

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

FERNANDO RIBEIRO PIMENTEL

UM PADRÃO A SER SUPERADO: UMA ANÁLISE DO USO DE PUNIÇÕES NO
ENSINO DE PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

FERNANDO RIBEIRO PIMENTEL

“UM PADRÃO A SER SUPERADO: UMA ANÁLISE DO USO DE PUNIÇÕES NO
ENSINO DE PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL”

Trabalho de Conclusão de Curso como
exigência parcial para graduação no curso
de Psicologia, sob orientação da Profª Drª
Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

SÃO PAULO

2011

Dedico este trabalho a:

Tereza Maria de Azevedo Pires S rio e

M nica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Por me mostrarem que uma educação sem punição   possível.

Fernando Ribeiro Pimentel - djfernandopimentel@hotmail.com

Um padrão a ser superado: Uma análise do uso de punições no ensino de Psicologia Comportamental, 2011

Orientadora: Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo analisar e refletir sobre o uso de punições na educação, particularmente no ensino de Psicologia Comportamental. Considerando a teoria de aprendizagem skinneriana e o preceito da superação do controle coercitivo na educação, a investigação se dá no sentido de verificar a presença da coerção na sala de aula. Para este fim, uma entrevista com dez perguntas foi criada, abordando temas como a punição e seu uso e opiniões dos alunos sobre o método de ensino desta disciplina. A partir das informações obtidas, foi possível traçar uma discussão sobre a programação do ensino e o uso de punição enquanto forma de controle presente na educação.

Palavras-chave: behaviorismo, ensino superior, punição, educação.

SUMÁRIO

I – Introdução.....	1
II – Método.....	15
III – Discussão dos resultados.....	17
<i>A programação do ensino.....</i>	<i>17</i>
<i>Uma teoria restrita?.....</i>	<i>21</i>
<i>Os sentimentos.....</i>	<i>22</i>
<i>A punição.....</i>	<i>25</i>
<i>Afinal, existe punição no ensino de Psicologia Comportamental?.....</i>	<i>28</i>
<i>Considerações finais.....</i>	<i>30</i>
IV – Conclusão.....	29
V – Referências Bibliográficas.....	34
VI – Anexos.....	36

Na análise do comportamento, entende-se que existem três principais formas através das quais um sujeito se relaciona com o ambiente que o cerca: o reforçamento positivo, o reforçamento negativo e a punição. Os dois últimos compõem um dos temas mais complexos dentro desta ciência, ainda muito discutido em laboratório, o que nos leva a encontrar diferentes concepções deste conjunto de interações que alguns autores denominam como **controle aversivo**. Já nos termos utilizados para se referenciar a estas formas de relação encontra-se divergências, ainda que não tão fundamentais. Sidman (1989/2003) dá ao reforçamento negativo e à punição o nome de **coerção**. Outros autores como Hineline e Cameschi e Abreu-Rodrigues colocam no rol do controle aversivo procedimentos como a supressão condicionada (*apud* BRUNA, 2010). Sidman, por sua vez, ressalta que é um procedimento aversivo, mas que não se trata de uma nova forma de controle aversivo, mas sim de uma punição a partir de estímulos condicionados.

Em 1898, Thorndike (*apud* Skinner, 1953/2007) realizou experimentos com gatos no qual, para fugir de um alçapão, o animal precisaria emitir determinada resposta que abrisse a porta e permitisse sua saída. Observou que nas primeiras vezes que o animal era colocado naquela situação, uma série de respostas era emitida, todas gerando pouco ou nenhum resultado em relação à abertura da porta. Depois de algumas vezes que o gato era colocado em tal situação, a resposta que abria a porta era emitida, cada vez mais, com prontidão e rapidez. Através destas e de outras observações, Thorndike conceituou a “Lei do Efeito”. Essa regra coloca que a consequência da ação pode estabelecer o comportamento que a produziu.

Questionando a proposta de Thorndike por não descrever o processo para estabelecer comportamentos, Skinner (1953/2007) discute probabilidade da resposta e sua relação com o comportamento operante como fundamental. Entende-se por reforço positivo qualquer evento (ambiental) que seja apresentado contingentemente a uma resposta (ação do indivíduo) e que faça com que a probabilidade daquela resposta ocorrer novamente – em condições antecedentes semelhantes – seja maior. É importante ressaltar que, ao contrário do que afirmam leigos, reforço positivo não tem necessariamente alguma relação com situações prazerosas, “boas”, etc. Skinner coloca:

A única maneira de dizer se um dado evento é reforçador ou não para um dado organismo sob dadas condições é fazer um teste direto. Observamos a frequência de uma resposta selecionada, depois tornamos um evento a ela

contingente e observamos qualquer mudança na frequência. (Skinner, 1953/2007, p. 80)

A mudança a que Skinner se refere seria o aumento na frequência. Existe outra maneira de se reforçar uma resposta; através do reforço negativo. Keller aponta: “Reforçadores negativos foram definidos como os estímulos cuja *remoção é fortalecedora* ou cuja *apresentação é enfraquecedora*” (1973, p. 59). Mais uma vez, o que nos dirá se tal estímulo é um reforçador negativo ou não será o efeito que este terá sobre a probabilidade daquela resposta ocorrer em condições semelhantes. Caso a retirada daquele evento aumente a taxa de emissão daquela resposta naquelas condições, podemos dizer que o sujeito foi reforçado negativamente.

Como o próprio termo coloca, em ambas as situações o fortalecimento de uma resposta está em jogo. Sidman (1989/2003) aponta que “podemos usar contingências positivas ou negativas para ensinar comportamento novo e para manter comportamento que está ocorrendo” (p. 56).

A prática conhecida como punição é, até hoje, um dos assuntos mais controversos na Análise do Comportamento. Eventos reforçadores positivos ou negativos podem estar presentes naquelas contingências que denominamos como punitivas. A diferença será apontada pela mudança ocorrida no ambiente; se a resposta que o sujeito emite produz ou elimina um estímulo do ambiente. Skinner coloca que o que caracteriza a punição seria então a *apresentação* de um reforço *negativo* ou a *remoção* do *positivo*. Alguns autores definem que tal esquema de controle tem como efeito principal a diminuição da frequência de respostas. Catania (1998) coloca que a punição é o inverso do reforçamento, uma vez que o reforçamento aumenta a probabilidade da resposta ocorrer novamente e a punição diminui tal probabilidade. Martin (1999) define ainda alguns tipos de punidores. Dentre eles estão a **punidores físicos**, que consistem nos estímulos que ativam os receptores da dor ou outros receptores que tipicamente evocam emoções “desconfortáveis”. A **repreensão** seria, para o autor, outro tipo de punidor, caracterizado por estímulos verbais negativos (como “Não faça isto!”). O terceiro tipo levantado seria o **Time-out**, técnica bastante difundida, que consiste em retirar o sujeito do ambiente no qual aquela resposta é reforçada. O quarto e último tipo de punição seria **custo de respostas** que pode ser descrito como a retirada de reforçadores positivos que seguem a ação.

Esta definição de Martin (1999) faz necessário o seguinte esclarecimento: quando falamos de comportamento humano, ou seja, do comportamento complexo, dificilmente uma resposta será seguida por somente uma consequência. Quando o sujeito interage com o ambiente, uma série de alterações ocorre no ambiente, sendo algumas delas positivas e outras negativas. Tais consequências competem na determinação da probabilidade da resposta ocorrer novamente. Nessa competição, muitas variáveis estão envolvidas como a sensibilidade do sujeito em relação a este ou aquele estímulo, o valor da consequência, a intensidade dos estímulos, entre outros. O efeito que prevalecer desta competição nos permitirá dizer se o sujeito foi reforçado ou punido.

Skinner (*apud* Keller e Schoenfeld, 1950/1974) em 1938 demonstra, com sujeitos animais, num experimento que pretendia verificar os efeitos da punição em ratos em processo de extinção, que a frequência diminui enquanto o sujeito é punido, mas a taxa de respostas volta a aumentar quando o sujeito retorna a um esquema de extinção operante (ou seja, volta a responder, mesmo sem ser reforçado). Neste sentido, o autor discorda da definição de Catania (1998) que diz que o reforçamento instala respostas e que a punição os elimina. Neste experimento, Skinner mostra como, de fato, a punição não elimina o comportamento estabelecido através do reforçamento. Acrescenta ainda que “a longo prazo, a punição, ao contrário do reforço, funciona com desvantagem tanto para o organismo punido quanto para a agência punidora” (1953/2007, p. 199).

A punição tem efeitos colaterais muito negativos para o repertório do sujeito. Skinner (1953/2007) aponta alguns deles na sua apresentação do conceito em “Ciência e Comportamento Humano”. Coloca que o primeiro efeito da punição se coloca na situação imediata em que ela ocorre. A apresentação de um estímulo aversivo em algumas situações pode gerar efeitos incompatíveis com o comportamento que está ocorrendo naquele momento. Desta forma, a punição contingente a um comportamento pode pará-lo imediatamente se “elicia respostas que são incompatíveis (...) poderosas o suficiente para suprimi-lo.” (Skinner, 1953/2007, p. 203).

Outro efeito colocado pelo autor é o fato de que um simples sinal de que uma punição ocorrerá pode já evocar respostas emocionais incompatíveis com a resposta a ser punida. O terceiro efeito descrito coloca que respostas que reduzam ou terminem a estimulação aversiva serão reforçadas negativamente. A partir destes três efeitos produz-se a noção de que o efeito

da punição não é só o enfraquecimento da classe de respostas punida, mas também o surgimento de outras respostas (operantes e respondentes).

A vivência sistemática da punição pode atribuir ao comportamento punido propriedades semelhantes à da punição: a capacidade de evocar as mesmas respostas que a situação de punição evocou. Portanto, a punição sistemática de um comportamento pode fazer com que tal comportamento tenha, por si só, os mesmos efeitos que o estímulo aversivo (utilizado no seu controle) um dia teve.

Esta prática traz também outros subprodutos. Experimentos laboratoriais mostram que por mais que a punição diminua a taxa de respostas para quase zero ou zero, esta resposta não será eliminada do repertório do sujeito para sempre. Na maioria dos casos, passado algum tempo, sujeitos que pararam de emitir uma resposta que foi sistematicamente punida, eventualmente voltam a emití-la. Seguindo a lógica, se nessa retomada de emissão da resposta ela for reforçada, sua frequência aumentará novamente.

Outros subprodutos colocados por Sidman (1989/2003) dizem respeito ao repertório geral do sujeito. Estereotipia comportamental (baixo índice de variação de respostas), contra-controle (comportamentos que foram reforçados por eliminar o controle coercitivo) são alguns deles. Um desses subprodutos que aqui se considera dos mais importantes é o pareamento de estímulos nestes casos. Os estímulos presentes na aplicação da punição sistemática podem ser associados à punição e passam, então, a ter um valor punitivo. Pensando a questão da educação, um aluno punido pelo professor pode passar a ser punido pelo ambiente da sala de aula, da escola, pelo material didático e pior, pelo conhecimento. “A maior parte do reforçamento em educação é negativo – fuga de notas baixas e punições associadas; o pouco reforçamento que o sistema provê não é contingente a aprender” (Sidman, 1989/2003, p. 290)

A discussão científica atinge então outro patamar: a questão ética. Se sabemos os efeitos negativos que a punição tem, por que utilizá-la? Martin (1999) argumenta que nenhum ser humano pensaria que é ético controlar aversivamente algum sujeito, se os métodos não aversivos que se mostram igualmente efetivos estão disponíveis. O próprio autor relativiza a questão dizendo que aparentemente, existem comportamentos que são tão prejudiciais que só podem ser suprimidos através de punição. Essa possibilidade fica mais clara quando pensamos em comportamentos autodestrutivos em pessoas com desenvolvimento atípico (como uma criança que bate a cabeça repetidamente na parede). Martin (1999) levanta ainda

a possibilidade de substituir a punição por intervenções como a contenção (amarrar o sujeito que se auto-mutila), mas ressalta que esta técnica também impede o sujeito de aprender respostas alternativas para a obtenção daqueles reforçadores.

Catania (1998) discorre que a punição aplicada conscientemente, com rigor técnico, pode ser um mal menor do que o prejuízo permanente que a auto-lesão pode provocar. Keller e Schoenfeld (1950/1974) ressaltam que “Vários pesquisadores mostraram que uma combinação de recompensa e punição branda reduz o tempo ou os erros envolvidos na solução de problemas” (p. 125).

Outros autores argumentam que a punição pode ser usada quando não tivermos mais opções, o que nos leva a outra questão: Quando é que não temos mais opção? Será que esta decisão está sob controle do comportamento do cliente ou do terapeuta?

Warden e Aylesworth colocam que “se escolhas incorretas são punidas e escolhas corretas são reforçadas (...) a aquisição é mais rápida do que se apenas se reforçar positivamente as respostas corretas” *apud* Millenson, 1967, p. 401). Millenson (1967) complementa que o comportamento indesejável existe porque foi reforçado; portanto, nessa combinação de reforçamento e punição, um critério essencial é possibilitar que o sujeito obtenha os reforçadores que fortaleceram a resposta a ser punida através de respostas alternativas.

Portanto, é preciso refletir sobre esta prática, uma vez que as consequências de seu uso já estão descritas pela ciência e é observável na vida prática. Muitos argumentam que a punição está presente no mundo natural; o homem primitivo criou roupas para *eliminar* o frio e criou casas para *eliminar* a chuva. Para responder a estes, Skinner (1968/1972) é categórico: “As contingências aversivas naturais não são um modelo a ser copiado, mas um padrão a ser superado.” (p. 97)

Penso que as ferramentas estão dadas para uma transformação (ainda que pequena) das práticas educacionais. Assim como demonstrado nos estágios que fazemos durante a universidade, quando modelamos um professor a não punir seus estudantes, obtemos uma mudança favorável no seu comportamento e no dos estudantes. Portanto, isso revela que o uso da punição sobre os estudantes é mais reforçado do que a abstenção desta prática. Provavelmente os reforçadores condicionados imediatos à emissão destes comportamentos classificados como punitivos (que foram reforçados pela retirada de um estímulo aversivo –

comportamentos considerados inadequados pelo professor) tenham um valor maior do que os reforços à técnicas de extinção aplicadas aos comportamentos “inadequados” dos estudantes. Sobre esta questão, Catania (1998) retoma Skinner ao dizer que o reforço para a resposta de reforçar positivamente o aluno é demasiadamente atrasado, enquanto o reforço por punir o aluno é imediato.

Tal problema já havia sido levantado por Skinner (1968/1972) na década de sessenta e provavelmente muito discutido pelos professores de análise do comportamento. Acredito que a atual opção de ensino adotada pelos professores do curso (aulas expositivas) dificulta a extinção destas práticas, pois atribui muita responsabilidade e controle ao professor, que acaba tendo que emitir consequências para muitas pessoas o que acaba por deixar pouco tempo para a reflexão da atuação frente a cada aluno, que é um sujeito único e, portanto deveria ser modelado de maneira diferencial e diferenciada.

Ao olharmos para o conteúdo relacionado a metodologias educacionais e didáticas presente no curso de psicologia da PUC-SP, somos impelidos a pensar que este tema deve ser tratado com cuidado pelo corpo docente da faculdade.

Pretendo discutir algumas questões relacionadas à atuação do professor enquanto analista do comportamento. A punição ainda é utilizada pelos professores de psicologia comportamental? Considerando que o ensino de análise do comportamento neste curso dedica um semestre ao estudo da prática punitiva e de seus produtos, porque alguns analistas do comportamento ainda se utilizam destas práticas na formação de futuros atuantes da área? Este comportamento será imitado pelos futuros professores? Pensando que esta prática ainda é presente na maioria das instituições de ensino de níveis fundamentais, qual seria a justificativa para a reprodução desta forma de educar, sabendo-se que ela traz prejuízos para a atuação do aluno enquanto estudante?

Visto que a atuação como psicólogo requer um questionamento constante da prática profissional, pretendo desenvolver este trabalho neste sentido, levantando questões relativas à nossa atuação enquanto analistas do comportamento. Para isso, pretendo levantar se o ensino de análise do comportamento também se baseia no uso de punições ou se a ciência que dispõe de ferramentas para abolir a prática punitiva cumpre seu papel transformador na sociedade.

Neste ponto, se faz necessária uma explanação sobre o que se espera de um professor, bem como da educação dentro da Análise do Comportamento. Segundo Zanotto (2004)

Compete explicitamente à instituição educacional a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição dos comportamentos de autogoverno, capacitando-o a atuar sob novas contingências e a agir com sucesso em relação ao mundo, em um tempo futuro. (p. 36)

Holland (*apud* Zanotto, 2004) coloca que a perspectiva skinneriana recusa o modelo mentalista, não só por rejeitar o trabalho com causas hipotéticas, mas pela recusa a um modelo de psicologia “que tem dado sustentação a sistemas sociais que exploram e perpetuam a desigualdade entre os homens e que adotam, como uma de suas práticas características o *culpar a vítima*.” (Zanotto, 2004, p. 38, grifo do autor). Portanto a falta de interesse, de maturidade, de esforço, de estrutura familiar dos estudantes se tornam os maiores obstáculos da educação. Esta forma de encarar o problema não só tira a responsabilidade da escola, como nos impede de encarar o problema de maneira pedagógica: discutindo como agência educacional pode abranger a todos os estudantes na sua tarefa de ensinar “(...) comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum momento futuro” (Skinner, *apud* Zanotto, 2004, p. 36). Não se propõe uma responsabilização única e exclusiva dos professores. Fazer isso seria correr o risco de “mais uma vez, *culpar a vítima* – agora o professor – e de atribuir à sua incompetência, dificuldade de compreensão, má vontade e falta de motivação, o insucesso da educação”, como coloca Zanotto (2004, p. 39).

Então o que deveria fazer o professor que segue os princípios da Psicologia Comportamental? Skinner (1968/1972) descreve:

Os homens aprendem uns com os outros sem serem ensinados. Um homem pode ter aprendido uma vez a usar uma enxada vendo outro usá-la, mas nem por isso o lavrador foi um professor. Apenas quando a maior eficiência do aprendiz se tornou importante para o lavrador é que ele se tornou um professor e mudou seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem (...). (p. 239)

O professor, em sendo aquele que altera seu comportamento em função da agilidade e eficiência da aprendizagem do aluno, deve ter muita clareza não só dos objetivos comportamentais, do seu comportamento enquanto educador e dos meios pelos quais se ensina. Portanto deve ser conhecedor da organização da educação como um todo, bem como da organização da sua escola, dos materiais disponibilizados e dos conteúdos a serem

ensinados. Os objetivos comportamentais referem-se não só aos conhecimentos a serem transmitidos, mas também às respostas envolvidas com tal atividade, visando a formação para o autogoverno.

No seu livro “Tecnologia do Ensino”, no capítulo com o mesmo nome, Skinner (1968/1972) descreve o método da Instrução Programada, levantando espécies fundamentais de programações que devem fazer parte de tal metodologia de ensino, com o objetivo de possibilitar um arranjo de contingências (positivamente reforçadoras) a fim de gerar os comportamentos desejados nos estudantes, que têm repertórios únicos e exclusivos. As contingências, quando planejadas adequadamente geram produtos favoráveis à educação:

[...] aceleram o processo e podem mesmo gerar comportamento que, de outro modo, nunca apareceria. (...) Não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo (...) para reforçá-lo. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar. (Skinner, 1968/1972, p. 239)

O primeiro tipo de programa levantado pelo autor diz respeito ao *condicionamento operante*. Este processo descreve que a interação entre sujeito e ambiente trará mudanças no comportamento do sujeito por meio das consequências que o mesmo produz no seu meio. Como já falado anteriormente, esse processo é a base de toda a teoria comportamental e, logicamente, da educação segundo este referencial teórico. Pereira, Marinotti e Luna (2004) ressaltam que devemos “priorizar as consequências naturais em relação as artificiais” (p. 28) e esclarecem que a diferença entre os dois tipos de consequências reside no fato de que as primeiras são inerentes à ação do indivíduo, enquanto as outras não. Matos (*apud* Pereira, Marinotti e Luna, 2004) descreve que “Portanto, ‘natural’ ou ‘artificial’ não se referem ao biológico ou ao social, e sim às contingências embutidas ou justapostas às próprias atividades”. A atenção do professor constitui um dos mais fortes reforçadores arbitrários dentro da sala de aula e muitas transformações podem ser feitas ao usarmos corretamente esse estímulo.

A questão real é saber se o professor prepara o estudante para os reforçadores naturais que substituirão os reforçadores arranjados usados no ensino. O comportamento que é facilitado pelo processo de ensino seria inútil se não fosse eficaz no mundo mesmo sem as contingências usadas na ilustração. (Skinner, 1968/1972, p. 83)

É evidente que dentro da sala de aula não temos acesso a todos os reforçadores embutidos nos comportamentos-alvo que pretendemos ensinar aos nossos estudantes. Aí então se faz necessária a atribuição de reforçadores arbitrários ao comportamento do aluno. Ainda neste sentido, Pereira, Marinotti e Luna (2004) frisam a importância de se evitar consequências aversivas dentro da sala de aula. Levantam três motivos essenciais: a) geram comportamento de fuga e esquiva; b) geram reações emocionais muitas vezes incompatíveis com um processo de aprendizagem; c) inibem comportamentos indesejáveis, mas não ensinam um repertório novo condizente com os objetivos educacionais. Zanotto (2004) coloca que possibilitar ao aluno um arranjo de contingências que promova uma aprendizagem prazerosa e não aversiva se constitui como uma “(...) função bastante complexa e as dificuldades encontradas pelos professores para realizá-la têm se evidenciado, quer pelo uso abusivo de controle aversivo quer pela insistência na utilização de reforçadores naturais nas salas de aula.” (p. 41)

O segundo programa levantado por Skinner (1968/1972) diz respeito a *propriedades temporais ou intensivas do comportamento*. “Muitas vezes, o comportamento só é eficaz se ocorrer no momento oportuno” (p. 68), coloca o autor. Neste trecho, ressalta a questão de que a maioria dos comportamentos só tem função em determinado ambiente. Um aluno que fala ao mesmo tempo que o professor, provavelmente não receberá um reforço, enquanto um aluno que fala quando lhe é perguntando, tem muito mais chances de ser reforçado.

Outro tipo de programação foca o ensino de relações entre estímulos ambientais e respostas. Também falamos aqui de condições ambientais que aumentam ou diminuem a probabilidade de um reforço seguir determinada resposta do sujeito. Mas não mais falamos de relações temporais ou de intensidade, mas sim de relações funcionais. Ensinamos um aluno a resolver um problema de matemática quando apresentada sua instrução. Podemos apresentar a instrução em classe e pedir que resolvam em casa. O que pretendemos ensinar neste programa é a relação entre o estímulo (enunciado do problema, por exemplo) e as respostas que esperamos (resolução *X* ou *Y*).

A última espécie de programação levantada pelo autor relaciona-se a *intermitência* da consequência. O comportamento mantido por reforçamento contínuo (no qual toda resposta é reforçada) caracteriza um momento inicial da modelagem que estamos procurando promover. Visto que na vida futura, extra-escola, os reforçadores sociais são, na sua maioria, intermitentes, é importante que familiarizemos os estudantes com este esquema de reforçamento. Além disso, procuramos formar um aluno que emita as respostas aprendidas

sem a presença do agente reforçador principal da escola: o professor. Ao se decidir por este esquema de reforçamento, o professor está não só fortalecendo essa resposta da maneira mais eficaz, como também pode dedicar mais tempo àqueles estudantes que ainda estão no início de outro programa de reforçamento e que despendem de mais atenção (mais reforçadores) por parte do professor.

Alguns princípios importantes derivados da análise do comportamento são ressaltados por Pereira, Marinotti e Luna (2004). Manter o aluno constantemente em atividade é uma questão importante para o ensino, pois quando o aluno está envolvido na atividade de estudo, de aprendizagem, as chances de ele emitir uma resposta inadequada àquele ambiente diminuem drasticamente. Além disso, se precisamos observar o comportamento do aluno, para podermos assim, planejar um programa específico, com objetivos comportamentais específicos para aquele aluno, a observação de suas atividades constituem a maior fonte de dados para tal planejamento. Os autores ressaltam que “(...) manter o aluno sempre em atividade tem como objetivo acompanhar seu desempenho, não meramente mantê-lo ocupado” (p. 26).

Os mesmos autores descrevem alguns aspectos do ambiente que certamente tem papel importante no controle do comportamento do professor. A primeira questão levantada é o papel que as instâncias superiores têm na determinação do que acontece na sala de aula. Skinner (1968/1972), no capítulo intitulado “O Comportamento do Sistema” já apontava para a questão de que enquanto o professor deve ser controlado pelo comportamento do aluno, as instâncias de gerenciamento da educação, são controladas por outros fatores (hoje em dia podemos usar como exemplo os “indicadores de nível de educação” como as provas e exames nacionais, os rankings nacionais e internacionais, etc.)

Neste sentido,

Boa parte daquilo que o professor faz são tarefas determinadas por instâncias superiores, não tem qualquer relação com os resultados que observa em seus alunos, com transformações ocorridas neles, e sim com o que se prescreve nos currículos, com o programa que tem que cumprir e que lhe é determinado de fora, com critérios de avaliação definidos pela escola ou por instâncias externas a ela. (Pereira, Marinotti e Luna, 2004, p. 16)

A burocracia toma muito tempo dos professores. Não que o tempo dedicado a essas atividades seja muito extenso, mas suficiente para ocupar as poucas horas-atividade que os professores têm na sua semana. A formação desses professores também se coloca como um

fator que impede grandes saltos qualitativos na educação. Dentro do que se entende por formação profissional, vemos que os produtos que esta formação traz na conduta dentro de sala de aula não cumprem o objetivo a que se propõem. “A repetição de velhos procedimentos, a reprodução acrítica de maneiras de atuar (...), a utilização de estratégias homogêneas para todos os estudantes” (Pereira, Marinotti e Luna, 2004, p. 21) são ao mesmo tempo o problema a ser resolvido e a solução proposta pelos cursos de formação. Dados estatísticos mostram que nem a oferta, nem a procura de cursos de reciclagem e atualização profissional são escassas.

Ainda que uma formação adequada seja dada, esbarramos então em outro problema, levantado por Zanotto (2004): “Não basta formar adequadamente os professores se as contingências sob as quais eles trabalham os mantiverem – e a outros profissionais da educação – como trabalhadores alienados” (p. 37)

Sobre este aspecto, Pereira, Marinotti e Luna (2004) discorrem que o julgamento de outros professores também se encontra entre os principais aspectos que controlam o responder do professor hoje em dia. Cada meio, cada escola, valoriza um determinado tipo de conduta. Há lugares em que são valorizadas condutas comumente descritas como rígidas, enquanto em outros lugares, podemos encontrar uma estima maior sobre os professores que atuam de forma mais “aberta ao diálogo”.

O plano de aula é aqui abordado enquanto um determinante do comportamento dos professores, ainda que baseado em princípios que não levam a um ensino mais proveitoso para quem está sendo ensinado. Os objetivos descritos no plano de aula são, na maioria das vezes, referentes ao comportamento do professor. Dessa maneira, é possível que o planejamento seja levado adiante independente dos resultados obtidos pelos estudantes. Além disso, seu comportamento de planejar é mais controlado pelo programa/currículo a ser seguido do que pelos comportamentos de entrada (pré-requisitos) que os estudantes já dominam, o que distancia ainda mais o educador de seu aluno.

O comportamento disciplinar dos estudantes é reconhecidamente um dos principais estímulos controladores da atitude do professor. Hoje em dia é possível se ouvir que tal professor deixou de fazer uma atividade em grupos, ou com toda a classe por que os estudantes “bagunçaram muito” toda vez que tentou realizar atividades desse tipo. Neste aspecto, considero importante discutir a manutenção desses comportamentos que comumente rotulamos de indisciplinado. Já foi citada a sobre a potencialidade da atenção do professor

enquanto estímulo capaz de alterar a conduta de um estudante. O que vemos nas salas de aula hoje em dia é grande parte da atenção do professor destinada aos comportamentos-problema encontrados nos estudantes descritos como “bagunceiros”, através das broncas e insinuações de desagrado. Desta maneira, não só o professor está deixando de reforçar o comportamento adequado (que provavelmente pelo menos um dos estudantes deve estar emitindo), como está reforçando o inadequado.

A relação com os pais do aluno também se localiza enquanto um forte determinante da relação que o professor tem com o ensino. Na escola particular, onde a participação dos pais é maior (em termos de financiar o ensino, pelo menos), percebe-se que estes são mais considerados na tomada de decisões de um educador, enquanto na rede pública, onde os pais são, muitas vezes, mal recebidos e pouco convidados a participar, percebe-se que este fator não tem papel tão fundamental na conduta daquele que ensina. Essa relação com os pais ainda é muito baseada em preconceitos, como demonstra Paro (*apud* Pereira, Marinotti e Luna, 2004), em pesquisa feita nas escolas estaduais paulistas:

(...) o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. (p. 19)

É muito comum nos dias de hoje ouvirmos justificativas como “ele recebe pouca atenção em casa”, “os pais trabalham o dia todo, ele fica muito sozinho” relacionadas ao comportamento indisciplinar. Muitas vezes o fracasso é justificado por razões extra-escolares, enquanto o sucesso continua sendo de mérito exclusivo do professor que, “apesar de toda a dificuldade que o sistema educacional traz”, consegue ensinar.

Os métodos comportamentais, tanto na educação, como na área da pesquisa científica prezam pela observação direta do fenômeno comportamental; fenômeno esse que se dá objetivamente, às vezes acessível aos olhos do outro, às vezes não. Quando falamos da punição no ensino, devemos investigar toda a história do indivíduo na relação com tal ambiente. Considerando as referências levantadas, precisaríamos também investigar os produtos de tal forma de controle para podermos dizer se foi punitivo ou não. Portanto, uma observação direta do fenômeno em sala de aula seria possível, mas em uma pesquisa que demandaria anos de observação. Então como investigar eventos que ocorreram em outro

momento, no qual não pudemos observar diretamente? De Rose (1997) coloca que o relato verbal se faz uma fonte de dados muito útil quando pretendemos investigar eventos comportamentais que não nos são observáveis. Os comportamentos que são pouco acessíveis a observação de outros, que ocorreram no passado, que envolvem grande custo material ou humano para sua observação bem como aqueles cuja presença do observador altera o dado a ser obtido, caracterizam alguns casos que justificam, segundo o autor, a opção pelo relato verbal como fonte de dados. Também os eventos privados fazem parte dos comportamentos que só nos são acessíveis através do relato do sujeito.

Quando falamos de relato verbal, estamos falando necessariamente de respostas distintas, que ocorrem paralelamente. Tais comportamentos foram aprendidos e são mantidos por contingências diversas. Primeiramente temos o comportamento-alvo que pretendemos investigar. Para ser possível o relato de tal evento, pressupomos autoconhecimento. De Rose (1997) coloca que, por sua vez,

O autoconhecimento requer, na verdade, dois tipos de repertório, que precisam ser estabelecidos socialmente. Um é o repertório de auto-observação, ou seja, a observação do próprio comportamento, bem com das condições em que o comportamento ocorre e das consequências que produz. A auto-observação pode ser concebida como uma resposta encoberta que ocorre paralelamente ao comportamento que é observado (que pode ser manifesto ou encoberto). (p. 145)

O segundo tipo de repertório que compõe o autoconhecimento trata-se da possibilidade de emitir uma resposta verbal que descreva a contingência a que se refere. Essa resposta verbal é uma resposta do tipo tato, que tem estímulo discriminativo não-verbal (interno ou externo), uma resposta verbal que tenha correspondência com o estímulo discriminativo e esta relação de correspondência só pode ser mantida pela utilização de reforçadores generalizados (de Rose, 1997). Este tipo de comportamento verbal beneficia principalmente o ouvinte, no sentido que amplia o seu ambiente, derrubando barreiras temporais e espaciais e possibilitando o acesso a eventos que não são acessíveis diretamente.

Sobre a ferramenta da entrevista, o autor descreve que ela pode fornecer pistas que podem “complementar o controle impreciso exercido pelo comportamento passado, vindo a produzir um relato mais acurado.” (p. 145). Mas alerta que estas pistas podem acabar por distorcer o relato. Dependendo da história de reforçamento do indivíduo, estas pistas podem atuar de modo a levar o sujeito a dizer “o que queremos ouvir”.

Tal ferramenta metodológica se faz a melhor opção como fonte de dados da presente pesquisa, uma vez que pretendemos identificar a presença de punições no ensino. Como discutido anteriormente, a presença ou não da punição não deve ser analisada pelo programa de ensino, mas sim pela objetivação do mesmo e os produtos que este traz ao funcionar como ambiente dos alunos. Tenho, então, enquanto objetivo dessa pesquisa, investigar se os alunos consideram que há punição no ensino de análise do comportamento. Apesar de que, trabalhando com o relato verbal dos mesmos, estamos sujeitos algumas limitações referentes à atenção e à memória, a dificuldade de acesso aos eventos que me são objeto de pesquisa justifica a opção pela entrevista.

MÉTODO

Sujeitos: Foram entrevistados cinco estudantes, um de cada turma, matriculados na disciplina Psicologia Comportamental III do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estes estudantes foram selecionados por sorteio, a partir da lista oficial de estudantes matriculados no 3º período em 2011.

A adesão dos participantes à pesquisa foi feita através de uma solicitação direta aos mesmos, viabilizando o cumprimento de todas as normas éticas relacionadas a pesquisas com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP com o protocolo de número 035/2011.

Local de coleta: As entrevistas foram realizadas nas dependências do *Campus* Monte Alegre da PUC-SP.

Procedimento de coleta: Uma entrevista, com dez perguntas (anexo 2) visando investigar a percepção dos estudantes sobre o método de ensino da Análise do Comportamento. Esta entrevista foi revisto após um pré-teste, o que resultou em algumas adaptações. As perguntas foram elaboradas para permitir que as respostas dos participantes revelassem a presença ou não de coerção como forma de controle no ensino desta disciplina com o menor direcionamento possível por parte do entrevistador; a última pergunta era a única explícita sobre o assunto.

Na solicitação da colaboração dos participantes, bem como no momento que precedeu a entrevista, os estudantes foram informados que se tratava de uma pesquisa sobre a percepção dos estudantes acerca do método de ensino da disciplina. Entende-se que dessa forma, as perguntas da entrevista viabilizem dados menos contaminados pela intenção da pesquisa, bem como do pesquisador.

Procedimento de análise:

Para analisar as entrevistas, algumas categorias foram criadas, agrupando trechos que considero relevantes dos dados obtidos por meio dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida, identifiquei através de grifos de diferentes cores, assuntos que considere semelhantes nas diferentes pesquisas, independente de qual momento da entrevista (pergunta) eles foram citados.

Na categoria *A programação do ensino*, agrupei trechos que sugeriam, de alguma forma, a programação do ensino segundo os princípios skinnerianos da instrução programada. Temas como os pequenos passos nos quais o ensino é pensado e a utilização de recursos audiovisuais no ensino constituíram esta categoria. Em *Uma teoria restrita?* agrupei algumas críticas que os alunos trazem em relação à programação em pequenos passos.

Os sentimentos é uma categoria que é dedicada a analisar as expressões relacionadas aos sentimentos dos estudantes. Se foca, principalmente, em analisar as informações obtidas na pergunta “Quais sentimentos você associa à sua experiência enquanto aluno da disciplina?” dada a diferença entre o conceito skinneriano de “sentimento/emoção” em relação às outras teorias psicológicas e ao senso comum.

Em *A punição* busquei agrupar as informações que sugiram ou revelem explicitamente opiniões e percepções acerca dessa forma de controle. *Afinal, existe punição no ensino de Psicologia Comportamental?* é a subdivisão na qual trato de discutir as opiniões e percepções relacionadas ao mesmo fenômeno, mas agora no ensino da teoria comportamental na disciplina Psicologia Comportamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cinco estudantes matriculados na disciplina Psicologia Comportamental III responderam à entrevista que era composta por dez perguntas. Nestas perguntas, procurou-se investigar as opiniões dos estudantes acerca de temas que considerou-se de grande importância enquanto uma consequência ao comportamento dos professores analistas do comportamento.

Os participantes foram questionados sobre o método das aulas, o método de avaliação, sobre os sentimentos relacionados à vivência como aluno dessa disciplina, bem como questões diretamente relacionadas à prática punitiva e a presença destas nas disciplinas Psicologia Comportamental I e II do curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Este capítulo tem como objetivo, relacionar os dados obtidos nessas entrevistas com as referências citadas na introdução, para que uma reflexão mais criteriosa seja traçada. Os dados foram aqui descritos segundo as categorias propostas para a análise.

A programação do ensino

Alguns princípios relacionados à instrução programada se evidenciam na fala dos alunos. A programação do ensino em pequenos passos foi citada. Na discussão sobre o método das aulas e do método de avaliação, o fato de a organização do curso ser estruturada em pequenos passos, (compostos por um texto, uma ou duas aulas e uma avaliação ao final destas) bem como o material utilizado nas discussões foram características citadas.

Skinner (1968/1972) descreve que a programação do ensino parte da ideia de que existam pequenos passos a serem dados pelos estudantes, a fim de maximizar sua aprendizagem. Sua justificativa reside no fato de que assim, mantém os estudantes ao alcance dos reforçadores referentes àquele passo. Discutindo um exemplo de outro autor sobre materiais utilizados no ensino, Skinner (1968/1972) discorre sobre problemas relacionados a programas com etapas muito grandes. Ressalta que a dificuldade de se programar uma só contingência quando a quantidade de estímulos é muito grande e, em comparação a um material não programado, pouca vantagem se obtém. Em relação a isso, interpreta-se as

palavras dos participantes da pesquisa que disseram ter se beneficiado com o esquema de avaliações em todas as aulas – esquema vigente no ensino da disciplina como um todo, dedicada a esta teoria no Curso de Psicologia da universidade onde os sujeitos estudam – como uma evidência de que os “passos foram do tamanho certo”. Visto que quatro destes estudantes descreveram as avaliações como “legal”, “interessante” e “boa” enquanto uma prática educacional, acredita-se que exprimem esta condição.

Ainda em relação a estas atividades, foram descritas como instrumentos limitados e mal planejados em uma entrevista. Skinner (1968/1972) já levantava essa questão enquanto uma preocupação relacionada às faculdades e cursos de pós-graduação. O autor coloca que as verificações e exames muitas vezes acabam por exigir dos estudantes comportamentos que não lhes foi ensinado pelo professor. E isto seria uma forma de subsistência da aversividade neste nível educacional: “Nas faculdades e cursos de pós-graduação, o padrão aversivo subsiste no sistema, atualmente quase universal, de “mande ler e verifique”. (Skinner, 1968/1972, p. 95)

Sobre a programação dos passos, discutindo a sequência das etapas, o mesmo autor coloca sob a lupa da Análise do Comportamento alguns dos fatores que acabam por determinar a ordem de etapas envolvidas na educação de hoje. No ensino de história, por exemplo, muitas vezes a ordem é determinada pela *cronologia* dos fatos, enquanto outros aspectos da disciplina poderiam ser melhor ensinados em outra forma. A *complexidade* da maior parte dos programas se desenvolve numa curva crescente. Mas não necessariamente é programada para ser assim. Muitas vezes obtemos esse formato levando em consideração outros aspectos para estruturar o ensino.

A *dificuldade para os estudantes* também é muitas vezes critério para a organização de uma sequência de aprendizagem. Skinner (1968/1972) coloca que “este procedimento pode ser adequado nos casos em que o reforço depende da produção, à qual o termo “dificuldade” se refere;” (p. 211). Acrescenta ainda que os procedimentos que pretendem ensinar comportamentos preliminares deverão levar em conta menos ainda este princípio da dificuldade crescente. Em relação a este princípio, ocorre o mesmo fenômeno que se dá em relação à complexidade: aparentemente, a maioria dos programas têm dificuldade crescente. Mas o autor frisa a importância de que, apesar da dificuldade crescente, o tamanho do passo não deve aumentar junto. “(...) é preciso lembrar que o último quadro, *no momento em que for atingido*, poderá ser tão fácil quanto o primeiro” (1968/1972, p. 211, grifo do autor).

A *estrutura lógica* do assunto a ser ensinado também não se caracteriza como uma referência fundamental para a estruturação de um bom programa. É comum ver professores que começam a tratar de um assunto colocando algum caso ou exemplo. Este procedimento pode trazer bons frutos, uma vez que os exemplos específicos são mais facilmente ensinados pelos professores e lembrados pelos estudantes. Além disso, também são mais intrinsecamente reforçadores do que os princípios gerais. Mas isto não se trata de uma regra à qual todo bom programa deve estar submetido. Em determinado momento da aprendizagem, tal conteúdo pode se mostrar mais adequado a ser trabalhado na sequência inversa, do princípio à sua aplicação – do geral ao específico.

A questão dos exemplos foi levantada pelos estudantes entrevistados e só foi caracterizada como um complicador. Um dos estudantes descreveu que ficava confuso com o grande número de exemplos utilizando animais. Outro sujeito relatou que a grande quantidade de exemplos com animais dificulta a generalização dos conteúdos aprendidos. Questões relacionadas à ampliação dos conceitos discutidos serão apresentadas no subtítulo “Uma teoria restrita”.

É que quando você aprende os primeiros termos, num dá pra você aplicar no dia-dia, mas eu acho que falta muito pra... pra os alunos de primeiro e segundo ano, enfim, conseguirem visualizar e entender exemplos básicos do dia-dia, no sentido de que a gente passa um ano, a maioria com exemplos de rato, é no máximo macaco. Aí fica complicado você visualizar (...).
(Participante 3)

Na discussão sobre o método das aulas, foi levantada a utilização de recursos multimídia nas aulas (apresentação de filmes e slides), o trabalho em grupos e a discussão de filmes. Skinner (1968/1972) descreve que muitos dos comportamentos preliminares envolvidos no comportamento de estudar (principalmente respostas relacionadas ao auto-governo) são mantidos por reforçamento intermitente e muitos estímulos do ambiente podem ser tornar reforçadores condicionados para estes comportamentos preliminares. Num exemplo referente ao comportamento preliminar de ir à escola, o autor coloca que estímulos das mais variadas ordens podem se tornar reforçadores, como a arquitetura do espaço, atividades interessantes (bem como materiais utilizados nelas), o convívio social, realizações bem sucedidas ocorridas naquele ambiente são algumas possibilidades. O autor complementa que

os recursos áudio-visuais podem cumprir essa função no comportamento dos estudantes, pelas propriedades inerentes a este tipo de estímulo.

Além dessas possibilidades deste tipo de recurso, podem vir a assumir um papel mais importante na educação. Podem vir a substituir certas aulas, livros didáticos ou demonstrações. Quando isso acontece, estão cumprindo uma das funções do professor: a de apresentar a matéria ou assunto a ser estudado. Se bem preparada, esta apresentação pode se tornar clara e interessante, fazendo com que o estudante de fato aprenda. Mas precisamos evitar o risco de que esta forma de apresentação se torne o procedimento mais presente na sala de aula:

Existe um real perigo de que fique totalmente negligenciado se o uso de equipamento, destinado a simplesmente *apresentar* as matérias, se torne generalizado. O aluno está se tornando cada vez mais um mero receptáculo passivo da instrução (Skinner, 1968/1972, p. 27, grifo do autor)

Considera-se importante para a argumentação que se segue, discutir o papel da avaliação em um programa de ensino. Em uma passagem de seu livro dedicado à sua proposta educacional, Skinner, analisando a estrutura da educação norte-americana, faz uma reflexão que se mostra aplicável ao nosso contexto educacional atual. A educação enquanto instituição se organiza de uma maneira muito particular. Diversos são os símbolos (reforçadores condicionados) que marcam a evolução do estudante ao longo da sua aprendizagem. A educação é dividida em fases (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior, Graduação, Pós-Graduação) e estas fases, por sua vez, subdivididas em anos ou semestres. Os anos e semestres são divididos em trimestres ou bimestres. Estes são separados em unidades, blocos, etapas, partes, etc. Cada parte dessas têm uma avaliação que deve mostrar o que o aluno aprendeu e a isso será atribuída uma nota.

Seguindo esta forma de pensar, as notas deveriam funcionar como um reforçador condicionado. Num programa de ensino, acredita-se que as avaliações, assim como todas as outras atividades, servem ao professor, no sentido de trazer uma demonstração do que o aluno já aprendeu. Mas não se pode deixar de pensar no reforçamento do comportamento do estudante, uma vez que a escola deve ser ocupada principalmente por reforçadores positivos. Portanto, para que isto ocorra, é importante que programemos as atividades de acordo com a

possibilidade do aluno e este princípio está diretamente ligado a um esquema de reforçamento diferenciado para cada aluno, de maneira a propiciar que todos aprendam aquilo que se estabeleceu como objetivo para aquela etapa do programa. Como esclarece Zanotto (2004), é exatamente neste ponto onde se localiza uma das maiores dificuldades de se aplicar os princípios behavioristas na educação da forma como se organiza hoje:

E aqui reside um dos grandes problemas de um planejamento único, baseado em uma população média, para uma classe heterogênea: parte dos alunos aprenderá muito menos do que poderia e parte deles ficará perdida no meio do caminho. (p. 26)

Uma teoria restrita?

Em diferentes questões da entrevista realizada, a teoria Comportamental foi caracterizada como uma teoria inacabada, que não aborda o homem no seu conjunto. Adjetivos como “reducionista”, “restritiva” foram usadas para caracterizar este conjunto de conhecimentos. Essa ideia aparece nas respostas a perguntas relacionadas à opinião geral dos estudantes em sobre a teoria, como em relação ao método das aulas e de avaliação. Os estudantes manifestaram também que algumas das práticas aplicadas à sala de aula também acabam por limitar a discussão das aulas. Isso também ocorreria com a compreensão do conjunto da teoria, de um sentido geral nela embutido, segundo estudantes entrevistados.

Esta noção de incompletude, bem como a ideia de uma ciência reducionista podem ser pensadas por meio dos escritos de Skinner (1953/2007), quando discute as generalizações das teorias derivadas das ciências. O autor coloca que é sim possível (e comum) fazermos generalizações a partir do comportamento das pessoas, mas ressalta que poucas generalizações serão mantidas após uma análise mais cuidadosa. Junto a isso, em outro momento, o autor discorre sobre o pensamento tradicional em torno do comportamento humano. Ao apresentarmos uma ciência que tira do indivíduo o caráter de agente livre, responsável pela produção de seu próprio comportamento e colocamos essa produção sob determinação do ambiente (mais especificamente sob as condições antecedentes específicas), é comum nos depararmos com o desagrado das pessoas.

Acredita-se ser possível inferir que as idéias apresentadas pelos estudantes a respeito de incompletude e de reducionismo são uma tentativa de se encontrar referências, pontos de

encontro, entre o pensamento tradicional e a perspectiva behaviorista. “Há em geral muito o que desaprender em nossos primeiros contatos com a ciência do comportamento” (Skinner, 1953/2007, p. 15). O autor defende também que estamos vivendo um momento de transição na forma de pensar hegemônica do nosso grupo social. Ainda não conseguimos abandonar completamente a “filosofia tradicional da natureza humana”, nem abraçar a referência científica como o ponto de vista dominante. Imagino que ao falarmos de estudantes de segundo ano de um curso como é o de Psicologia, esse movimento seja ainda mais enfatizado.

Os sujeitos da pesquisa que falaram sobre as “etapas” do método de ensino da disciplina que estudaram, colocaram que a programação do método em pequenos passos é um fator que facilita a sua aprendizagem por um lado, mas também traz alguma dificuldade. Por ser “pontual demais” (sic) a discussão das aulas acaba ficando restrita aos temas da aula, o que impede uma discussão mais ampla, segundo uma das alunas. A referência dos conteúdos trabalhados com a “vida real” também foi apontada como uma das dificuldades decorrentes dessa opção metodológica.

Sobre a dificuldade de generalização do que é aprendido, Skinner (1968/1972) indica que é uma objeção comum a programas deste tipo. O autor concorda que no momento da atividade, a atenção do aluno estará provavelmente voltada ao que está fazendo em cada etapa, mas considera que isto não nos leva a afirmar que ele nunca chegará a ver o todo. Pelo contrário, nos leva a pensar que esta generalização deve também ser ensinada através de um programa.

É verdade que, ao percorrer um programa, o aluno tende a ficar mais empenhado no que está fazendo momento a momento e gasta menos tempo contemplando o conjunto do que o aluno que lê um livro de texto convencional. Daí não se segue, entretanto, que vendo as árvores não veja a floresta. (Skinner, 1968/1972, p. 212)

Os sentimentos

Na teoria skinneriana, os sentimentos e as emoções ocupam um lugar importante na análise das contingências, mas nunca enquanto a causa de um comportamento. É possível descrevermos as emoções como padrões emocionais, designados de maneira específica pela

comunidade verbal. Tais padrões envolvem respostas operantes e respondentes e podem, por sua vez, afetar as probabilidades das respostas futuras daquele organismo. Neste sentido, podemos dizer que alguém está “bravo” ou “sente ira” quando este se comporta energeticamente, enquanto emite respostas respondentes fisiológicas e musculares (alterações no mundo interno e nas expressões faciais) e tem uma probabilidade maior de emitir respostas como lutar, insultar ou de causar danos de alguma outra forma.

Ao discutir a aversão, a evitação e a ansiedade, Skinner (1953/2007) coloca que padrões emocionais específicos podem ser atribuídos à vivência de uma contingência de punição. Possivelmente, um estímulo que sinalize a presença de um reforçador negativo pode evocar padrões emocionais compostos por respostas operantes que foram condicionadas através de reforçamento em contingências semelhantes e eliciar respostas emocionais reflexas (alterações fisiológicas junto a alterações nos músculos lisos).

Um estímulo que preceda caracteristicamente um forte reforçador negativo terá um efeito de longo alcance. Evoca um comportamento que foi condicionado pela redução de ameaças semelhantes e também elicia fortes respostas emocionais. A vítima do bandido não apenas entrega a carteira e exhibe grande probabilidade de correr, mas também passa por uma reação emocional violenta que é característica de todos os estímulos que levam ao comportamento de evitação. (p. 195)

Em texto de outro livro (1974/1982), o mesmo autor traça uma reflexão acerca das sensações envolvidas no “ser reforçado positivamente”. Diz que verbos como “gostar” e “agradar” podem denotar vivências de reforçamento positivo. Neste sentido, o autor coloca que podemos olhar para expressões como “gosto de chocolate”, “adoro chocolate”, como evidências de um valor reforçador relacionado a este estímulo (chocolate); ao passo que “não gosto de chocolate” ou “odeio chocolate” podem denotar uma probabilidade de comportamentos de evitação frente a este estímulo.

Foi seguindo por esta ideia que na entrevista foi perguntado sobre “o que os estudantes acham da teoria comportamental” e “qual sentimento associavam à vivência como estudantes”. Nestas respostas, buscava obter informações sobre o valor do estímulo “Teoria Comportamental”: se um estímulo reforçador condicionado (envolvido em esquemas de reforçamento positivo) que aumentará a probabilidade de respostas relacionadas a ele, ou se

um estímulo reforçador negativo condicionado, cuja presença deve ser evitada ou sua eliminação “aliviante”.

Às vezes, é possível descobrir o que reforça uma pessoa perguntando-lhe simplesmente do que é que ela gosta ou como se sente acerca das coisas. O que ficamos sabendo assemelha-se àquilo que aprendemos testando o efeito de um reforço: a pessoa está falando acerca daquilo que a reforçou no passado ou daquilo que ela se vê “buscando conseguir”. Mas isso não significa que suas sensações sejam causalmente eficazes; a resposta dela relata um efeito colateral. (Skinner, 1974/1982, p. 44)

Respostas como “gosto da teoria”, “não gosto” apareceram nas primeiras perguntas. Quando questionados sobre os sentimentos relacionados à experiência passada enquanto estudantes da disciplina, os sujeitos trouxeram dados como “sentimentos negativos”, “ansiosa para acabar logo”, “desconfortável”, “aflição”. Considero que estes caracterizam um padrão emocional relativo a comportamentos de evitação e fuga. Pelo menos distante das palavras que comumente se associam à situações de reforço é. Neste sentido, podemos dizer que já encontramos evidências de uma vivência que envolve a presença de reforçadores negativos. Um dos participantes expressa que “Fico um pouco ansiosa assim, pra acabar logo. Num é aquela coisa assim que nossa, puxa a minha atenção, muito assim... num me sinto muito confortável.” (participante 4). Nas perguntas sobre a opinião dos alunos acerca da teoria, diferentes opiniões foram obtidas:

Bom, como eu já falei pra você ontem no telefone, eu não gosto nem um pouco da teoria comportamental. [...] Eu pego o livro, eu pego um texto pra ler, eu já vou um pouco discriminando aquilo, colocando “ai, que coisa chata, eu não me encaixo” então é uma coisa ruim. (participante 1)

Eu acho que é uma teoria que funciona, eu enxergo essa teoria de fato na prática e no dia-dia, mas apesar da insistência dos professores de falar que ela não é restritiva e tudo mais as vezes eu vejo muitas restrições no sentido mais da subjetividade assim, porque as vezes eu acho que ela deixa pra fora muita coisa que deveria englobar. (participante 2)

Eu gosto da teoria da Análise do Comportamento. Ela é uma teoria assim, que, já que é pra falar de opinião, entre todas as até então estudadas, que eu já tive contato de estudar, faz sentido, acho que dá pra falar assim, mas me espanta, eu comecei com algumas dúvidas minhas. (participante 3)

Então eu acho que ela reduz muito o homem, assim, eu acho que é impossível que a partir de um experimento que você forja um ambiente e as contingências dele, tipo, eu acho que isso não é aplicável no mundo real, tipo, acho que tem muito mais contingências, como dizem na comportamental, a serem avaliadas. (participante 4)

Acho que do ponto de vista prático apresenta resultados talvez mais facilmente visíveis que outras abordagens, no entanto, me parece reducionista definir o ser humano a partir de seu comportamento. (participante 5)

A punição

Quando questionados sobre o que é, a opinião sobre o uso, quando ocorre e os produtos da punição, dados diversos foram trazidos pelos participantes da pesquisa. Algumas questões muito próximas à discussão científica sobre o tema apresentada na introdução foram levantadas. A primeira a ser analisada aqui é a *inevitabilidade* da punição. Ela foi apresentada pela expressão “necessária” e como algo relacionado a situações que “requerem” o uso desta forma de controle. Os autores que descrevem a punição como uma prática que não pode ser eliminada da sociedade em que vivemos, citam que os casos nos quais ela deve ser aplicada relacionam-se à punição de comportamentos auto-lesivos (Martin, 1999), ou a uma aprendizagem na qual combinamos esquemas de reforçamento positivo e punições brandas para acelerar o processo de aprendizagem (Keller e Schoenfeld, 1950/1974). Millenson (1967) também ressalta a importância de possibilitarmos que o sujeito obtenha os mesmos reforçadores que obtivera com a emissão da resposta “inadequada” por meio de respostas alternativas.

Os sujeitos da presente pesquisa não trouxeram estas como variáveis importantes para serem consideradas no momento do uso da punição. Mas ao questioná-los sobre “quando a punição ocorre”, dados como “tem que ser um fato bem significativo mesmo” (participante 1), “quando o sujeito exerce algum comportamento indesejado e a punição vem como meio de correção” (participante 5) e “Ah, constantemente. Acontece todo dia.” (participante 2) foram

trazidos. Portanto, a descrição que fazem (principalmente nas duas primeiras citadas acima) tem o foco na atuação do agente punidor, no sentido de trazer uma espécie de “medida”, de “sinalizador” do momento em que se pune um comportamento do outro.

Outra reflexão se mostra importante de ser traçada neste momento. Quando questionados sobre o que é punição, todos os participantes trataram da punição social e um tipo específico dela foi mais falado – a punição arbitrária (aquela que não é inerente ao comportamento emitido, mas que é atribuída por um agente punidor externo). Considera-se que, a maneira como a pesquisa foi introduzida (“uma pesquisa sobre a opinião dos estudantes acerca do método de ensino da disciplina”) pode ter induzido os sujeitos a focarem suas reflexões neste tipo de punição. Outro fator importante a ser trazido à tona é o curso básico de Psicologia Comportamental na PUC-SP ser dividido em quatro semestres, sendo estes divididos em grandes temas. Psicologia Comportamental I e II referem-se a princípios básicos da teoria e o comportamento complexo, respectivamente. O semestre que cursam no momento atual (terceiro) tem seu foco na discussão do comportamento verbal. O próximo semestre a ser cursado por estes sujeitos é o que se dedica à discussão das práticas aversivas. Portanto, os estudantes não viveram uma discussão aprofundada em aula sobre o tema e respondem à pesquisa falando, principalmente, dos semestres anteriores.

Então, o que seria a punição na opinião desses estudantes, a quem a discussão teórica sobre o assunto não foi (necessariamente) apresentada? Em muitos momentos, a noção de “castigo” foi relacionada à punição. Num texto intitulado “Punição não é castigo”, Guilhardi (2010) discute alguns aspectos que devem ser considerados na aplicação da punição (que se mostrar inevitável). O texto é direcionado para leigos, portanto, descreve questões relacionadas ao controle exercido pelas consequências que não irei abordar. Mas a diferenciação, segundo este autor, entre a punição e o castigo, reside exatamente na motivação daquele que pune. Guilhardi (2010) coloca que a punição é diferente do castigo, uma vez que aquele que pune, está preocupado em ensinar algo e, portanto, deve estar sob controle do comportamento daquele que aprende; enquanto o sujeito que atribui castigo, está agindo sob controle do próprio comportamento – do seu bem estar. O autor ainda acrescenta que, quando utilizamos a punição como castigo, ou seja, agindo em nome do bem àquele que pune, não ensinamos nada, somente humilhamos aquele que é punido.

Nas entrevistas realizadas, num exemplo que não citava a palavra “castigo” essa questão do controle sobre o comportamento daquele que pune foi apontada, ressaltando este

caráter de castigo, na qual o agente punidor pune por ter sido reforçado pela eliminação do estímulo aversivo (comportamento inadequado do outro). Em contraponto a isso, Guilhardi (2010) coloca que a sofrimento infligido ao outro é também aversivo àquele que pune para educar.

Na punição, a pessoa responsável assume o papel e a responsabilidade de ajudar o desenvolvimento do outro, visando o bem deste e não o seu próprio bem. A punição não deve ser desencadeada sob controle das emoções pessoais, mas, sim, do comportamento inadequado do outro. O castigo humilha, a punição ensina. A punição é exemplo de amor. Quem pune sofre pelo sofrimento (necessário) que produz no outro. (p. 5)

Outros aspectos relacionados à definição de punição aparecem nas entrevistas. A noção de que a apresentação de um estímulo reforçador negativo e a retirada de um estímulo reforçador positivo podem caracterizar situações de punição foi tratada pelos participantes. Como demonstrado na nossa discussão inicial, diversas opiniões teóricas competem na definição do que é “punição”. Sidman (1989/2003) coloca que estas são as duas formas possíveis da punição e se tratam de contrapartes simétricas às formas de reforçamento:

Reforçadores positivos tornam mais prováveis as respostas que os produzem; reforçadores negativos tornam mais prováveis as ações que os terminam. Cada tipo de reforçamento tem uma contraparte simétrica: algumas vezes fazemos coisas que terminam reforçadores positivos, algumas vezes produzimos reforçadores negativos. Estas contrapartes simétricas de reforçamento positivo e negativo constituem a punição. (p. 59)

Guilhardi (2010) exprime uma categorização que diferencia estas duas possibilidades de punição, assim como é feito com os tipos de reforçamento. Ele chama de *punição positiva* aquela que adiciona um estímulo (reforçador negativo) ao ambiente. A *punição negativa*, por sua vez, consiste na retirada de um estímulo (reforçador positivo) do ambiente.

Os participantes da pesquisa também levantaram a questão da diminuição da probabilidade da resposta punida voltar a ocorrer enquanto um dos produtos da punição. Entre os sujeitos que trataram do assunto, a punição foi vista como um tipo de contingência do qual decorre a redução da taxa de respostas, mas nenhum participante falou sobre a eliminação completa daquela resposta. A possibilidade de a resposta punida voltar a ocorrer

também foi citada, enquanto uma das dificuldades advindas da utilização deste procedimento para tal fim. Skinner (1953/2007) discute este tema a partir de um experimento com animais. Relata que a frequência de respostas punidas no início de uma sessão experimental diminui momentaneamente, mas a taxa de respostas eleva-se novamente quando não mais se segue a apresentação do estímulo reforçador negativo. Portanto, segundo o autor, “o efeito da punição foi uma supressão temporária do comportamento, não uma redução no número total de respostas.” (p. 200).

Uma relativização dos efeitos da punição foi apresentada por alguns participantes. A questão da *historicidade* – do que é punitivo e o que é reforçador para cada indivíduo – foi apontada enquanto um elemento que dificulta a identificação de situações de punição. Sobre esta questão, Sidman (1989/2003) discute que é comum pensarmos que estimulações dolorosas ou que colocam a vida em risco sejam olhadas como eventos punidores. Mas como podemos explicar então pessoas que buscam a dor infligida por um parceiro sexual, por exemplo? Como um número ou letra pode adquirir um papel tão negativo (ou positivo) quando colocado enquanto nota para a atividade de um aluno? Os estímulos que adquirem a função de reforçadores negativos são chamados por este autor de *punidores condicionados*, uma vez que tal função só lhes foi atribuída por estar associado a outras circunstâncias. Visto que cada sujeito têm uma história única, essas associações dependem da história individual. Retomando Skinner (1953/2007), a única forma de dizermos se um evento é reforçador é olhando para alteração que este produz no comportamento. O mesmo vale para a punição. Somente olhando para seus efeitos podemos dizer se estamos lidando, de fato, com uma situação de punição.

Afinal, existe punição no ensino de Psicologia Comportamental?

Considero de fundamental importância reservar um subtítulo para discutir os dados levantados na última questão da entrevista, que atinge o ponto crucial, o objeto da presente pesquisa. A opinião dos participantes ficou bem dividida. Houve participantes que manifestaram acreditar que o uso da punição se faz presente no ensino da disciplina Psicologia Comportamental do curso que frequentam. Por outro lado, outros participantes responderam que essa prática não faz parte do ensino da mesma disciplina. Entre estes últimos, um dos participantes manifestou que apesar de não relacionar a punição à sua vivência como aluno, outros estudantes possivelmente diriam que há este tipo de controle:

Bom, não tive, assim, nenhuma relação (...) que eu tenha presenciado alguma cena de punição. De repente assim, se (...) você que está fazendo entrevista, pegar um aluno que tenha pegado DP, pode ser que ele fale que teve punição, mas eu não me senti punida não. (Participante 1)

Os estudantes que responderam à pergunta dizendo que esta forma de relação está presente no ensino desta teoria, colocaram exemplos. Um dos participantes colocou que o professor que não responde a perguntas (por considerarem perguntas inadequadas) mostra uma postura punitiva. O reforçamento para um aluno que faz uma pergunta é, muito provavelmente, ter sua dúvida sanada. O professor que priva o aluno disso não está fazendo o uso de todos os reforçadores que dispõem, como defendem os teóricos desta linha teórica. “Não é difícil de explicar o uso do controle aversivo. O professor pode arranjar facilmente contingências aversivas; sua cultura já o ensinou a fazê-lo.” (Skinner, 1968/1972, p. 96)

Outro participante, que também manifestou perceber técnicas aversivas de controle em sala de aula, descreve-as como medidas que procuram instalar comportamentos nos estudantes.

Se você não frequenta a monitoria, é punido com a impossibilidade de refazer a prova, ou seja, isso quer dizer que eu não posso ter outro método de estudos fora a monitoria? Não posso estudar na minha casa, com meus livros ou com algum colega e ter a chance de testar meu aprendizado a não ser pela monitoria? (Participante 5)

Acredito que os professores behavioristas do Curso de Psicologia Comportamental da PUC-SP, inclusive pelo fato de compartilharem e difundirem a posição de Sidman e Skinner acerca do controle aversivo, não pretendem adotar esta forma de controle enquanto prática de ensino. Este fato pode ser olhado de outra forma. Podemos descrevê-lo dizendo que a presença na monitoria é *reforçada* pela possibilidade de refazer a prova. Mas como discutido no subtítulo anterior, não é o programa que vai nos dizer se tal prática é ou não punitiva, mas sim o efeito dela sobre o comportamento dos estudantes. Estes estudantes que manifestam sentirem-se punidos (ou presenciando situações em que os colegas são) trazem dados importantes para a reflexão da prática em sala de aula, por parte dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi idealizada no sentido de trazer uma discussão que já era percebida nos “bastidores” da universidade, para a comunidade científica. Desde o começo, a intenção foi a de produzir algum conhecimento que possibilite a melhor aplicação da teoria da análise do comportamento em situações de ensino. Considero que os dados obtidos por meio das entrevistas revelam não só a relevância do tema, como a necessidade de se discutir esta problemática. Como citado na introdução, não se trata de procurar aqui culpados, nem definir os motivos pelos quais os professores fazem ou deixam de fazer isto ou aquilo. Simplesmente considero que a presente pesquisa cumpre seu papel científico e social ao dar voz aos estudantes e traçar uma reflexão cientificamente embasada que justifique o investimento no tema.

Por ser um tema complexo e gerador de divergências teóricas dentro da Análise do Comportamento, as produções relacionadas à punição tem papel fundamental no desenvolvimento da ciência. Por outro lado, a aversividade que domina nossas relações sociais precisa ser discutida pela ciência, visto a importância que esta tem para as transformações sociais presentes e futuras.

As percepções dos estudantes sobre a presença de punição no ensino de Análise do Comportamento se mostram diversas. Alguns participantes afirmaram perceber contingências de punição na sala de aula. Dentre estes, alguns argumentam que a punição já se apresenta no arranjo das contingências do programa (ausência na monitoria retira a possibilidade refazer a prova) enquanto outros relatam que está presente na postura do professor em sala de aula, não como algo prescrito, mas como algo relacionado às intervenções imediatas dos professores. Skinner coloca que devemos tomar cuidado com a forma de trabalhar com o aluno da graduação. O aluno adulto não necessita menos de uma programação adequada em relação a um aluno adolescente ou criança. E ainda mais. Se sabemos que nas escolas e nos colégios a programação do ensino sofre tantos prejuízos como podemos encontrar na literatura, isso não torna ainda mais imprescindível um programa que ensine os estudantes a serem estudantes? Sobre as faculdades, o autor coloca que

O professor não ensina, simplesmente atribui ao aluno a responsabilidade de aprender. O estudante deve ler livros, estudar textos, realizar experimentos, freqüentar aulas e fica responsável por

fazê-lo no sentido de que, se não relata corretamente o que viu, ouviu ou leu, sofrerá conseqüências aversivas. (Skinner, 1968/1972, p. 95)

Acredito que muitos são os fatores a serem considerados na discussão desta prática. Como aponta Pereira, Marinotti e Luna (2004), o comportamento dos professores está submetido a muitas variáveis que o impossibilitam de agir tendo somente o comportamento do aluno como referência para sua ação. As instâncias superiores determinam a organização do ensino.

Uma prática baseada nos ensinamentos de Skinner sem dúvida estruturaria as agências educacionais de outra forma. Como poderiam acompanhar o aluno de perto quando temos quarenta deles em duas horas de aula semanais? Como poderiam os professores levar em consideração o ritmo de cada aluno se lhes é requisitado um plano comum de aulas, um programa único da matéria? Zanotto (2004) descreve que hoje em dia, a organização do trabalho na escola (e, acredito, na graduação também, de certa forma) precisa reforçar os professores pelo seu desempenho e não pelo fato de seguirem as regras impostas pelas instâncias superiores. Mas por outro lado, cabe à formação do professor instrumentalizá-lo para poder superar este dilema.

A organização do trabalho na escola não pode continuar reforçando e mantendo professores que se comportam apenas seguindo regras impostas, que não assumem o controle de suas próprias ações e que não sabem o que e porque estão ensinando determinados assuntos. Mais do que saber descrever as contingências, os professores precisam ter o poder de alterá-las ou de exercer contracontrole em relação a elas. (Zanotto, 2004, p. 42)

É interessante também perceber como a discussão conceitual feita a partir das referências adotadas aparece também na opinião dos estudantes. As diferentes concepções de punição e suas especificidades foram apontadas pelos estudantes em diversos momentos das entrevistas.

Skinner discute que uma teoria controversa leva a uma prática controversa. Considero que só será possível atingirmos a superação desta forma de controle quando tivermos uma

concordância maior em relação ao assunto. Visto as muitas definições controversas do conceito de punição em Análise do Comportamento, podemos pensar que diferentes professores dessa teoria trabalham com diferentes referenciais. Um dos participantes da pesquisa manifesta a opinião de que diferentes professores têm diferentes práticas no ensino da mesma disciplina:

Esse terceiro semestre é o semestre que eu mais gostei, que eu mais aproveitei enquanto teoria da Análise do Comportamento, até pelo professor, pelo método da aula dele mesmo. Eu estou com o (*nome do professor*), e gosto muito dele, assim, num sei por que, pode ser porque ele é mais jovem assim, então ele tá numa linha junto com a gente bem legal. (participante 1)

Enquanto diferentes professores trabalham com diferentes referenciais a prática é afetada.

Se esta fosse uma questão meramente teórica, não haveria motivo para alarme; mas as teorias afetam a prática. (...) Confusão na teoria significa confusão na prática. A presente condição infeliz do mundo pode ser em grande parte atribuída à nossa vacilação. (Skinner, 1953/2007, p. 10)

Ao discutir as alternativas à punição, o autor identifica a *extinção* como o principal e mais eficaz método para se suprimir comportamentos indesejáveis. Mas ressalta a dificuldade de se suportar a emissão do mesmo por tantas vezes, até que seja eliminado do repertório do indivíduo. Se juntarmos a isso os prazos e datas a serem cumpridas pelos professores, impossibilitamos grande parte do trabalho envolvido nesta transformação das práticas de sala de aula.

Como ex-aluno do curso em questão, posso manifestar que se trata de um curso com uma programação bem mais organizada e planejada em função do aluno do que as outras disciplinas do curso. Mas creio que a organização imposta pelas instâncias superiores impossibilita a criação de um programa que atenda às necessidades desses estudantes. Por outro lado, a presente pesquisa traz informações relevantes sobre o que o comportamento do professor produz no aluno. E esta é a maior contribuição da mesma à comunidade científica:

talvez os professores precisem de mais meios para entrar em contato com o desenvolvimento dos estudantes, pois creio que, se soubessem dessas opiniões dos alunos (de afirmarem com segurança que existe sim punição no ensino de Psicologia Comportamental), algumas modificações já teriam sido feitas, visto que uma quantidade extensa de bibliografia sobre o assunto nos instrumentaliza para afirmar que não desejamos este tipo de controle como uma forma de ensinar. Enquanto não olharmos para estas informações trazidas nas entrevistas como o próprio desempenho dos estudantes – desempenho este que deve operar como o maior controle sobre o comportamento dos professores – estaremos ignorando uma das mais importantes falhas no programa de ensino vigente; continuaremos fazendo uso de práticas coercitivas na educação.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATANIA, A. C. (1998) *Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

DE ROSE, J. C. C. (1997) O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. *In: BANACO, R. A. (org.). Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. São Paulo: Arbytes.

GUILHARDI, H. J. (2010). *Punição não é castigo*. Disponível em <http://www.terapiaporcontingencias.com.br>. Acesso em 2010.

KELLER, F. S.; SCHOENFELD, W. N. (1974). *Princípios de Psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: E.P.U. Texto original de 1950.

KELLER, F. S. (1973). *Aprendizagem: Teoria do Reforço*. São Paulo: E. P. U. Texto original de 1970.

MARTIN, G. (1999). *Behavior Modification: what it is and how to do it*. New Jersey: Prentice Hall.

MILLENSON, J.R. (1975). *Princípios de Análise de Comportamento*. Brasília: Coordenada. Texto original de 1967.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. *In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (orgs). Análise do Comportamento e Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.

SIDMAN, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Livro Pleno. Texto original de 1989.

SKINNER, B. F. (2007). [*Ciência e Comportamento Humano*](#). 12. ed. São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1953.

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E. P. U. Texto original de 1968.

SKINNER, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP. Texto original de 1974. Pág. 43 – 63.

ZANOTTO, M. L. B. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. *In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (orgs). Análise do Comportamento e Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.

SANTOS, B. C. (2010). O estudo do controle aversivo no Brasil com base em teses e dissertações: uma perspectiva histórica. 46 páginas. Exame de qualificação para mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento.

ANEXO 1:

ENTREVISTA SOBRE PUNIÇÃO

1. O que você acha da teoria da análise do comportamento?
2. Nas aulas, consegue perceber um método de ensino? Explique.
3. Qual a sua opinião sobre o método de avaliação?
4. Quais sentimentos você associa à sua experiência como aluno de comportamental?
5. Qual a sua opinião sobre o uso da punição?
6. Para você, o que é punição?
7. Quando ela ocorre?
8. O que ela produz?
9. Conhece o conceito de punição para a Análise do comportamento?
10. Você diria que há punição no ensino de AC?