos projetos assim que concluem a graduação. Desse modo, a cada início de ano, metade dos educadores-estudantes precisa ser substituída, sendo necessários novos programas de formação que os prepare para o exercício de suas funções” (Hassenpflug, 2004, p. 312).

Além disso, o fato do PEE ter estudantes universitários em seu quadro de educadores explica o especial cuidado com a formação e o acompanhamento da atuação no processo educacional.

Essa atenção se deve também ao objetivo de extensão universitária que o PEE tem, uma vez que visa não só o desenvolvimento e a educação de crianças e adolescentes, mas também desenvolver estudantes no sentido de criar novos profissionais mais críticos e capazes de construir atuações cada vez mais aperfeiçoadas.

“Uma das finalidades da formação dos educadores no Programa é contribuir para o desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que os prepare para ser bem-sucedidos na educação integral de seus educandos. Assim, a tarefa da equipe de coordenação é fazer com que os educadores vejam o espaço de trabalho não só como lugar onde se ensina, mas também onde se aprende. Sem dúvida, aprendemos a ensinar ensinando” (Hassenpflug, 2004, p. 310).

Por ter a extensão universitária também como um objetivo, o PEE utiliza o processo seletivo como um meio de aprendizagem para aqueles que dele participam, ou seja, mesmo que não seja selecionado para ingressar no quadro de educadores do Programa, o estudante recebe uma formação que poderá ser útil para a atuação dele em outra área e também para o Programa ter estudantes já preparados para uma possível atuação, pois há uma troca constante de educadores (muitos se formam ou conseguem empregos), tendo que sair dos projetos parceiros durante o andamento do processo educacional.

“Ao candidatar-se a uma vaga, as pessoas expõem fortes conteúdos psíquicos e emocionais, como tensões, medos, sonhos, expectativas etc., e, por isso, é importante criar um clima de respeito e cordialidade, que transforme o processo seletivo em uma oportunidade de crescimento e aprendizagem tanto para o indivíduo como para a organização. Ao selecionar pessoas, a organização se aprimora nesse importante aspecto da gestão; por outro lado, ao ser avaliada para ocupar uma função, a pessoa tem a oportunidade de conhecer melhor seus pontos fortes e fracos, suas necessidades de avanço etc.” (Hassenpflug, 2004, p. 306-307).

Por fim, Hassenpflug (2004) afirma que o educador é formado tanto de maneiras formais como informais. Assim, deve usar esse aprendizado para desenvolver um trabalho ético dentro dos objetivos esperados pelo PEE.

“Em resumo, o educador se forma na sua prática cotidiana, ou seja, no contato direto com os educandos, nas interações formais e informais que estabelece com seus colegas e com a equipe de coordenação, nas reuniões de trabalho, nos contatos com os pais e professores das escolas e na busca permanente de seu próprio desenvolvimento” (p. 313).

Zanotto (1997) complementa afirmando que, para o educador desenvolver uma prática de ensino eficaz, não basta formação é também preciso que o educador saiba exatamente aquilo que quer ensinar. Ele deve ficar sob controle disso, de quem será ensinado e das condições disponíveis para o desenvolvimento do trabalho educativo.

“Quem ensina o faz para que alguém aprenda alguma coisa de modo eficiente. Ou, como diria um analista comportamental, quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino. Falar em ‘mudar’ ou ‘gerar’ comportamento ou em levar alguém a se ‘comportar de um certo modo’ indica a existência de um objetivo que

se pretende atingir. Não se ensina se não se sabe o que se quer ensinar e se não se criam as condições necessárias para ensinar o que se pretende” (Zanotto, 1997, p. 33).

Avaliação

O PEE estrutura o planejamento de ensino, como já visto, por meio de estabelecimento de objetivos gerais e específicos, estes devem refletir os resultados das ações com os educandos, portanto, tais objetivos específicos devem ser mensuráveis.

“Uma forma de facilitar essa mensuração é desdobrar cada objetivo em metas específicas, que concretizam os resultados e permitem detectar em que medida foram alcançados” (Hassenpflug, 2004, p. 298).

O estabelecimento de objetivos específicos também viabiliza um caminho para a avaliação da eficácia do processo educacional, o que garante um constante movimento de evolução da proposta de ensino.

Skinner (1972) se preocupou com a mensuração de objetivos específicos em contexto educacional, mas antes de fazer a sua proposta, critica os métodos tradicionais de mensuração, uma vez que servem à finalidade de comparar desempenhos de um aluno com o outro, entre professores e também para verificar qual instituição educacional é mais eficiente. Ele afirma:

“A análise experimental do comportamento, na qual a presente tecnologia se baseia, parece diferir da pesquisa educacional tradicional. Ao menos, parece não ser útil para os testes que passam por medir o que o aluno aprendeu. Os testes foram usados, de início, e continuam a sê-lo, para resolver problemas administrativos. Existe a demanda de algum tipo de medida que diga, por exemplo, se um aluno aprendeu o bastante em um estágio da instrução para poder passar ao seguinte, ou se aprendeu mais ou menos do que outro aluno sob as mesmas condições, ou se aprende mais usando textos, ou filmes ou instrução programada. As medidas parecem também ser essenciais quando se trata de comparar professores, sem falar em escolas e colégios, no que diz respeito ao grau de eficiência com que ensinam” (p. 232).

Diante disso, Skinner (1972) apresenta, então, a sua proposta de medir a eficácia de um objetivo dentro do contexto da educação. Ele propõe que sejam

analisadas as probabilidades de ocorrência dos comportamentos e através de observações prever os seus efeitos.

Dessa maneira, o autor possibilita que o processo de análise de comportamentos não se limite a uma simples mensuração, mas que seja possível modificar algo quando os efeitos previstos e observados do comportamento são prejudiciais para o indivíduo e/ou grupo.

“Modificações na probabilidade podem ser estudadas em função de um grande número de variáveis, sem que seja preciso medir o que foi aprendido da maneira tradicional. O comportamento que está sendo analisado pode ser diretamente observado não havendo, por isso, necessidade de que seja amostrado. Pode-se construir um programa observando as respostas do aluno em relação a aspectos do ambiente simplesmente enquanto respostas. É possível planejar contingências e prever os seus efeitos com razoável êxito. Podem ser modificadas, quando necessário, à luz de observações ulteriores” (Skinner, 1972, p. 236).

O PEE deixa muito claro a importância que atribui ao processo de avaliação do trabalho educativo, já que afirma que tal processo é contínuo e as decisões sobre o planejamento de ensino para o ano seguinte dependerá do que foi avaliado do ano anterior. Nas palavras de Hassenpflug (2004):

“O processo de planejamento, por ser contínuo, não se esgota em nenhuma de suas etapas. Muito pelo contrário, a planificação, implementação, acompanhamento e avaliação de um plano é ao mesmo tempo um ponto de chegada e um ponto de partida para novas discussões e novos planos que redimensionam o trabalho com base nos avanços e nas lições aprendidas com o desenvolvimento do plano anterior” (p. 294).

Quanto ao que é avaliado no processo contínuo de avaliação do PEE, a autora afirma que podem ser mensurados tanto o trabalho do grupo de coordenação, quanto o trabalho pedagógico e também a relação educador-educando.

“Nesse processo, vários aspectos podem ser avaliados, como o trabalho da coordenação, das áreas, dos educadores, dos funcionários, o trabalho pedagógico, os projetos interdisciplinares desenvolvidos, a relação educador-educando, o relacionamento entre educadores e entre os educandos, a relação com a escola, com as famílias e com os parceiros” (Hassenpflug, 2004, p. 296).

É importante ressaltar a importância dessa avaliação para o planejamento do ensino subsequente, ou seja, os resultados de uma avaliação serão os maiores embasamentos para que a proposta de ensino ulterior seja estabelecida em bases sólidas, a fim de que a educação seja aprimorada e possa se tornar cada vez mais eficaz.

Hassenpflug (2004) complementa afirmando que a ação educativa é constituída por avaliações periódicas do desempenho da equipe e do trabalho pedagógico. Mais uma vez fica claro a relevância da avaliação para a proposta educacional do PEE.

“A ação educativa também é acompanhada por meio de planos de trabalho ou fichas dos projetos educativos, auto-avaliações e avaliações realizadas pelos educandos. O desempenho da equipe de coordenação também é validado periodicamente pelos educadores” (Hassenpflug, 2004, p. 314).

Ao afirmar que a avaliação permite rearranjos no planejamento de ensino, Hassenpflug (2004) quer dizer que tal processo avaliativo se torna útil não somente para medir o sucesso ou fracasso do ano anterior, mas serve também como orientação para a revisão das diretrizes adotadas.

“Um dos aspectos a considerar na organização do trabalho é a definição clara das diretrizes e princípios que vão orientar os relacionamentos, a abordagem e o encaminhamento dos problemas. Definições como as funções de cada profissional, normas, procedimentos, princípios orientadores dos relacionamentos dão maior segurança quanto à resolução de problemas, agilizando-a com menos desgaste para todos. É provável que, ao passarem pelo crivo da avaliação, sofram mudanças que exijam a sua redefinição e a formação de novos pactos” (Hassenpflug, 2004, p. 298).

O que fica claro para o PEE é que o planejamento de ensino se inicia com uma boa avaliação a fim de que os pontos fracos do processo educacional sejam melhorados e os que geraram bons resultados possam ser mantidos desde que as condições de trabalho para o ano seguinte sejam semelhantes.

Frente às propostas do PEE e de Skinner no que consiste em avaliar comportamentos, pode-se afirmar que ambos vêem o processo avaliativo como uma possibilidade não só de medir como um fim em si mesmo, mas como um importante instrumento educacional no qual a previsão e observação de comportamentos fornecem subsídios para planejamento de outras contingências com o objetivo de modificar algo que está errado ou deficiente.

Através da elaboração de um bom planejamento de ensino será possível desenvolver políticas educacionais eficazes, ou seja, que atendam às demandas trazidas pela população, impactando no desenvolvimento não só das pessoas, mas também da nação.

“Na realidade, o planejamento de um ano principia com a avaliação do trabalho realizado no ano anterior, que pode ser feita ainda no ano em curso ou no início do novo ano. Os resultados dessa avaliação constituem um dos subsídios mais importantes para a elaboração do planejamento e por isso é fundamental que a avaliação seja desenvolvida de forma abrangente e envolvendo o maior número possível de segmentos” (Hassenpflug, 2004, p. 296).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que há pontos de intersecção entre o PEE e os princípios da Análise do Comportamento no que se refere à proposta de ensino.

Um desses pontos diz respeito à importância que ambos atribuem à avaliação, uma vez que enfatizam ser primordial o planejamento de contingências ulteriores levando sempre em consideração experiências anteriores a fim de que sejam aumentadas as chances de sucesso no processo educativo.

No entanto, apesar de existir tal aproximação, a Análise do Comportamento traz uma proposta de avaliação alternativa àquela que vem sendo utilizada para comparar desempenhos e cumprir um papel meramente administrativo ao propor medir a eficácia de um objetivo educacional através de observações e análises de probabilidades de ocorrência dos comportamentos, predizendo os seus efeitos e, assim, planejar melhores contingências de ensino.

Quanto ao PEE o que fica claro e evidente é a importância atribuída à avaliação dentro do contexto educacional a fim de que seja possível um melhor planejamento de ensino, porém, diferente de Skinner (1972), tal Programa não propõe modos de se avaliar o ensino, o que aponta uma necessidade de conhecer outras propostas de ensino que discutam essa questão com o objetivo de enriquecer e aprimorar a sua prática.

Pode-se afirmar que tanto o conhecimento produzido por uma ciência do comportamento, assim como o conhecimento resultante de uma prática educacional são fundamentais para que haja uma reflexão e uma revisão constantes da educação, na busca de garantir a qualidade e o aperfeiçoamento do ensino.

Skinner já afirmara isso:

“(...) nenhum curso de ação deve ser exclusivamente ditado pela experiência científica (...) A experiência formalizada da ciência, somada à experiência prática do indivíduo em um conjunto complexo de circunstâncias, oferece a melhor base para a ação efetiva” (Skinner, 1953/ 1965, p. 436 *apud* Abid e Dittrich, 2004, p. 430).

Vale ressaltar que ambas as propostas de ensino, tanto do PEE quanto da Análise do Comportamento, demonstram uma preocupação em relação ao objetivo maior a que a educação se destina, isto é, nenhuma das duas propostas está interessada em ensinar por ensinar.

Isso significa dizer que há preocupação para além do contexto mais imediato da educação, pois o foco está no planejamento de contingências a fim de aumentar as probabilidades de sucesso do ensino, isto é, desenvolver crianças e adolescentes e formar educadores com a perspectiva de transformação cultural.

Pode-se dizer que, para ambas as propostas de ensino, educar com tal perspectiva é ter projetos de ação para um ideal ético. Isso significa dizer que a educação não tem um fim em si mesmo, mas rearranja contingências para que novos e mais eficazes comportamentos sejam instalados e mantidos na sociedade, garantindo a sobrevivência da cultura e da vida humana.

Entretanto, vale ressaltar que o PEE não aborda explicitamente a questão ética em sua proposta, mas é possível tirar conclusões a esse respeito pelo fato de apresentar uma proposta de ensino consistente e que deixa claro os seus princípios norteadores.

Já em relação à Análise do Comportamento, a questão ética é abordada e discutida com detalhes e aprofundamento, porém nesse trabalho foi dado um enfoque breve a esse respeito devido à extensão e importância do tema, que merece maior e especial atenção; talvez, em um próximo trabalho.

A breve discussão sobre ética, do ponto de vista da Análise do Comportamento, apontou a importância do planejamento de uma cultura para que a sobrevivência desta seja garantida.

Isso se justifica no fato de que existem muitas práticas que podem, muito possivelmente, acarretar na exterminação de culturas inteiras e, diante disso, é atribuído ao planejador cultural um papel essencial, uma vez que defende a sobrevivência das mesmas.

Portanto, dentro de um contexto, no qual fatos desastrosos que, possivelmente, culminarão em destruição de diversas culturas, a prática educacional focada no planejamento de ensino, como a que já acontece no PEE e que a Análise do Comportamento enfatiza em sua proposta, se faz mais do que adequada, torna-se imprescindível.

Portanto, explorar a área educacional não-formal como uma alternativa viável à educação formal já bem deficiente se apresenta como uma oportunidade rica para o desenvolvimento daqueles que serão ensinados quanto para aqueles que ensinarão.

A urgência pela criação de alternativas que solucionem a deficiência da educação vem, muitas vezes, da deficiência do ensino formal.

O que ficou evidente a partir do que fora discutido é que se faz necessário uma reforma das práticas educacionais formais e a disseminação de uma proposta de ensino não-formal eficaz como forma de complementar a educação oferecida pelas escolas. Dessa maneira, o direito de todo o cidadão a uma educação de qualidade será garantido.

Verificou-se também que a proposta de ensino trazida por um programa de educação não-formal, o PEE, aponta possíveis caminhos para que se estabeleça

uma educação comprometida com seus objetivos de ensinar, tornando essa prática mais eficaz.

Retomando um pouco o que fora discutido na introdução deste trabalho e somando aos resultados e discussão, pode-se concluir que o esporte utilizado como instrumento de educação configura-se como uma área ainda incipiente, mas que pode ter acrescentado a sua prática contribuições vindas de uma ciência do comportamento, beneficiando, assim, todos os envolvidos no processo educacional.

Dessa forma, a sociedade estará a caminho de um país mais justo que oferece condições dignas de vida a cada um de seus habitantes, isto é, garante que os direitos dos cidadãos à educação e ao esporte sejam oferecidos com qualidade, contribuindo, de fato, com a sobrevivência de práticas culturais saudáveis e a substituição ou redução de tantas outras prejudiciais.

REFERÊNCIAS

- ABIB, José Antônio D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 107-117.
- ABIB, J. A. D; DITTRICH, A. (2004). O Sistema Ético Skinneriano e Conseqüências para a Prática dos Analistas do Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 427-433.
- ANDRÉ, Simone.; COSTA, Antonio Carlos. C. G. (2004). *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva. Instituto Ayrton Senna.
- APA - American Psychological Association. *History of APA Division 47: Exercise and Sport Psychology. APA Division 47*. Disponível em: <[http://www.apa.org/divisions/div47/APA%20Div%2047%20\(1\)/about/about_history.html](http://www.apa.org/divisions/div47/APA%20Div%2047%20(1)/about/about_history.html)>. Acesso em: 28 ago. 2007.
- APA – American Psychological Association (1999). *How can a psychologist become a Sport psychologist?* Disponível em: <<http://www.psyc.unt.edu/apadiv47>>. Acesso em: 28 ago. 2007.
- BRACHT, V. (2002). Esporte, História e Cultura. In: Lucena, R. F. e Proni, M. W. (orgs.). *Esporte: História e Sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- BENDA, R. N.; GRECO, P. J. (2006). Iniciação aos esportes coletivos: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: ROSE JUNIOR, D. *Modalidades Esportivas Coletivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 180 – 193.
- CILLO, E. N. P. (2000). Análise do Comportamento aplicada ao esporte e à atividade física: a contribuição do behaviorismo radical. In: K. Rubio (Org.). *Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CILLO, E. N. P (2002). Psicologia do esporte: conceitos aplicados a partir da Análise do Comportamento. In: TEIXEIRA, Adélia Maria dos Santos (org.) *Ciência do Comportamento: conhecer e avançar*. Santo André/SP: ESETec, volume 1, p. 119-137. Disponível em: <[http://www.iaac.com.br/textos/psicologiaesporte/Psicologia do esporte conceito s aplicados.pdf](http://www.iaac.com.br/textos/psicologiaesporte/Psicologia%20do%20esporte%20conceitos%20aplicados.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2007.

Conferência Nacional do Esporte. Esporte, lazer e desenvolvimento humano: documento final. (2004). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140314porb.pdf>> – Brasília: Ministério do Esporte. Acesso em: 05 ago. 2007.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 30 set. 2007.

HASSENPFUG, Walderez N. (2004) *Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna.

KURODA, S. J.; MARQUES, J. A. A. (2000). Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In: RUBIO, K. (org.). *Psicologia do Esporte: Interfaces, Pesquisa e Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 125 – 135.

LAGÔA, Vera (1981). *Estudo do sistema Montessori fundamentado na análise experimental do comportamento*. Coleção EDUC – Ação 5. Ed. Loyola. São Paulo.

MARÇAL, J. V. S (2002). Psicologia do esporte no contexto escolar. In: *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da Teoria do Comportamento* - Org. Hélio José Guilhardi. 1ª Ed. Santo André, SP: ESETec, v.10.

ROSE JUNIOR, D. (2000). O esporte e a psicologia: enfoque do profissional do esporte. In: K. Rubio (org.). *Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

RUBIO, K. (2000). O trajeto da psicologia do esporte e o desenvolvimento de um campo profissional. In: RUBIO, K. (org.). *Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 25-44.

SAMULSKI, D. (1992). *Psicologia do Esporte: Teoria e Aplicação Prática*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, UFMG.

SCALA, C. T. (2000). Proposta de intervenção em psicologia do esporte. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 2, n. 1, p. 53-59.

SIDMAN, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U.

SKINNER, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

ZANOTTO, M. L. B. (1997). *Formação de Professores: a Contribuição da Análise Comportamental a partir da Visão Skinneriana de Ensino*. Tese Doutorado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Bibliografia Consultada

NICO, Y. C. (2001). *A Contribuição de B.F. Skinner para o Ensino do Autocontrole como Objetivo da Educação*. Dissertação Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANEXOS

Anexo 1

Art. 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Retirado na íntegra de *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: 30/08/2007.

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Anexo 2

Paradigma do Desenvolvimento Humano¹⁰

Retirado na íntegra de *Educação para o Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004, p. 26-27.

1. A vida é o básico e universal dos valores. Respeitá-la acima de tudo é o caminho para a justiça, a solidariedade e a paz.
2. Nenhuma vida humana vale mais do que a outra. Todo ser humano tem direito ao acesso a certas condições básicas de bem-estar e de dignidade.
3. Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Toda condição impeditiva de que isto ocorra é, em si, uma violência.
4. Para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades. As oportunidades educativas são aquelas que verdadeiramente desenvolvem o potencial humano. As demais criam condições para isso.
5. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Nada adianta ter oportunidades e não saber fazer escolhas. Como, tampouco, adianta saber fazer escolhas e não ter oportunidades.
6. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas. As escolhas são feitas com base nas crenças, valores, pontos de vista e interesses das pessoas.
7. Cada geração deve legar para as gerações vindouras um meio ambiente igual ou melhor do que aquele recebido das gerações anteriores. Fazer isto é respeitar o direito à vida daqueles que ainda não nasceram.

¹⁰ Elaborado por Antonio Carlos Gomes da Costa, com base na publicação IPEA-PNUD, no livro *Desenvolvimento como Liberdade* (Amartya Sen) e na sua experiência e estudos sobre o tema.

8. As pessoas, as organizações, as comunidades e as sociedades devem ser dotadas de poder para participar nas decisões que as afetem. Só o poder participativo dos cidadãos poderá mudar os demais poderes: executivo, legislativo e judiciário.
9. A promoção e a defesa dos DIREITOS HUMANOS são o caminho para a construção de uma vida digna para todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um projeto de humanidade a ser construído por todos e por cada um dos povos ao longo da história.
10. O exercício consciente da cidadania é a melhor forma de fazer os DIREITOS HUMANOS transitarem da intenção à realidade. Cidadania entendida como direito de ter direitos e dever de ter deveres.
11. A política de desenvolvimento deve basear-se em quatro pilares: liberdades democráticas, transformação produtiva, equidade social e sustentabilidade ambiental. Sem isto, como disse Tancredo Neves “toda prosperidade será falsa”.
12. A ética necessária para pôr em prática o Paradigma do Desenvolvimento Humano é a ética da co-responsabilidade. Co-responsabilidade entre as políticas públicas (primeiro setor), mundo empresarial (segundo setor) e organizações sociais sem fins lucrativos (terceiro setor).