

Análise do Comportamento: Contribuições para a Psicologia Escolar.

Behavior Analysis: Contributions to School Psychology.

Eileen Pfeiffer Flores ✉

Universidade de Brasília

RESUMO

Este artigo apresenta possíveis contribuições da Análise do Comportamento para a Psicologia Escolar. Discutem-se algumas das análises críticas de B.F. Skinner acerca das questões educacionais amplas de sua época que ainda são pertinentes para problemas contemporâneos enfrentados pelo psicólogo escolar. Em seguida, exemplifica-se como a abordagem analítico-comportamental pode se concretizar na atuação do psicólogo escolar. Espera-se contribuir para um maior diálogo entre a Análise do Comportamento e a psicologia escolar, ainda incipiente no contexto brasileiro.

Palavras-chave: análise do comportamento; psicologia escolar; educação.

ABSTRACT

This paper presents potential contributions of Behavior Analysis to School Psychology. We discuss B.F. Skinner's critical analyses of some of the broader educational issues of his time which are still relevant to contemporary issues faced by school psychologists. We then offer examples of how the behavioral-analytical approach translates into the practice of school psychologist. We hope to contribute to an improvement in the dialogue between behavior analysis and school psychology, which is still incipient in the Brazilian context .

Keywords: behavior analysis; school psychology; education.

Este trabalho apresenta algumas possíveis contribuições, derivadas da Análise do Comportamento, para o trabalho do psicólogo escolar. Para tanto, abordam-se inicialmente algumas críticas de B.F. Skinner (1904-1990) à educação de seu tempo. Os textos clássicos de B.F. Skinner abordados nessa primeira parte são trabalhos ensaísticos e críticos de vários períodos de sua vida em que ele refletiu sobre questões amplas da educação de seu tempo, muitas das quais, até hoje, são enfrentadas pelo psicólogo escolar e discutidas no contexto da educação. Deu-se mais destaque a essas reflexões que às contribuições específicas de Skinner para a sala de aula¹, devido ao anseio do presente trabalho de dialogar com pessoas que trabalham com Psicologia Escolar em diversas abordagens. Muitas vezes, estes conhecem algo sobre as propostas objetivas de Skinner para o ensino (a instrução programada, por exemplo) mas não conhecem a análise mais ampla de Skinner em que tais propostas se inserem e se justificam. Daí a escolha em dar ênfase a esses aspectos, por exemplo, as críticas de Skinner à prática de responsabilizar o estudante pelo seu fracasso ou à predominância de técnicas aversivas no âmbito escolar, temas frequentemente discutidos no contexto da Psicologia Escolar e em relação aos quais há às vezes pouco conhecimento ou uma visão distorcida sobre como Skinner se posicionava. Em seguida, discutem-se alguns exemplos de como um psicólogo escolar pode atuar na instituição educacional sob a ótica da Análise do Comportamento. Espera-se fomentar o diálogo com profissionais de outras abordagens; por isso, busca-se, sempre que possível, uma linguagem mais acessível e a ilustração da abordagem funcional por meio de exemplos do dia-a-dia na instituição escolar.

SKINNER E A EDUCAÇÃO

Em toda sua carreira, B.F. Skinner manteve um forte interesse pela questão da educação, (e.g., Skinner, 1959/1954, 1968, 1984), acompanhado, porém, de um desalento pela falta de ações que levassem a mudanças efetivas. Skinner não tinha muito apreço pela instituição educacional tradicional, descrita por ele como um ambiente hostil e punitivo. Embora a punição física tivesse sido oficialmente banida da instituição escolar, as práticas só haviam sido trocadas por outros tipos de punição, como humilhação, segregação, perda de privilégios e de aprovação social, etc. (Skinner, 1953, 1959/1954, 1964). Certa vez, por exemplo, ele comentou, acerca das aulas oferecidas pelo seu departamento na Universidade de Harvard: “Nós não ensinamos, nós meramente criamos uma situação em que o estudante ou aprende ou é condenado” (Skinner, 1979, citado em Bjork, 1997, p. 170, tradução nossa). Para Skinner, não se criavam condições para a aprendizagem quando professores se limitavam a passar tarefas e aplicar testes, culpando o estudante por seu fracasso:

(...) o estudante é tido como responsável pelo desempenho, simplesmente no sentido de que ele irá sofrer certas consequências nefastas se ele falhar. Nesse sistema, nunca é a professora que falha, nem poderia ser, posto que “dar tarefas e testar” não é, de maneira alguma, ensinar.” (Skinner, 1964, ¶ 2, grifo nosso).

Há muita esterilidade nas condições criadas pela instituição escolar e a artificialidade de suas rotinas dificulta que os estudantes vejam algum sentido no que

¹ Para uma revisão das contribuições específicas de Skinner para a formação de professores e para a sala de aula, ver Zanotto (2000).

estão fazendo e se engajem nas tarefas. Embora os professores falem muito sobre a suposta “utilidade futura” do que ensinam, raramente estabelecem situações que favorecem a aprendizagem de coisas que tenham significado para o estudante. Além disso, a escola tende a estabelecer uma relação artificial entre tarefas e prêmios na escola, diferente de situações naturais em que a relação entre o que se faz e os efeitos produzidos é interna à atividade. Skinner exemplificou esse contraste assim: “Numa escola americana, se você pedir para passar o sal em bom francês, você recebe uma nota dez. Na França, você recebe o sal.” (Skinner, 1953, p. 402, tradução nossa).

Mesmo assim, Skinner (1964) expressou esperança de que, até 1984, a educação teria se transformado totalmente, para melhor. Mas a data chegou e Skinner (1984) constatou com tristeza a ausência de mudanças. A razão, em parte, estaria na forma como a Psicologia havia se aproximado da educação (Skinner, 1973/1978a). As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento não pareciam oferecer um apoio efetivo para a atuação e reflexão dos professores. Por exemplo, Skinner apontou que a forma como as teorias do desenvolvimento eram apresentadas aos professores, com ênfase na descrição das etapas do desenvolvimento da criança, sem uma análise as condições em que este desenvolvimento pode ser promovido, dava ao professor a impressão de que ele teria pouco a ver com o processo. Isso poderia levar a práticas baseadas em suposições inatistas, em que a maturação é vista como algo espontâneo e desconectado das contingências (Skinner, 1973/1978a). Essa realidade não parece ter mudado muito no Brasil, como mostra o levantamento recente de Lira (2014) com professoras do Ensino Infantil acerca de como concebem o desenvolvimento. A autora constatou que as professoras

compreendem as teorias do desenvolvimento como sendo principalmente descrições de etapas estáticas e têm dificuldade em relacioná-las com aspectos de sua prática cotidiana, mesmo quando possuíam formação em nível de pós-graduação (Lira, 2014).

Outro fator que dificulta mudanças na educação é que muitas vezes a docência é encarada como uma misteriosa arte, e não como algo que pode ser ensinado e aprendido. Nessa visão, o problema da educação se resumiria a encontrar bons professores. Em geral, Skinner aponta que a ideia de “ensinar a ensinar” parece causar repugnância nos educadores e que as habilidades docentes são vistas como passíveis de serem adquiridas espontaneamente na prática do dia-a-dia, ou ainda como dom possuído apenas por alguns eleitos (Skinner, 1973/1978a).

Skinner (1973/1978b) observou que, perante o desânimo de muitas pessoas com o formato árido e opressor da educação, surgiram muitas propostas da “aprendizagem espontânea”, segundo a qual a criança aprenderia em contato direto com o mundo, sem necessidade de mediação, assim como o Émile de Rousseau. Tais propostas são especialmente atraentes quando se considera a absoluta aridez o caráter em geral opressor e ineficiente do formato atual da escola. Há, como aponta Skinner (1973/1978a), desespero nessas propostas, como se disséssemos “Tentamos com tanto empenho e falhamos tão completamente, deve haver um caminho melhor.” (p. 131). Mas tais propostas naturalizam a curiosidade, a criatividade como se fossem plantinhas que só precisam ser regadas.

O mero contato espontâneo com o ambiente físico pode gerar ações pouco eficientes, supersticiosas e, no pior dos casos, perigosas. A curiosidade, o inte-

resse e a criatividade humanas não nascem no vazio da cultura, da interação e da transmissão cultural e os casos conhecidos como “meninos selvagens” ou “meninos-lobo” são bons exemplos disso (Skinner, 1973/1978a). As práticas educativas surgiram para transmitir o conhecimento acumulado de geração em geração, ou seja, justamente para evitar que tudo tenha que começar do zero: “a educação é função importante da cultura – talvez, a longo prazo, sua mais importante ou única função. Uma cultura (...) precisa ser transmitida aos seus novos integrantes.” (1973/1978a, p. 132). Ela pode ocorrer formal ou informalmente, mas é necessária para a perpetuação da cultura.

Por vezes se defende que a educação baseada nos impulsos espontâneos irá, ao menos, garantir pessoas mais humanas e solidárias. Porém, interações entre pares, deixadas à sua própria sorte, podem criar interações tanto solidárias quanto tirânicas. A autonomia e a democracia são conquistas coletivas e é necessária a cuidadosa reflexão das condições que favorecem seu desenvolvimento. Skinner considerava lamentável a recusa em compreender os aspectos dessas práticas que as tornavam bem-sucedidas. Não tendo sido analisadas e compreendidas, tais práticas dificilmente poderiam ser multiplicadas, adaptadas e aperfeiçoadas por outros educadores e para outros contextos (Skinner, 1973/1978a).

Na comunidade utópica que imaginou em sua obra ficcional *Walden II*, Skinner (1971/1948) concebeu uma forma de educação em que as crianças trabalhassem juntas em laboratórios e oficinas, resolvendo problemas reais de seu interesse. Todos da comunidade poderiam ser professores, segundo a pertinência de sua contribuição. Nessa utopia, não haveria programas, aulas fixas, notas e nem final

formal para a educação. Na cena em que se descreve esse cenário, um dos personagens, que está conhecendo *Walden II*, faz a objeção de que as crianças dessa comunidade com certeza não têm tanta motivação para estudar quanto numa escola tradicional. A essa objeção, o morador de *Walden II* responde, com um toque irônico, que as motivações dominantes na escola tradicional, como o medo de reprovar e a vontade de se sair melhor que o colega, não têm nada de admiráveis. Às crianças, deveria ser dada a possibilidade de estudar o que é verdadeiramente importante para elas. Não sairiam prontas para os grandes exames formais, mas sairiam educadas para a vida. A educação deve ser “aquilo que permanece quando você esquece o que aprendeu na escola.” (Skinner, 1964, ¶1).

O ANALISTA DO COMPORTAMENTO E A PSICOLOGIA ESCOLAR

Skinner tinha uma certa desconfiança na excessiva ênfase em “especialistas em educação” e talvez sua postura não fosse diferente ao pensar no psicólogo escolar. Isso porque ele sempre acreditou que as mudanças cruciais precisavam se dar nas próprias interações educacionais e os “especialistas em educação” lhe pareciam distantes dessas interações, mais preocupados em manter o *status quo* ou em fazer mudanças na burocracia educacional (Skinner, 1973/1978a). Nessa linha, o psicólogo escolar que trabalha com Análise do Comportamento em geral não separa tanto o que faz das questões pedagógicas. Não haveria uma separação rígida entre a esfera do “psicológico” e a esfera do “pedagógico”. A ideia é que as transformações se dão nos lugares em que acontecem as interações cotidianas. Intervenções analítico-comportamentais nas escolas acontecem cada vez mais em

estreita parceria com os professores, preferencialmente usando metodologias de consultoria e *coaching*, e/ou com equipes de educadores para planejamento, implementação e acompanhamento de intervenções sistêmicas na unidade escolar ou em esferas mais amplas (McCurdy, Thomas, Truckenmiller, Rich, Hillis-Clark & Lopez, 2016). A seguir descrevem-se, a partir de exemplos cotidianos, características da atuação do psicólogo escolar derivadas da Análise do Comportamento.

Foco na aprendizagem: Ao observar o cotidiano da escola, vemos que muitas práticas são mantidas por razões ritualísticas, que nada têm a ver com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e que muitas vezes são impostas pelas agências que controlam a escola sem um efetivo acompanhamento de sua implementação (e.g., Gomes, 2004). Abundam tarefas burocráticas que nada têm a ver com mudanças efetivas (Pereira, Marinotti & Luna, 2004) ou aplicações meramente formais de diretrizes políticas (Gomes, 2004). Em sala, repetem-se rotinas e rituais que não têm relação alguma com a aprendizagem. Um exemplo é a criança entrega a redação à professora em uma folha solta, pois se esqueceu de trazer o caderno. É comum que a professora fique mais preocupada com o fato de a tarefa não ter sido escrita no caderno do que com o conteúdo do texto produzido. Skinner (1971) chamou as contingências que mantêm esse tipo de ritual de “contingências cerimoniais”. São contingências em que práticas da organização ou da comunidade (no caso, da escola) são mantidas muito mais pelas consequências de não obedecê-las do que pelos benefícios que irão trazer. Servem muito mais para manter o *status* da autoridade do que para trazer benefícios a longo prazo para a comunidade. Já as contingências tecnológicas seriam aquelas mantidas pelos

efeitos benéficos diretos da prática para a comunidade. Pode-se dizer que uma das características do psicólogo escolar cuja atuação se fundamenta na Análise do Comportamento é uma ênfase maior em contingências tecnológicas. No exemplo dado, contingências tecnológicas eficazes seriam aquelas que melhorariam a qualidade da escrita das crianças. O psicólogo escolar poderia, junto com a professora, pensar em formas de dar mais ênfase ao desenvolvimento de habilidades de escrita, que seria o fim da atividade. O primeiro passo seria saber o que constitui uma redação com mais qualidade que outra, ou seja, o que constitui um avanço no repertório de cada criança. O segundo seria estabelecer parâmetros mensuráveis dessas dimensões e o terceiro seria planejar intervenções que favorecessem essas mudanças. Ao longo do processo, o desempenho teria que ser registrado e mensurado para se avaliar e eventualmente mudar a intervenção. Por exemplo, Ravthon (1999) descreve diversas intervenções da psicologia escolar, baseadas em evidências, para melhorar diferentes aspectos do desempenho na escrita, incluindo não só aspectos formais como ortografia, mas também habilidades importantes na composição, como estratégias de planejamento da redação, habilidades de revisão e edição da própria escrita, dentre outras.

O comportamento não é intrínseco nem imutável. Muitas vezes, as perguntas e respostas que são formuladas sobre o comportamento dos estudantes centram-se em supostas características intrínsecas. Apesar dos numerosos trabalhos que adotam uma postura crítica frente à medicalização da educação (e.g., Luengo & Constantino, 2009; Meira, 2012; Moysés & Collares, 2013), a concepção que muitos possuem do psicólogo escolar ainda é a daquele que irá oferecer “respostas” pautada em déficits e

diagnósticos, e encaminhar a criança para um atendimento especializado (Andrada, 2005). Mesmo sem nos adentrarmos na discussão de sistemas de diagnóstico como o DSM², deve-se levar em conta que se trata, no máximo, de descrições, e não de explicações. Sem desconsiderar que o professor tem muita convivência com a criança e sem deixar de acolher e ouvir (cf. Rathvon, 1999 sobre a importância do analista do comportamento compreender a perspectiva do professor), é importante lembrar que o próprio relato do professor (e de qualquer um de nós) é produto de complexas contingências, ou seja, está sujeito a muitas influências e não pode ser considerado um relatório ou um espelho da realidade. Cada um de nós sabe relativamente pouco sobre complexos determinantes de nossos relatos, e há muitas variáveis que podem levar um docente a concepções positivas ou negativas acerca da aprendizagem ou do comportamento deste ou aquele estudante que não têm base em seu comportamento de fato. Tais concepções possuem relações complexas com a forma como a professora interage com o estudante e podem afetar seu desempenho a curto e longo prazo (e.g., Sorhagen, 2013).

Assim como as explicações baseadas em supostos fatores intrínsecos, também as explicações que remetem problemas da escola a problemas genéricos que os estudantes trazem “de casa” tendem a ser tratadas com cautela pelo analista do comportamento. Embora as vivências da criança fora da escola sejam importantes e devam ser levadas em conta, elas não determinam o comportamento da criança, pois o comportamento não é algo que a criança carrega consigo para cada lugar e sim interação que ocorre de acordo com as contingências vigentes em cada

contexto, a partir da história dela de interação com contingências semelhantes. Além disso, responsabilizar as relações familiares é mais frequentemente uma forma de se eximir de responsabilidades, posto que as vivências familiares da criança raramente são verdadeiramente conhecidas pela equipe escolar, que geralmente se apoia mais em estereótipos sobre as famílias para explicar o fracasso escolar (Ferreira, Brandão, Fernandes & Penteado, 2014). Contraditoriamente, a escola tende a atribuir os casos de sucesso à escola, ignorando qualquer contribuição da família nesse caso (Ferreira, Brandão, Fernandes & Penteado, 2014).

Watson e Steege (2003) apontam que a maior parte das decisões sobre como resolver supostos problemas comportamentais na escola são feitas de forma precipitada e sem base numa análise do que mantém o comportamento. Uma situação frequente é aquela em que uma professora pede ajuda para “lidar” com uma criança descrita, por exemplo como “desatenta e indisciplinada”. Faz-se uma reunião com o coordenador pedagógico, o psicólogo escolar, um familiar e a professora da turma para juntos decidirem “estratégias de atuação”. A equipe, com a melhor das intenções, discute o problema e chega à conclusão, a partir das descrições da professora, de que a criança é “desatenta e agitada” e atrapalha os colegas. Inicia-se então um *brainstorming* de possíveis intervenções. Uma pessoa sugere sentar a criança sempre na fileira da frente, perto da professora. Outra sugere aos pais que tenham conversa séria com ele em casa. Outra sugere que a criança seja colocada no “cantinho do pensamento” quando se comportar de forma indisciplinada. Surgem mais e mais sugestões, incluindo tornar a criança “ajudante” da

² Para uma revisão crítica do DSM, baseada nos fundamentos da análise do comportamento, ver Andersson e Ghaderi, 2006.

professora, indicá-la para uma avaliação psiquiátrica (possível quadro de TDAH), matriculá-la em algum esporte, deixá-la dar voltas no pátio quando se sente muito ansiosa, ignorar seus “rompantes”, dentre outras. Em dado momento, a coordenadora chama a atenção para o fato de que há número grande de sugestões de intervenção e nenhuma decisão concreta. Após alguma discussão, a equipe decide delimitar as intervenções a duas ou três, escolhidas sem critério claro. A coordenadora anota as decisões, todos assinam e a reunião é encerrada. Como apontam Watson e Steege (2003), embora seja louvável chamar os envolvidos para pensarem juntos e acharem soluções criativas, a discussão sobre possíveis intervenções não tem sentido se não for precedida por uma análise das possíveis funções do suposto comportamento observado, ou seja, dos contextos em que ele se insere e das funções que ele exerce. No afã de “resolver o problema”, a equipe poderá implementar intervenções prematuras que, no melhor dos casos, serão inócuas e, no pior dos casos, prejudiciais.

Levando em conta as questões anteriormente citadas, o analista do comportamento, após ouvir a perspectiva do educador, pode propiciar um contexto que favoreça o questionamento de certezas acerca de supostas características intrínsecas (ou familiares) e que mostre a importância da análise funcional antes de decidir linhas de ação (Ravthon, 1999). Crone e Horner (2003) propõem que o ensino da abordagem funcional pode mudar a forma como os professores pensam sobre o comportamento, passando a focar-se no ambiente e não mais em “consertar o aluno”. Para os autores, isso se constitui em uma “mudança dramática de filosofia” em que a professora passa a ver o comportamento, já não como algo inerente ao indivíduo, mas como algo que tem uma função, que

serve a um propósito, que é possível prever e que é possível mudar.

O olhar funcional. Um equívoco comum, quando se fala da Análise do Comportamento, é acreditar que seu objeto de estudo é “o comportamento”. Mas a unidade fundamental que guia a análise não é o comportamento, e sim a contingência, que se compreende como a unidade indissociável entre o contexto, a ação e suas consequências. Para compreender por que um padrão comportamental prevalece sobre outros possíveis em determinado contexto, devemos compreender que efeitos ou consequências ele produz, em comparação com outros padrões possíveis (Skinner, 1953; Watson & Steege, 2003).

Para ilustrar o ponto acima, retomemos o exemplo da professora que se queixa da criança desatenta e suponhamos que, agora, temos a oportunidade de observar um momento de sua aula. Trata-se de um recorte do cotidiano em que observamos uma roda de histórias. A professora, sentada em uma cadeira, conta uma história para a turma, que está sentada em círculo ao redor dela. Do meio para o final da história, nossa criança, sobre a qual existe a queixa, parece estar completamente desatenta e olha para qualquer lugar, menos para o livro.

A professora vem conversar conosco e expõe suas impressões. Para ela, a situação ilustra algo que ela já vem notando: essa criança é especialmente desatenta. Afinal de contas, aponta a professora, «as outras todas ficaram muito interessadas». Por que apenas esta criança se «dispersou»? Na perspectiva da professora, o problema parece ser individual e a criança se destaca claramente de uma «norma». Se pensarmos bem, no entanto, nenhuma criança agiu de forma igual às outras. Uma pode ter dado risa-

das, a outra pode ter feito perguntas, uma terceira pode ter fixado o rosto da professora a maior parte do tempo, mas não ter participado quando foram realizadas perguntas, e assim em diante. Mas como as reações das outras crianças foram consideradas, de modo geral, “adequadas”, acabaram sendo consideradas “iguais”, em contraste com o comportamento da criança em questão. Assim também, a interação do educador não foi “igual” com todos. Trata-se da ideia errônea de que todas as crianças estariam “no mesmo ambiente”: o fato de ele estar lendo um livro “para o grupo” nos leva à ilusão de achar que ele interage com todos da mesma maneira.

Porém, ao analisar mais atentamente as interações que se desenvolveram durante a história, descobrimos por exemplo, que (1) no início, a criança olhava para o livro e para a professora a maior parte do tempo, e quando a professora questionava outras crianças, ela respondia também. Porém, a professora passou a maior parte do tempo conversando com uma criança que havia dado uma resposta longa e com outra que estava mexendo na mochila; (2) quando a criança fez uma piada (sem relação com a história) vários colegas riram e a professora a chamou de “comediante da turma”; (3) quando o educador mencionou uma motocicleta que aparece na história, a criança em foco falou sobre a moto de seu pai e todos olharam para ela atentamente, inclusive a professora; (4) a professora pediu que todos voltassem a prestar atenção e desviou o olhar da criança; (5) a criança tentou falar mais sobre a moto do pai. (6) A professora repreendeu a criança e começou a ler a história mais rapidamente de modo a terminar a leitura antes do final do horário; (7) A criança pediu para ver uma das imagens com mais tempo e o educador respondeu que ao final poderiam olhar todas as imagens de uma vez; (8) A

criança começou a “cutucar” seu colega e a professora chamou a atenção dos dois, e assim por diante. O educador poderá concluir, desanimado, que essa criança, além de pouco cooperativa e desatenta, está dispersando o resto do grupo. Mas há muitos fatores que podem ser esclarecidos olhando-se mais atentamente para a como os comportamentos das pessoas envolvidas se influenciam mutuamente. Por exemplo, a primeira observação realizada sugeriu que os padrões que chamaríamos de “atentos” nesse contexto (fazer perguntas, responder perguntas, alternar o olhar entre o livro e quem está falando) ocorreram sim, porém, foram pouco ou nada reconhecidos pela professora.

É provável que a professora sequer tenha notado como reagiu a cada criança e suas interações também precisam ser analisadas funcionalmente. Porém, a professora, diferentemente das crianças, tem condições de fazer uma reflexão deliberada sobre essas interações. O analista do comportamento pode ajudar o educador nesse sentido, ensinando estratégias de análise das contingências em vigor e planejando juntos mudanças a partir dessa análise (Rathvon, 1999).

Consultoria e Coaching: O formato tradicional para a implementação de novas estratégias no cenário educacional apoia-se fortemente em palestras, minicursos e oficinas. Estas, por si só, são pouquíssimo eficazes em mudar o que acontece na escola e, mesmo quando há mudanças, estas tendem a ser temporárias, posto que a escola não se torna independente na implementação das ações e nem desenvolve autonomia para criar novas alternativas frente a mudanças nas contingências (Hyson, Horm & Winton, 2012). Nesse sentido, os analistas do comportamento que atuam na área de psicologia es-

colar têm utilizado cada vez mais a consultoria e o *coaching* em suas atuações, de modo a otimizar a autonomia da escola na continuidade das ações (Rathvon, 1999). O *coaching* comportamental tem sido definido de formas diferentes na literatura, mas Seniuk, Witts, Williams e Ghezzi (2013) propõem a unificação da definição para descrever intervenções caracterizadas por (1) mensuração específica e frequente dos comportamentos almejados, (2) separação entre aquisição e manutenção do comportamento, com estratégias planejadas para garantir ambos, (3) comparação de ganhos ou melhorias no desempenho tendo como parâmetro o desempenho anterior do próprio participante, (4) uso de procedimentos testáveis e replicáveis, (5) o comportamento do *coach* também é avaliado e modificado segundo os resultados e (6) valoriza-se a validade social, ou seja, no caso da escola, busca-se garantir que os comportamentos que estão sendo estabelecidos e mantidos sejam de fato importantes e benéficos para todos os envolvidos na comunidade escolar (crianças, professores, equipe técnica, famílias). Após o diagnóstico e o plano de ação, feitos em conjunto, o psicólogo escolar auxilia os membros da equipe a implementar o que foi planejado e, o que é fundamental, a realizar avaliações constantes dos resultados, considerando sempre a necessidade de ajustes e novas mudanças nas ações. Nesse sentido, a atuação tem um caráter de parceria e de consultoria (Rathvon, 1999). No início, existe um acompanhamento muito próximo de cada passo da implementação, com *feedback* constante e *follow-up*, usando técnicas de *coaching* em que a aprendizagem de novas estratégias é feita no próprio ambiente da escola. Aos poucos, estabelecem-se estratégias para que a professora consiga adaptar as habilidades aprendidas a novos contextos e a mudá-las quando necessário (Reinke, Stormant, Her-

man & Newcomer, 2014). Hsieh, Hemmeter, McCollum, e Ostroskyc (2009), por exemplo, usaram o formato de consultoria e *coaching* para ajudar professores da educação infantil a aumentarem e diversificarem suas estratégias pedagógicas de letramento. Os consultores, primeiramente, observaram as estratégias que os professores já utilizavam, para então planejarem estratégias com o fim de ampliar e aperfeiçoar o repertório inicial. As estratégias novas eram implementadas pela professora em sala de aula e os resultados eram avaliados e discutidos com os consultores a cada passo, fazendo-se ajustes onde necessário. Todos os professores ampliaram suas estratégias e adquiriram maior consciência dos efeitos dessas estratégias sobre o desenvolvimento das crianças, mostrando o caráter promissor de intervenções contextualizadas, planejadas, implementadas e avaliadas juntamente com os participantes. Friend, Flattum, Simpson, Nederhoff e Neumark-Sztainer (2014) apontam que as estratégias de *coaching* e consultoria têm se mostrado superiores às formas tradicionais de formação de professores, mas frisam que a continuidade das mudanças implementadas não é automática e também deve ser ativamente planejada, daí a importância de se investigar os fatores que favorecem essa sustentabilidade das ações.

Oportunidades acadêmicas e relações sociais positivas: Suporte Comportamental Positivo (School-Wide Positive Behavioral Support):

Os princípios de observação, análise funcional, implementação com avaliação contínua e foco na sustentabilidade e autonomia estão também presentes em intervenções mais amplas do psicólogo escolar que atua na área de análise de comportamento. Alguns exemplos são ações preventivas de cultura da paz e solidariedade no ambiente escolar. As intervenções sistêmicas conhecidas como *School-Wide*

Positive Behavior Support (SWPBS - Suporte Sistêmico a Comportamentos Positivos) (e.g., McIntosh, Filter, Bennet, Ryan & Sugai, 2010; Sugai & Horner, 2006) se inserem nesse contexto³. A abordagem parte da constatação da ineficiência de programas que se focam nos problemas, buscando eliminá-los por meio do controle coercitivo, tais como as propostas de “Tolerância Zero”. Em vez disso, as intervenções SWPBS se baseiam principalmente na prevenção primária que consiste em envolver toda a comunidade, incluindo as famílias, na implementação de políticas amplas que garantam a vigência de valores centrais escolhidos pela comunidade, criando-se assim um clima mais positivo na escola e prevenindo problemas comportamentais. Deve haver forte atenção a fatores culturais e locais (Fallon, O’Keeffe & Sugai, 2012), pois SWPBS não consiste em uma intervenção específica nem num pacote pronto. A abordagem distingue-se por fundamentar-se nos princípios da análise funcional do comportamento e focar-se na prevenção. Mais especificamente, SWPBS parte do pressuposto de que quando todos da equipe escolar ensinam e consistentemente reconhecem e reforçam comportamentos apropriados, o número de estudantes com problemas comportamentais sérios irá se reduzir e o clima geral da escola irá melhorar (Sprague & Walker, 2005). Uma vez escolhidos os valores centrais da comunidade, as metas a serem atingidas são formuladas de modo claro e simples. Ensinam-se, então explicitamente, exemplos do que os membros da comunidade devem fazer, em cada contexto, para que esses valores se concretizem, enfatizando-se a responsabilidade individual de cada um nesse processo. Além disso, a abordagem se caracteriza pelo seu enfoque sistêmico que parte das estruturas e dos saberes já pre-

sentes na escola para a implementação do programa (Solomon, Klein, Hintze, Cressey & Peller, 2012).

A intervenção realizada por Lassen, Steele e Sailor (2006) pode servir como ilustração prática de como ocorre esse tipo de intervenção. Os autores implementaram o SWPBS em uma escola de ensino fundamental urbana nos Estados Unidos. Primeiramente, foram traçados os valores que todos desejavam. Em seguida, foram feitos encontros com a equipe para ver como esses valores se concretizariam em expectativas comportamentais nos diferentes ambientes da escola (sala de aula, cantina, pátio, etc.). Por exemplo, o grupo discutia em que consistiria “ser cooperativo” na cantina, na quadra de esportes, na sala de aula. Em seguida, foram feitas sessões para estabelecer como todos da comunidade poderiam dar o exemplo e também reconhecer ocorrências desses comportamentos desejados. Os professores então fizeram *role-playings e discussões* com as crianças e foram espalhados cartazes pela escola que ilustravam os passos. Crianças que eram vistas se engajando nos comportamentos desejáveis com os colegas eram elogiadas e recebiam fichas que podia trocar posteriormente por prêmios diversos, além de receberem homenagens dos professores e colegas.

Uma meta-análise realizada por Solomon, Klein, Hintze, Cressey e Peller (2012) com dados de diversos programas SWPBS implementados num período de 16 anos em diversas escolas mostrou resultados promissores na diminuição de medidas disciplinares coercitivas e ineficazes (idas à diretoria, suspensões, castigos na “sala de disciplina”, etc.) e melhorias na satisfação de professores e estudantes. No entanto, a meta-análise mostrou também

3 Para uma introdução acessível à SWPBS, com ênfase na prática, ver Sprague e Walker, 2005.

dificuldades com a fidedignidade da implementação e a necessidade de mais pesquisas acerca dos componentes específicos da abordagem que proporcionam os melhores resultados. De forma semelhante, Chitiyo, May e Chitiyo (2012), em uma revisão dos estudos som SWPBS, consideraram a abordagem muito promissora mas ainda carente de maior validade e fidedignidade das medidas usadas para se fortalecer a base de evidências.

O presente trabalho buscou apresentar o trabalho do psicólogo escolar na escola à luz da Análise do Comportamento. Os problemas enfrentados por quem trabalha com psicologia escolar foram discutidos a partir dessa abordagem, buscando dar exemplos cotidianos para ilustrar como o analista do comportamento conceitua e aborda esses problemas. Para os que se interessam em conhecer melhor os diferentes tipos de intervenção desenvolvidos nessa área, há obras que oferecem orientações práticas para intervenções da Análise do Comportamento na escola, baseadas em evidências (e.g. Crone & Horner, 2003; Rathvon, 1999; Sprague & Walker, 2005). Como apontam Henklain e Carmo (2013), o diálogo entre a Análise do Comportamento e a educação tem sido tímido no Brasil. Mais incipiente ainda têm sido as trocas entre analistas do comportamento e profissionais da psicologia escolar de outras abordagens. Espera-se que o presente trabalho possa ser uma contribuição inicial para diálogo.

REFERÊNCIAS

- Andersson, G., & Ghaderi, A. (2006). Overview and analysis of the behaviourist criticism of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). *Clinical Psychologist*, *10*(2), 67-77.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(2), 196-199.
- Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. New York, NY: Guilford Press.
- Bjork, D. W. (1997). *BF Skinner: A life*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chitiyo, M., May, M. E., & Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, *35*(1), 1-24.
- Fallon, L. M., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2012). Consideration of Culture and Context in School-Wide Positive Behavior Support: A Review of Current Literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(4), 209-219.
- Ferreira, A. V. S., Brandão, M. F., Fernandes, C. S., & Penteado, A. (2014). Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, *11*(24), 111-135.
- Friend, S., Flattum, C. F., Simpson, D., Nederhoff, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2014). The Researchers Have Left the Building: What Contributes to Sustaining School-Based Interventions Following the Conclusion of Formal Research Support? *The Journal of School Health*, *84*(5), 326-333.
- Gomes, C. A. (2004). Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, *25*, 39-52. Recuperado em: 3 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a04.pdf>
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contributions of behavior analysis to education: an invitation for dialogue. *Cadernos de Pesquisa*, *43*(149), 704-723.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers'

- use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229-247.
- Hyson, M., Horm, D. M., & Winton, P. J. (2012). Higher education for early childhood educators and outcomes for young children: Pathways toward greater effectiveness. In R. Pianta, W. Barnett, L. Justice, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 553-583). New York, NY: Guilford Press.
- Lassen, S. R., Steele, M. M. and Sailor, W. (2006), The relationship of school-wide Positive Behavior Support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*. 43(6), 701–712. doi:10.1002/pits.20177
- Lira, P. G. R. (2014). *Concepções de professoras da educação infantil sobre teorias do desenvolvimento psicológico e sobre a relação estabelecida entre estas e suas práticas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Recuperado em: 5 nov de 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3795>
- Luengo, F. C., & Constantino, E. P. (2009). A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. *Revista de Psicologia da UNE-SP*, 8(2), 122-126.
- McCurdy, B. L., Thomas, L., Truckenmiller, A., Rich, S. H., Hillis-Clark, P., & Lopez, J. C. (2016). School-wide positive behavioral interventions and supports for students with emotional and behavioral disorders. *Psychology in the Schools* 53(4), 375-389. doi: 10.1002/pits.21913
- McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C., & Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of School-wide Positive Behavior Support to promote durable systems. *Psychology in the Schools*, 47(1), 5-21. doi: 10.1002/pits.20448
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Moisés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2013). Medicalización y Patologización en la infancia: nuevas máscaras de la violencia. *Revista Objetos Caídos*, 3. Recuperado em: 3 nov 2014. Disponível em: <http://www.objetoscaidos.cl/wp-content/uploads/2013/10/Maria-Aparecida-Moyses-y-Cecilia-Lima-Collares.-Medicalizacion-y-patologizacion-en-la-infancia..pdf>
- Pereira, M. E. M.; Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). “O compromisso da professora com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento”. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação - Contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec.
- Rathvon, N. (1999). *Effective School Interventions: Strategies for enhancing academic achievement and social competence* (p. 366). New York, NY: Guilford Press.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.
- Seniuk, H. A., Witts, B. N., Williams, W. L., & Ghezzi, P. M. (2013). Behavioral Coaching. *The Behavior Analyst*, 36(1), 167-172.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Skinner, B. F. (1959). The Science of Learning and the Art of Teaching. In B. F. Skinner (Org.), *Cumulative Record* (pp. 86-97). New Jersey: Appleton Century-Crofts. (Original work published 1954 na Harvard Educational Review).
- Skinner, B. F. (1964). New methods and new aims in teaching. *New Scientist*, 122(5), 483-484.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. East Norwalk, CT: Apple-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Walden Two*. New York, NY: MacMillan. (Original work published 1948).

- Skinner, B. F. (1978a). Some implications of making education more efficient. In B. F. Skinner (Org.), *Reflections on Behaviorism and Society* (pp. 129-139). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Original work published em 1973, reimpresso de C. E. Thorsen (Ed.), *Behavior Modification in Education*, Chicago: National Society for the Study of Education.
- Skinner, B. F. (1978b). The free and happy student. In B. F. Skinner (Org.), *Reflections on Behaviorism and Society* (pp. 140-148). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Original work published em 1973, reimpresso de C.E. Thorsen (Ed.), *Behavior Modification in Education*, Chicago: National Society for the Study of Education.]
- Skinner, B. F. (1984). The shame of education. *American Psychologist*, 39(9), 947-954. doi: 10.1037/0003-066X.39.9.94
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465-477. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031754>
- Sprage, J. R. & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Watson, T. S., & Steege, M. W. (2003). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, SP: EDUC.

Recebido em 02/05/2016
Revisado em 20/09/2016
Aceito em 30/10/2016