

PRÁTICAS COERCITIVAS EM SALA DE AULA: INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Caetano Dias da Silva (IC) e Enzo Banti Bissoli (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO

O controle coercitivo faz parte do ambiente e da história da espécie humana, entretanto, na esfera social traz consequências indesejadas e prejudiciais. A presente pesquisa busca explorar a presença da coerção na educação e criar um modelo de intervenção para professores visando a apresentação de conceitos da Análise do Comportamento e alternativas para a coerção. Para isso foram selecionados três professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo para participarem de cinco encontros de formação que propuseram debates sobre a sala de aula e seus desafios sobre comportamento. Através de dois questionários foi possível comparar o conhecimento em Análise do Comportamento antes e depois e a relevância dos encontros para os professores. Concluiu-se que houve uma fixação dos conceitos apresentados e novos instrumentos foram apresentados, mas ainda há limites impostos pela realidade social, política e econômica. O modelo proposto pode ser o ponto de partida para a inserção da Análise do Comportamento na educação.

Palavras-chave: Educação. Análise do Comportamento. Coerção.

ABSTRACT

Coercive control is part of the environment and the history of the human species, meanwhile, in the social sphere it brings unwanted and prejudiced consequences. The research goals are to explore the presence of coercion in the educational system and create an intervention model for education teachers by presenting concepts of Behavior Analysis and alternatives to coercion. To achieve these goals, three elementary school teachers from a public school in São Paulo were selected to participate in five training meetings that would promote debates about the classroom and its behavior's challenges. Through two questionnaires it was possible to compare the Behavior Analysis's knowledge before and after and the relevance of the meetings to the teachers. It was concluded that the learning of concepts was completed and classroom instruments were presented, but there are still limits due to social reality. The proposed model can be the starting point for the insertion of Behavior Analysis in education.

Keywords: Education. Behavior Analysis. Coercion.

1. INTRODUÇÃO

a. Contexto, problema de pesquisa, justificativa e contribuições esperadas

O modelo de seleção por consequências formulado por Skinner e detalhado por Andery (1999) descreve o fenômeno da subjetividade possibilitado pelo surgimento do comportamento verbal nas comunidades humanas. Skinner (1978), em clássica obra sobre o comportamento verbal, apresenta suas propriedades, detalhando o papel deste na manutenção da cultura. Em outro trabalho (SKINNER, 1961), o autor coloca ser necessário para a ciência do comportamento admitir que a determinação do comportamento humano é submetida a leis que estão sob controle humano, assumindo que o ambiente social contém as forças mais importantes nessa determinação. Nesse sentido, a escola, como ambiente predominantemente verbal, pode ser considerada um ambiente de reprodução da cultura e pode gerar exclusão, em especial através da coerção, sendo o professor um importante agente desses processos.

A coerção ambiental é tida por Skinner (1972) como importante no processo de evolução da espécie humana, pois torna possível a adaptação às diferentes situações; porém, na esfera social, o autor demonstra como o controle coercitivo traz diversos subprodutos indesejáveis, mostrando-se contra o uso deste tipo de controle em vários pontos de sua obra (MARTINS; NETO; MAYER, 2013). Sidman (1995), em clássica obra sobre coerção, demonstra, com diversos exemplos, que na natureza estamos constantemente fugindo de coerções, não só ambientais, mas também do próprio corpo. Assim, para este autor, a coerção social é aceita pelas pessoas como fato da vida, sendo perpetuada pela cultura. Diante de uma sociedade que desde o princípio age de acordo com normas coercitivas impostas pelo ambiente, pela natureza de seus corpos e pelas instituições, é de se esperar que o professor se torne um agente de “coerção institucionalizada” (SIDMAN, 1995, p.124), constituindo-se um importante objeto de estudo.

A discussão sobre o fracasso escolar vai muito além das relações professor-aluno dentro da sala de aula, mas, ainda sim, deve-se pensar como a coerção pelo docente pode ser um dos fatores que compõem a complexidade desse quadro. Ao mesmo tempo em que este, como integrante da sociedade, reproduz as relações que nela ocorrem, também deve ser visto como agente de transformação social, sendo descrito por Skinner (1972) como responsável por arranjar as contingências, não somente para que o ensino ocorra, mas para que o pensar, o autocontrole, o comportamento ético e outros comportamentos sejam aprendidos (SKINNER, 1972). Assim, faz-se necessário entender as diversas contingências que controlam o comportamento dos professores. Uma estratégia de intervenção pode apontar para a potencialidade de transformação social e instrumentalizar os professores a

aplicar uma efetiva tecnologia de ensino, principalmente no tocante à utilização de coerção dentro da sala de aula, que traz diversos subprodutos indesejáveis, como descreveram Skinner (1972) e Sidman (1995), que destrincham os efeitos e implicações do uso de coerção em diversos contextos, incluindo o escolar.

Muitos estudos na área do comportamento defendem a programação da tecnologia do ensino como solução para os problemas na educação, tendo Skinner (1972) como notável proponente, mas quatro trabalhos, em especial, mostram-se intimamente relacionados ao tema do presente projeto. Grossi (2003) realizou intervenção com objetivo de introduzir a Análise do Comportamento para pais de crianças com necessidades especiais para manejo do comportamento delas, assim como dos outros filhos. Pereira e Gioia (2010) focaram na formação de professores em Análise do Comportamento a fim de que pudessem manejar adequadamente comportamentos considerados agressivos dos alunos. Oliveira (2013) propôs um Programa de Treinamento de Professores, baseado na Análise do Comportamento, que buscava a mudança dos comportamentos dos alunos mediante a mudança de conduta dos professores. Por último, Nazar e Weber (2019) também promoveram um programa de intervenção para professores, na mesma linha teórica já citada, e utilizaram o Inventário de Estilos de Liderança do Professor para avaliar a efetividade do experimento com 14 professores.

Mesmo assim, esta área no Brasil carece de estudos com intervenção que foquem na diminuição da utilização de coerção no ensino, o que também levanta a necessidade de serem feitas pesquisas para um mapeamento dessa utilização nas escolas, considerando todas as dimensões que a determinam, inclusive a política. Também há, no contexto nacional, a necessidade de estudos que foquem nas consequências que esse controle aversivo traz para os alunos em suas vidas, para além das queixas escolares. Assim, uma das contribuições esperadas desta pesquisa é produzir dados que possam ser replicados em outros contextos, como em instituições com diferentes graus ou histórico de coerção, considerando o cenário sociopolítico atual, ao mesmo tempo em que valoriza o aspecto científico pela descrição detalhada dos procedimentos e do referencial teórico.

Dado o cenário da pandemia causado pelo vírus COVID-19 que perdurou no ano de 2021, esta pesquisa irá analisar e intervir, principalmente, no contexto do ensino a distância implementado para manter o distanciamento social e impedir a propagação do vírus. Dada essa variável do estudo, o presente trabalho contará com as limitações do meio online, mas que espera-se poder gerar uma intervenção capaz de ser replicada em outros contextos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Andery (1999), em seu texto sobre o modelo de seleção por consequências e a subjetividade, percorre o caminho que Skinner fez para explicar como o comportamento humano pode ter evoluído seguindo os passos da seleção natural. Inspirado pela obra de Darwin, ele descreve o primeiro nível de seleção como as contingências de seleção natural atuando sobre o repertório dos indivíduos de uma espécie, ou seja, além de selecionar características individuais, a evolução seleciona comportamentos e padrões de comportamento importantes para a evolução da espécie (ANDERY, 1999). O segundo nível de seleção surge com a capacidade de os indivíduos serem operados por condicionamento, o que amplia o repertório comportamental e a adaptação aos ambientes, além de permitir que os comportamentos selecionados não sejam mais para a sobrevivência da espécie, mas para aquisição e manutenção de respostas importantes para a história individual de seus membros, cujo comportamento passa a ser controlado pelas consequências imediatas, ou seja, suscetível aos efeitos das contingências de reforçamento. De acordo com a autora, esse segundo passo é importante, pois possibilita que cada indivíduo de uma espécie possua um repertório comportamental único, trazendo à tona a noção de individuação. Agora, em relação à espécie humana, a diferenciação das estruturas biológicas responsáveis pela aquisição e desenvolvimento da fala e da linguagem, somada aos dois níveis de seleção anteriores, propiciaram o surgimento do comportamento social, e consequentemente, o comportamento verbal, emergindo como o terceiro e último nível de seleção dos comportamentos, “a seleção que atua sobre práticas culturais” (ANDERY, 1999, p. 204), que permitem a sobrevivência do grupo e do indivíduo. Segundo a autora, o surgimento do comportamento verbal permitiu o acesso ao mundo privado do outro e a consequente construção da subjetividade. A relevância desse ponto de vista evolutivo é o surgimento da cultura e, com ela, a transmissão de experiências, que não precisam mais ser vividas diretamente e, assim, sobrevivendo ao tempo e às barreiras físicas (ANDERY, 1999).

Vargas (2007) fala sobre como o repertório dos indivíduos é moldado em relação às práticas do grupo em que está inserido, através do contato com o repertório de outros, sendo reforçado para que o seu se torne efetivo (VARGAS, 2007). O modelo de seleção por consequências, paralelamente, elucida a importância da comunidade verbal para a seleção dos comportamentos através das práticas culturais, em conjunto com a história pessoal de cada indivíduo. Além disso, com o surgimento do comportamento verbal, também foi possível que os seres humanos começassem a descrever contingências, trazendo uma “nova possibilidade de gerar respostas no repertório de alguém, sem que tenhamos que recorrer à modelagem de tais respostas” (SÉRIO, 2010, pp. 156-157), como ocorre na educação.

Quando Michel Foucault (1999, 2016), grande estudioso sobre práticas disciplinares nas instituições, fala sobre a educação, demonstra seu impacto na construção da subjetividade dos indivíduos, tanto por via do controle social quanto do desenvolvimento de habilidades científicas e sociais. Um dos pontos que o autor coloca é de que a educação pode ser entendida como uma “prática disciplinar de normalização e de controle social” (LARROSA, 1994, p. 52) e, ao mesmo tempo, que os dispositivos pedagógicos são responsáveis por produzir “formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p.57). Segundo Foucault (apud LARROSA, 1994), todo discurso é atravessado pelo poder, forças que fabricam os indivíduos. Assim, percebe-se como sua obra pode ser relacionada com as ideias de Skinner, no que diz respeito em como os comportamentos verbais ou discursos são determinados, respectivamente, por operações de controle e relações de poder (SÁ, 1983, p. 136).

Como colocam Machado e Souza (1997) houve no Brasil, sobretudo a partir da década de 80, uma onda de estudos de diversas áreas a respeito do fracasso escolar. Ao tentar relacionar este a pobreza, os autores se depararam com, além do ensino deficitário, “a presença, nas práticas escolares, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança pobre” (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 33). Há grande destaque no clássico trabalho de Patto (1990) que, segundo Calejon (2011) “examina a produção do fracasso escolar no contexto brasileiro, analisando as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar como um triunfo de uma visão de mundo e de um modo de organização social, política e econômica” (CALEJON, 2011, p. 150). Machado e Souza (1997) criticam a forte influência dos padrões normais de conduta na educação e consequente culpabilização da criança, ou seja, quando suas dificuldades são atribuídas “a déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais” (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 33).

Para Pereira e Gioia (2010), o sucesso do ensino, sendo entendido como um arranjo das contingências, fica nas mãos do professor, o que tira a “culpa” do indivíduo pelo insucesso do seu aprendizado; mas essas autoras afirmam ser uma “visão simplista” (PEREIRA; GIOIA, 2010, p. 122) colocar a culpa inteiramente no docente. Pereira e Gioia afirmam que “os fatores sociais, econômicos, políticos, familiares, entre outros, atuam na aquisição de repertório do indivíduo, assim como sua escola, que terá papel fundamental no processo de aprendizagem” (PEREIRA; GIOIA, 2010, p. 122). Pereira, Marinotti e Luna (2004) colocam que a educação pode ser entendida como um sistema que vai desde as relações dentro da sala de aula até o quadro político-econômico que dita as políticas públicas, e que todo esse sistema sofre diversas interferências, mostrando a diversidade de fatores que interferem na educação. A questão fica mais complexa quando se fala sobre as

contingências que operam sobre o comportamento dos professores, principalmente no que diz respeito ao contexto no qual eles trabalham, que influencia a motivação e o preparo destes.

Ivanoff (1988, apud BOCCHI, 2005) conta sobre como os professores conferem à disciplina características como “docilidade”, “passividade” e “silêncio” (IVANOFF, 1988, apud BOCCHI, 2005, p. 290), e como isso é contrastante à perspectiva de transformação social. Bocchi (2005), apoiado em outros estudos, cita como os professores não atribuem os comportamentos de indisciplina como fruto das contingências que planejam, mas a fatores inerentes ao aluno, enquanto outros estudos revisados pela autora revelam que os professores, como estratégia para o manejo da indisciplina dos alunos, utilizam-se largamente de técnicas coercitivas.

Skinner, em vários pontos de sua obra, faz comentários negativos ao uso de controle aversivo (MARTINS; NETO; MAYER, 2013), atentando para os subprodutos indesejáveis desse tipo de controle e sobre o caráter temporário da supressão induzida pela punição, chegando a caracterizá-la como ultrapassada, além de todas as suas obras oferecerem alternativas a seu uso. Este só é justificado, segundo o autor, em situações específicas, como, por exemplo, nas quais uma resposta traz riscos à integridade de quem a emitiu, havendo necessidade de ser interrompida, desde que não haja alternativas disponíveis (MARTINS; NETO; MAYER, 2013). Sobre o controle aversivo exercido pelos professores, Skinner (1972) explica que estes o fazem pois, além de seus efeitos serem imediatos, também dispõem facilmente de meios para exercê-lo. O autor denota que os professores aprendem esse tipo de controle através de uma cultura que o ensina e reforça, principalmente por uma filosofia dominante que valoriza tais práticas (SKINNER, 1972).

Bettio (2019) busca descrever quais são as características da interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento de repertórios verbais nos alunos. Estudos citados pela autora demonstram que “quanto mais aversivos eram os enunciados dos pais, em termos de imperativos e proibições, mais lento era o crescimento do vocabulário da criança e menos variado” (BETTIO, 2019, p. 53). Além disso, os resultados de Bettio (2019) mostram que há correlação positiva entre o desenvolvimento da linguagem e a quantidade de vezes em que as crianças emitem respostas verbais vocais em aula, o que relaciona-se com o que será retomado posteriormente neste texto: em ambientes coercitivos, os alunos tendem a emitir o mínimo de respostas possível, o que prejudica no desenvolvimento de sua linguagem (SIDMAN, 1995; SKINNER, 1972).

Quando Skinner (1972) fala sobre o porquê de o controle aversivo não funcionar na escola, afirma que os castigos corporais sempre estiveram presentes na educação até

reformas acontecerem para que esses métodos fossem abolidos. Porém, estes foram substituídos por práticas também coercitivas, como a superexposição de alunos, aprisionamento em salas, lições extras, perda de privilégios, entre outros. Skinner argumenta que: “O professor pode usar de controle aversivo porque é maior e mais forte que seus alunos ou capaz de invocar a autoridade, seja dos pais ou da polícia” (SKINNER, 1972, p. 92). Assim, continua descrevendo os efeitos negativos que o controle aversivo possui dentro do contexto de sala de aula, uma vez que o estudante encontra maneiras de escapar a ele, além da prática produzir subprodutos indesejáveis como “reações emocionais fortes, como ansiedades perturbadoras e medo (...), resistência passiva, fobias, fuga e contracontrole” (MARTINS; NETO; MAYER, 2013, p. 10).

Quando Sidman (1995) diz que “eventos que são usualmente neutros podem tornar-se punidores” (SIDMAN, 1995, p. 95), demonstra como “além de sinalizar a probabilidade de consequências particulares, estes ambientes controladores também adquirem as funções reforçadoras ou punitivas dos eventos que eles sinalizam” (SIDMAN, 1995, p. 96). Assim, um professor que constantemente utiliza coerção com seus alunos, pode, ele mesmo, se tornar aversivo, ou seja, a sua simples presença ou a evocação verbal de sua existência por outros pode desencadear os efeitos indesejáveis característicos do controle aversivo. O pareamento entre um estímulo anteriormente neutro e um estímulo incondicionado acarreta que a cada momento mais elementos punidores sejam adicionados ao ambiente, transformando mais componentes da vida do indivíduo em estímulos aversivos, que começa a agir cada vez mais de maneira dócil e passiva (SIDMAN, 1995). Sidman demonstra como ambientes inteiros se tornam estímulos aversivos ou punidores de acordo com as interações que ocorrem, por exemplo, como uma disciplina lecionada por um professor punitivo, a sala que ele utiliza ou outros elementos relacionados podem tornar-se aversivos por esse processo. Como coloca Skinner, “um mundo em que muitas formas de comportamento são punidas, a criança poderá tornar-se hesitante, tímida ou apática” (SKINNER, 1972, p. 176).

Sidman (1995) descreve que existem professores que rejeitam a coerção como prática pedagógica, mas não são mostradas alternativas efetivas a eles com frequência. Outras consequências do controle coercitivo são apontadas por Sidman, ao longo de sua obra, como, por exemplo, a agressão induzida por punição, dirigida a terceiros que estiverem à disposição no momento da punição. O autor cita, ainda, outras consequências, como a contra-agressão que segundo ele “(...) pode colocar em movimento uma estrutura auto perpetuadora de um modo de vida agressivo” (SIDMAN, 1995, p. 223).

Skinner (1972) fala sobre crianças terem maior chance de sucesso quando vivem em ambientes configurados para que seu desenvolvimento seja maximizado. Principalmente

porque, segundo o autor, o que é aprendido como o conteúdo cobrado nos exames poderá ser esquecido depois de algum tempo fora da escola, mas outros tipos de comportamento permanecem, e devem ser tratados como objetivo explícito na educação, como o pensamento crítico, a ética comportamental e o autogoverno.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) falam sobre as contingências que controlam o comportamento dos professores, citando a interferência das instâncias superiores a eles, mais atreladas ao que se prescreve nos currículos e ao programa que deve ser cumprido do que aos resultados em sala de aula. Outra instância que controla o comportamento dos professores é o julgamento de colegas, organizados em grupos que aprovam certas práticas em detrimento de outras, como Skinner (1972) pontua em Tecnologia do Ensino. Outros fatores citados são exigências burocráticas feitas aos professores, expectativas profissionais, formação deficitária – na qual frequentemente se perpetuam práticas ultrapassadas ou coercitivas – e falta de preparo para lidar com aspectos psicológicos dos alunos. Esse último fator também foi observado por Pereira e Gioia (2010) em estudo que propõe o ensino de conceitos da Análise do Comportamento a professores, visando o manejo da agressividade dos alunos. Sobre a coerção por docentes, o questionário aplicado revela que, frente a agressividade dos alunos, a violência praticada por professores é justificável do ponto de vista moral, e que o exercício do trabalho seria responsável por gerar estresse e hostilidade. A saída, segundo as participantes, seria o diálogo. Todas, exceto uma, acreditam na potencialidade do professor na mudança desse quadro, porém revelam que muitas vezes não sabem demonstrar aos alunos o quanto os comportamentos violentos desses são prejudiciais. Como o estudo mencionado, o presente trabalho objetiva o ensino de conceitos básicos da Análise do Comportamento e de coerção, pretendendo capacitar os professores a analisar os comportamentos em sala de aula e a buscar uma prática profissional menos coercitiva.

3. METODOLOGIA

Delineamento. O delineamento do estudo foi feito a partir dos trabalhos de Sampaio et al. (2008), Meyer (2003), Benitez, Domeniconi e Bondioli (2019). A proposta de intervenção se relaciona com os estudos de Pereira e Gioia (2010), Oliveira (2013) e Nazar e Weber (2019).

O delineamento é o de sujeito único. Os comportamentos-alvo (variáveis dependentes) serão identificados, analisados e comparados na condição de linha de base e experimental, sendo submetidos todos os professores a todas as condições do experimento (SAMPAIO et al., 2008).

Divide-se em três etapas principais, que consistem em:

1. definição de linha de base;
2. introdução da condição experimental (intervenção);
3. mensuração e análise das variáveis dependentes em relação à variável independente.

Ao final do período, houve uma reunião com o corpo docente para devolutiva dos resultados do trabalho realizado. Assim como a pesquisa finalizada será encaminhada para publicação.

Participantes. Participaram da pesquisa três professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo por conveniência. A proposta da pesquisa foi apresentada para quatro docentes que lecionam para o 7º ano e três concordaram em participar do projeto. As disciplinas lecionadas por cada um eram Geografia, Matemática e Línguas (Português e Inglês).

Coleta de dados. Foi aplicado um questionário diagnóstico de duas partes nos professores participantes para identificar os comportamentos alvo e seu conhecimento prévio sobre Análise do Comportamento, e definir os pontos de foco durante a intervenção. A segunda parte com questões referentes ao conhecimento sobre Análise do Comportamento foi reaplicada após a intervenção junto com uma avaliação dos encontros. O tempo de coleta totalizou 6 semanas.

Procedimento. O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Após sua aprovação pelo CEP, foi feito um convite para a escola e uma reunião por vídeo com membro da coordenação para a apresentação do estudo, objetivos da pesquisa, solicitação dos participantes, calendário de execução e posterior assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a seleção dos professores conforme interesse e apresentação do projeto para eles, foi assinado digitalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado via e-mail por todos os integrantes.

A pesquisa foi dividida entre as seguintes etapas:

Etapas 1. Coleta de dados dos professores.

- Aplicação do Questionário Diagnóstico para professores através do Google Forms, dividido em duas etapas: 1) dados básicos sobre o professor (tempo de docência, experiência profissional, faixa etária que leciona e disciplina) e os principais comportamentos identificados por eles como desejáveis e indesejáveis em sala de aula (especificando o meio online e presencial); 2) avaliação do nível de conhecimento prévio sobre Análise do Comportamento

através da definição de conceitos básicos e a apresentação de situações hipotéticas em sala de aula online para que o professor respondesse como agiria (GLIDDEN; GROSS, 2016). Foi instruído aos participantes que o questionário fosse respondido em ambiente seguro e privado entre o 1º e 2º encontro (conforme descrito na Etapa 3). O link foi enviado ao final do 1º encontro.

Etapa 2. Compilação e análise dos dados. As informações fornecidas nos questionários foram trabalhadas nos encontros (Etapa 3).

Etapa 3. Intervenção. Foram realizadas atividades com grupo focal de professores para a apresentação de conceitos básicos da Análise do Comportamento, coerção e suas implicações usando apresentações em Power Point como material de apoio. Ainda, foram realizadas discussões sobre relação com os alunos e exercícios de análise funcional (PEREIRA; GIOIA, 2010; OLIVEIRA, 2013, NAZAR; WEBER, 2019). Foram no total 5 encontros no formato online em torno de 1 hora cada realizados em horário que não conflitasse com as atividades dos participantes durante 5 semanas.

Etapa 4. Segunda coleta dos dados. Após uma semana do fim das intervenções, foi enviado o link do Google Forms para a reaplicação das questões sobre Análise do Comportamento junto com uma avaliação dos encontros.

Etapa 5. Compilação de dados, análise e comparação dos dados e finalização do trabalho. Comparação entre a linha de base e condição experimental referente ao conhecimento do conteúdo através dos questionários. Finalização do trabalho.

Local e período. Dado o contexto sanitário e de saúde vivenciado pela pandemia do COVID-19 a pesquisa ocorreu a distância através da plataforma Google Meets. O período de realização das intervenções foi à tarde conforme disponibilidade dos professores e da pesquisadora.

Aspectos éticos. Este trabalho teve o dever de respeitar a autonomia e dignidade dos participantes, oferecendo a eles um risco mínimo, buscando ter relevância social e científica (MORAES, 2000). Os professores que aderirem ao estudo, assinaram o TCLE. Buscou-se o respeito dos princípios éticos: “respeito à autonomia individual, do direito à informação, do consentimento esclarecido, da privacidade, da confidencialidade das informações (...) e da preponderância dos benefícios (...) sobre os riscos” (MORAES, 2000, p. 72).

Visando garantir a privacidade e a confidencialidade, só teve acesso aos dados coletados equipe de pesquisadores, garantindo o sigilo da identidade dos voluntários e das informações coletadas, que não terão seu nome ou características que possam identificá-lo

divulgadas por nenhum meio, nem mesmo no relatório final ou em apresentações da pesquisa em congressos ou publicações em revistas científicas.

Riscos. Os riscos previstos na participação desta pesquisa foram mínimos, podendo ocorrer pequeno desconforto com alguma pergunta, e envolveu a disponibilidade e autorização dos participantes. O participante não recebeu nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, não teve nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo.

Relevância social e benefícios. Os participantes tiveram um retorno através de um relatório com resultados. Os resultados também foram divulgados para a comunidade científica, com o objetivo de subsidiar professores com meios de realizar uma análise do comportamento dos alunos e deles próprios, podendo consequência-los mais efetivamente, buscando minimizar os subprodutos indesejáveis da coerção que beneficiam a comunidade. Assim como possibilitou trazer um delineamento de intervenção adequado às necessidades do grupo estudado, pela descrição sistemática dos procedimentos de intervenção a fim de produzir dados que possam ser replicados.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa três professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade de São Paulo. A escolha foi por conveniência, de forma que o projeto foi apresentado por um membro do grupo pedagógico que indicou quatro professores para a pesquisa. Três concordaram em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dentre a amostra, dois participantes se identificavam com o gênero feminino e um com o gênero masculino. O tempo de carreira como docente variava entre 4 a 11 anos. Dois professores lecionavam em mais de uma escola. As disciplinas encarregadas por cada um eram Matemática, Geografia, Português e Inglês. Apenas um professor teria tido contato com a Análise Comportamental por conta de uma curta passagem pela graduação de Psicologia. Dois professores têm formação em Pedagogia.

Foi realizada uma reunião com os professores para apresentação da pesquisa, seus objetivos e expectativas. Ficou acordado com o grupo a realização de um encontro por semana com duração de 1 hora aproximada, totalizando 5 encontros. A comunicação com os professores durante todo o período da pesquisa se deu por um grupo no Whatsapp.

- 1º encontro: Apenas dois professores compareceram. Foi apresentado o objetivo da pesquisa novamente e como seria organizada. Foi aberto um espaço para compartilhamento das vivências e dificuldades como professor e contato com a Análise do Comportamento. No final, os professores foram

instruídos a responder o Questionário Diagnóstico a fim de definir a linha de base. O link para o instrumento foi enviado através do grupo de Whatsapp.

- 2º encontro: Apenas um professor compareceu. Deu-se início a apresentação da Análise do Comportamento, a princípio por um breve panorama histórico e em seguida através dos fundamentos do Comportamento Operante postulado por Skinner (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Foi realizada uma discussão sobre exercícios de classificação de consequências e, por fim, a apresentação dos comportamentos que haviam sido destacados como desejáveis e indesejáveis no Questionário Diagnóstico. Indagou-se como estes comportamentos poderiam ser vistos através da teoria da Análise do Comportamento.
- 3º encontro: Todos os professores compareceram. Foi retomado o conteúdo do último encontro. Deu-se ênfase para as diferenças entre Punição e Reforço e como ambos apresentam as variações positivo e negativo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Em seguida, foram discutidos os conceitos de modelagem e extinção. Os professores compartilharam como enxergavam a teoria através das vivências em sala de aula.
- 4º encontro: Todos os professores compareceram. Foi dada ênfase para o conceito de Coerção e como ela se dá através de punição (SIDMAN, 1995). Foram discutidos os impactos negativos dessa consequência e alternativas mais adequadas para situações em que ela se apresenta como principal opção (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Os professores compartilharam suas vivências com a coerção e suas práticas.
- 5º encontro: Todos os professores compareceram. Discutiu-se quais as etapas para a aplicação da Análise do Comportamento em sala de aula de forma efetiva como propõe Babad (2009 apud Oliveira, 2013, p. 25). Os professores compartilharam sua percepção sobre a teoria da Análise do Comportamento e suas contribuições para a sala de aula. O grupo foi instruído a responder um novo questionário para avaliação dos encontros e do conhecimento sobre Análise do Comportamento. Um link para o Google Forms foi enviado via grupo do Whatsapp.

No questionário diagnóstico aplicado no início dos encontros, os principais comportamentos apontados como desejados no contexto de aula híbrido, vigente no momento da pesquisa, e pré-pandemia (presencial) foram atenção, participação e autonomia. Quanto aos comportamentos indesejados estavam desinteresse, falta de participação e compromisso. Especificamente direcionado ao contexto online, estava a

crença de que “o ensino remoto não é aula de verdade”. No período pré-pandemia as queixas voltavam para o desrespeito e violência verbal.

Se analisado do ponto de vista do modelo de seleção por consequência proposto por Skinner, todo comportamento é controlado por suas consequências (ANDERY, 1999). Ou seja, um comportamento apenas volta a acontecer caso seja reforçado de alguma forma. Por isso, buscou-se a construção da análise crítica de como tais comportamentos desejados poderiam ser reforçados e os indesejados extintos sem uso da coerção, que como expõe Sidman (1995), provoca subprodutos negativos já citados. Além disso, o ambiente também adquire o caráter reforçador ou punitivo das consequências que ali ocorrem (SIDMAN, 1995). Portanto, torna-se preciso pensar qual função a sala de aula apresenta e se ela é reforçadora de acordo com seu histórico para que os comportamentos desejados pelos professores tenham maior possibilidade de ocorrer.

Como exemplo, Bettio (2019), em pesquisa, constata que o desenvolvimento da linguagem está relacionado a emissão de respostas verbais em aula. Em ambientes onde a coerção era recorrente, os alunos tendiam a emitir o mínimo de respostas possíveis. Isso leva à hipótese de que a participação em sala, uma das queixas principais dos professores, também pode estar relacionada à emissão de respostas coercitivas, diminuindo sua ocorrência. Na presente pesquisa, entretanto, não é possível confirmar tal hipótese por falta de dados obtidos através de observação.

Outro fator que vale ressaltar e está presente na literatura é a culpabilização do aluno. As queixas dos professores costumam nunca estar atreladas às contingências da sala de aula, mas a fatores inerentes ao aluno, à família ou à própria escola (PEREIRA, MARINOTTI E LUNA, 2004; BOCCHI, 2005). Paralelo a isso, a coerção passa a ser utilizada como tentativa de disciplinar.

Durante os encontros, foram apresentadas alternativas à coerção como reforçamento diferencial, modelagem e extinção de comportamentos através do não reforçamento. Os professores puderam identificar quais comportamentos seus já eram reforçadores para os alunos: visto nas atividades; exercícios no Google Forms; leitura e realização de atividades em conjunto com o professor. Entretanto, ainda foi reforçada a falta de autonomia dos estudantes nesses casos.

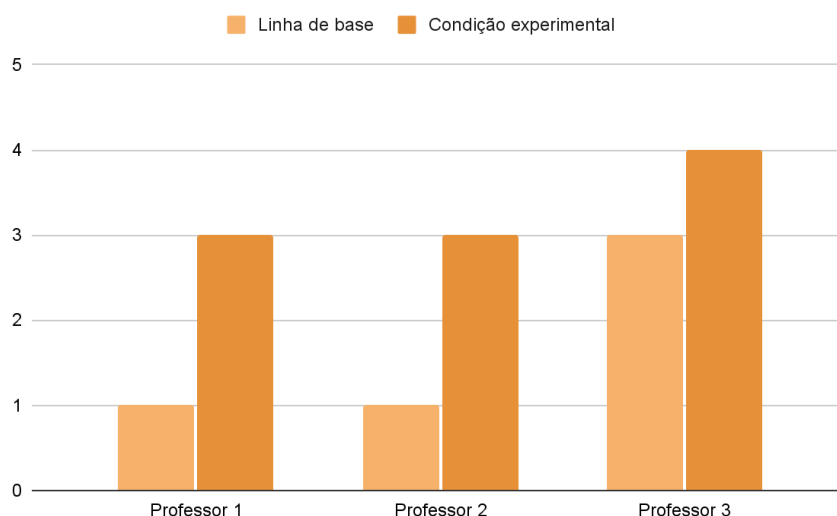
Quanto às situações hipotéticas apresentadas no questionário, não foi expressado nenhuma iniciativa de coerção explícita, apenas respostas como questionamento do aluno e conversa com figuras de autoridade (professores e coordenadores) - que ainda assim, podem ter caráter punitivo na prática. Glidden e Gross (2016) a partir de uma pesquisa exploratória para verificar a correspondência entre o dizer e fazer dos professores através

de situações hipotéticas e observação, constatou a não correspondência entre o relato e comportamento dos sujeitos da pesquisa. Foi observado um uso de eventos coercitivos maior do que o que apresentou as situações hipotéticas. Viegas e Medeiros (2002) ainda demonstram em pesquisa a discriminação do uso da coerção, comprovando que professores tendem a emitir comportamentos coercitivos e menos reforços positivos quando se trata de alunos com histórico de fracasso escolar, apresentando uma expectativa negativa em relação a esses estudantes e corroborando para o seu mau desempenho. Importante ressaltar que na presente pesquisa a coleta de dados por meio da observação foi impossibilitada por conta da pandemia do COVID-19, impedindo a corroboração das informações apresentadas, mas questionando a ausência de respostas aversivas nas situações hipotéticas do questionário.

Durante os encontros, os professores reconheceram que o uso da coerção não é o mais adequado, mas muitas vezes a única opção ou melhor alternativa. Essa afirmação confirma a constatação de Sidman (1995) e Gioia (2004) sobre a falta de conhecimento de práticas alternativas por parte dos docentes para aplicar em sala de aula e a importância da apresentação da Análise do Comportamento na formação de professores. De acordo com Sidman (1995), vivemos em um mundo coercitivo e faz parte de nossa cultura a ideia falsa de aprendizagem através da coerção. Skinner (1972) também chama atenção para o fato de que além da coerção apresentar efeitos imediatos, a relação de poder entre professor-aluno também conduz para o uso dessa prática. O fato é que a predominância de técnicas coercitivas denuncia um despreparo da educação, levando crianças e adolescentes a aprenderem por medo da punição e ameaça (GLIDDEN; GROSS, 2016).

Quanto aos impactos da intervenção observados nos questionários, sobre a percepção dos docentes acerca do conhecimento em Análise do Comportamento antes dos encontros, 2 professores (66,7%) classificaram, em uma escala Liniker de 0 a 5, o seu domínio sobre o tema como sendo 1. Enquanto, um professor (33,3%) apontou com sendo 3. Após todos os encontros, a classificação aumentou para 3 e 4 respectivamente, como indica o Gráfico 1, mostrando um contato maior com essa abordagem de acordo com a autopercepção dos professores.

Gráfico 1: Classificação do conhecimento sobre Análise do Comportamento antes e depois dos encontros



Os resultados das questões relativas aos conceitos básicos da Análise do Comportamento obtidos antes e depois dos encontros estão representados na tabela abaixo.

Tabela 1: Total de acertos das questões acerca dos conceitos básicos da Análise do Comportamento antes e depois dos encontros

Pergunta	Acertos	
	Antes	Depois
1. Consequências	2	3
2. Reforço positivo	2	3
3. Reforço e punição	2	3
4. Probabilidade da ocorrência	2	2
5. Punição	1	2

Todas as questões apresentaram aumento de acertos, exceto a pergunta quatro sobre probabilidade de ocorrência. Antes dos encontros a porcentagem de acertos foi de 60%. Após a intervenção esse número aumentou para 86,6%, mostrando uma diferença de 16,6% e concluindo que houve um aprofundamento e fixação dos conceitos da teoria em questão.

No feedback dos professores através da avaliação dos encontros todos disseram que os diálogos e conteúdos ajudaram a repensar a maneira de reforçar os comportamentos desejados dos alunos e a forma como respondem em sala de aula. Quando questionados se irão mudar a forma como corrigem condutas indesejadas, dois professores disseram que sim, evitando punição. O terceiro professor, disse que em partes, pois “O dia a dia e a

velocidade das cobranças nos força a tomar atitudes de resultados práticos, mas de forma pedagógica duvidosa” (sic.) confirmando, mais uma vez, o que Skinner (1972) diz sobre a imediatividade da coerção torná-la uma técnica recorrente.

Todos apontaram que os conhecimentos apresentados foram significativos e que auxiliaram no aprimoramento da relação professor-aluno. Foi destacado como o compartilhamento de vivências a partir do olhar da Psicologia foi o maior ponto positivo dos encontros.

Quanto às considerações, foi sugerido que os encontros tivessem amparo de fatos históricos e sociais. Um outro comentário afirmou “Acredito que a Análise do Comportamento não dá conta sozinha da complexidade da realidade de uma sala de aula. Acredito que a neurociência tem muito a contribuir” (sic.). Tal relato faz referência, em parte, ao que foi comentado nos encontros sobre as dificuldades da realidade da educação brasileira: a falta de infraestrutura, a desigualdade social, as questões familiares e a precariedade do ensino, também comentado por Pereira, Marinotti e Luna (2004). É importante lembrar que a Análise do Comportamento não desconsidera as variáveis que influenciam nas contingências da sala de aula, como aponta uma ideia equivocada analisada por Gioia (2004), mas se apresenta como um instrumento auxiliar que oferece alternativas para um ensino mais efetivo direcionado ao comportamento.

Skinner (1972) define o professor como um agente de transformação social, responsável por arranjar contingências de reforçamento, possibilitando a educação e, também, o pensamento crítico e comportamentos éticos. Ainda assim, como colocam Pereira e Gioia (2010) e Pereira, Marinotti e Luna (2004) a responsabilidade da educação não recai inteiramente sobre o docente, e como já foi mencionado, as questões políticas, sociais e econômicas também interferem no aprendizado do aluno e na sala de aula. Em adição, ainda existem as contingências que atuam sobre o comportamento dos professores, abordadas profundamente por Pereira, Marinotti e Luna (2004).

Quanto ao formato dos encontros, apenas um professor levantou acreditar que poderiam ter tido mais encontros, enquanto o restante disse estar satisfeito. Sobre o modelo a distância, disseram ser um fator facilitador por conta do horário e deslocamento, mas que o presencial tende a possibilitar interações mais dinâmicas.

Como comentários finais, foi sugerido que o conteúdo pudesse ser disponibilizado durante as formações de professores (JEIF) das escolas públicas, que afinal seria o intuito desta pesquisa: desenvolver um modelo de formação de Análise do Comportamento para professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último encontro, um dos professores concluiu “Ao longo dos encontros, eu vi que errei sabendo que estava errando, acertei sem saber que estava acertando, e errei sem saber que estava errando. Deu pra falar de muita coisa, mas ainda não é nem um pouco de tudo que a gente passa” (sic.). A presente pesquisa mostrou que é possível e necessário que a Análise do Comportamento faça parte da sala de aula e que há muito a se contribuir apesar dos problemas da educação não estarem apenas atrelados ao papel do professor (GIOIA, 2004; PEREIRA; GIOIA, 2010).

Quanto à efetividade do modelo de intervenção apresentado neste trabalho, conclui-se que o ensino da teoria da Análise do Comportamento foi possível, entretanto pontua-se a falta de uma atuação prática em sala de aula através da observação e avaliação dos efeitos dos encontros, que foram impossibilitados por conta da pandemia do COVID-19. Também seria interessante um acompanhamento dos professores e abertura de um espaço para compartilhamento e troca de experiências em sala de aula a fim de debates mais profundos que possam enriquecer a prática educativa em conjunto com a Análise do Comportamento. Em adição, seria interessante a investigação de possíveis conceitos prévios dos professores sobre Análise do Comportamento que possam influenciar na adesão do participante ao projeto.

Como aponta Skinner (1972), o professor deve ser visto como um agente de transformação social e responsável pelo arranjo de contingências que possibilitem a aprendizagem. Nesse caso, é importante que haja uma tomada de consciência acerca das melhores práticas para construção de um ambiente reforçador, o qual não inclui o uso da coerção - que foi o ponto de partida desta pesquisa.

A discussão sobre o fracasso escolar vai muito além das relações professor-aluno dentro da sala de aula, mas, ainda sim, deve-se pensar como a coerção pelo docente pode ser um dos fatores que compõem a complexidade desse quadro.

Em síntese, é fundamental a implementação de um modelo de formação que contemple a Análise do Comportamento e permita que professores abandonem práticas coercitivas do senso comum em troca de uma efetiva estratégia de ensino que tenha um potencial de transformação social. O modelo aqui proposto pode ser considerado o início de uma tecnologia de ensino que cumpra esse papel.

6. REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. O Modelo de seleção por consequências e a subjetividade. In: BANACO, Roberto Alves (Org.). Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos,

metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista, vol. 1. 2. ed. Santo André: ARBytes, 1999. Cap. 21. p. 199-208.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila; BONDIOLI, Ricardo M. Delineamento experimental em Análise do Comportamento: discussão sobre o seu uso em intervenções educacionais inclusivas. *Psicologia Usp*, [s.l.], v. 30, p.1-10, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642019000100500&tlng=pt. Acesso em: 08 mar. 2020.

BETTIO, Claudia Daiane Batista. Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Usp, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-16052019-080737/publico/Claudia_Bettio_Dissertacao_Final.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BOCCHI, Ketney Bonfogo. Uma análise sobre os comportamentos de indisciplina na sala de aula. In: GUILHARDI, Hélio José; AGUIRRE, Noreen Campbell de (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*, vol. 15, 1. ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2005. Cap. 26. p. 289-299.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. *Exitus*, [s. l.], v. 1, n. 1, p.149-164, jul./dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20a. ed. Petrópolis: Vozes; 1999. FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e Verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GIOIA, Paula S. A EXCLUSÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA ESCOLA: O QUE O LIVRO DIDÁTICO DA PSICOLOGIA TEM A VER COM ISSO?. In: HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam (Org.). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETEC, 2004. Cap. 3. p. 49-63.

GLIDDEN, Rosina Forteski; GROSS, Ivan. PRÁTICAS COERCITIVAS NA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM E O QUE FAZEM OS PROFESSORES. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 402-424, abr. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4264>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GLIDDEN, Rosina Forteski. PRÁTICAS COERCITIVAS DOCENTES: RELAÇÕES COM ENVOLVIMENTO, MONITORIA PARENTAL E COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 2017, 2015.

GROSSI, Renata. Programa de Atendimento à família especial brasileira com base na análise do comportamento. In: BRANDÃO, Maria Zilah da Silva et al (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação*, vol. 11, 1. ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003. Cap. 41. p. 455-475.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Cap. 2. p. 33-48.

MARTINS, Tatiana Evandro Monteiro; NETO, Marcus Bentes de Carvalho; MAYER, Paulo Cesar Morales. B. F. Skinner e o uso do controle aversivo: um estudo conceitual. *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 5-17, ago. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452013000200002 > Acesso em: 28 jan. 2020.

MELO, Márcia Helena da Silva; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Promovendo melhorias nas interações em sala de aula: efeitos preventivos de uma intervenção multifocal. In: GUILHARDI, Hélio José; AGUIRRE, Noreen Campbell de (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*, vol. 15, 1. ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2005. Cap. 33. p. 370-385.

MEYER, Sonia Beatriz. Pesquisa em Clínica Comportamental: Proposta metodológica e resultados. In: BRANDÃO, Maria Zilah da Silva (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação*, vol. 12, 1. ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003. Cap. 38. p. 345-352.

MORAES, Antonio Bento Alves de. Considerações éticas em pesquisas com seres humanos. In: KERBAUY, Rachel Rodrigues (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico*, vol. 5, 1. ed. Santo André: Set, 2000. Cap. 8. p. 67-75.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Artmed, 1ª edição, 2007. Cap. 2-6. p. 30-115.

NAZAR, Thaís Cristina Gutstein; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, Nº1 - Monográfico 1, 2019. ISSN: 0214-9877. p. 355-374. Disponível em http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11003/1/0214-9877_2_1_355.pdf. Acesso em 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, Celina Pires do Rio. *TREINAMENTO DE PROFESSORES EM GRUPO: UM PROGRAMA PARA TRABALHAR PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA*. Tese (Mestrado em Neurociências) - Programa de Pós Graduação em Neurociências, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.70, 2013.

PATTO, M. H. S.. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Clarissa Moreira; GIOIA, Paula S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Campinas, v. 12, n. 1-2, p.121-145, jun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452010000100007&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 16 mar. 2020.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; MARINOTTI, Miriam; LUNA, Sergio Vasconcelos de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam (Org.). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETEC, 2004. Cap. 1. p. 11-32.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o poder em Foucault e o controle em Skinner. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 136-145, abr. 1983. ISSN 0100-8692. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18923>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SAMPAIO, Angelo Augusto Silva et al. Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 12, n. 1, p.151-164, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9537/9218>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Comportamento Verbal e o Controle do Comportamento Humano. In: SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires et al. *Controle de Estímulos e Comportamento Operante: uma (nova) introdução*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010. Cap. 6. p. 153-180.

SIDMAN, Murray. *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy, 1995. SKINNER, B. F. *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

SKINNER, B. F. *Current Trends in Experimental Psychology. Cumulative Record (enlarged Ed.)*, [s.l.], p.223-241, 1961. Appleton-Century-Crofts.

VARGAS, Ernst A. O Comportamento Verbal de B. F. Skinner: uma introdução. *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 153-174, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jan. 2020.

Contatos: marcela.caetanods@gmail.com e enzo.bissoli@mackenzie.br