

A Contribuição da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação para a formação do pedagogo: forma, conteúdo e desdobramentos.

Eugenio Pereira de Paula Júnior*

RESUMO

Este artigo apresenta nossa experiência com a abordagem dos conteúdos de psicologia e da didática na formação dos pedagogos da UFPR. Nossa experiência enquanto professor substituto, recém contratado para a disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, com a turma B do primeiro ano de pedagogia é o percurso aqui descrito. Um caminho árduo e penoso, ainda que insatisfatório para alguns, porém com resultados significantes para todos que aprenderam a trilha-lo com autonomia. Após descrever nossa caminhada discutimos o papel dos fundamentos da psicologia da educação, da didática e a situação que envolve o ensino superior no Brasil. Convidamos, então, o leitor para que seja nosso companheiro de jornada.

Palavras chave: Pedagogia, psicologia da educação, didática.

ABSTRACT

The paper shows our experience with the psychological contents and didactics on *pedagogos* formation from UFPR university. We presents our experience while substitut professor, recruited for the Foundations of Educadional Psychology matter, with the first grade college, group B, of pedagogy. A hard and painful way, although insatisfactory for someone, but with good outcome of all that learnt to track it with autonomy. After to describe our journey we discuss the role of Foundations of Educadional Psychology, o the didactics and the situation that involves the college teachint in Brazil. So, we invite you, reader, to be our fellow of journey.

Key words: Pedagogy, Educadional Psychology, Didatics

* Professor substituto da disciplina de Fundamento Psicológicos da Educação do DTFE/UFPR.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu. Existem, por certo, inúmeras veredas, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o

F. Nietzsche

O Contexto

A iniciativa de mudança foi do professor que, baseado nas propostas de G. Garcia (1983), Pedro Demo (2000) e Roque Moraes (2000) e na sua experiência destas ações com o ensino fundamental, procurou mudar sua ação também no ensino de 3º grau. Tentando quebrar o modelo tradicional de aulas expositivas e mera leitura de textos o professor propôs um estudo dirigido do texto de G. Garcia que relata a sua experiência com uma nova metodologia na formação de professores. Após leitura e discussão do texto em grupos foi solicitado que elaborassem uma proposta de trabalho (individual ou coletiva) para o ano letivo de 2001, que se iniciava. O resultado foi pífio, os alunos não entenderam a proposta do autor nem a mensagem do texto e por conseguinte a intenção do professor, pois repetiam os mesmos discursos e ações que o texto, recém lido, advertia (Garcia,1983). Exigiam do professor uma orientação e um conteúdo que pudessem consumir, uma vez que não conseguiam entender ou aceitar a proposta de trabalho que o professor queria.

Como alternativa para sua dificuldade o professor ofereceu outro texto (R. Moraes, 2000) que trazia uma proposta de trabalhar com pesquisa em sala de aula, evitando os modelos já clássicos em nossas salas de aula (aulas expositivas, seminários, fichamentos, trabalhos visando nota, etc.). O caos tornou-se maior. Apesar de uma aparente aceitação da proposta alguns alunos alegavam que nada ou muito pouco conseguiram produzir, apesar do professor ter disponibilizado uma pasta com alguns textos, como: o aprender a aprender (Demo, 2000); analisando o processo de avaliação (Kasai, 2000); e a aprendizagem construtivista (Becker, 2000), para que os alunos iniciassem suas pesquisas.

Uma relação tensa se instalou. Com alunos revoltados com o professor que só ficava sentado e os alunos conversando sobre outros assuntos, lendo revistas, ou saindo da aula mais cedo. Quando o professor indagou porque os alunos não produziam estes responderam que a “nova” forma de trabalho tinha sido apresentada de modo muito abrupto, pois estavam

acostumados com um mesmo modelo, que o professor não dava orientações, que eles não tinham cursado magistério (que supostamente seria uma base). Alegavam ainda que não concordavam com esta metodologia, pois todos estavam desmotivados e não estavam aprendendo. Solicitavam a volta ao modelo tradicional apesar de que, embora houvesse uma maior simpatia por este modelo, pois assim haveria algum conteúdo a ser consumido, manifestavam, ao mesmo tempo, certa dúvida se a volta a esta metodologia seria a melhor alternativa.

Insistindo no “novo” modelo o professor ainda esperou que os grupos realizassem alguma produção. Alguns alunos tentavam uma negociação, ou alegavam estarem incapazes de trabalhar desta maneira pois não sabiam o que o professor queria. Os grupos iniciaram seus trabalhos, alguns alunos alegavam que iriam na biblioteca, ou diziam que preferiam trabalhar em casa ou em outra sala, pois não conseguiam ler em sala tumultuada, outros ocupavam o espaço de aula para ler textos de outras matérias. No final do mês de maio o professor solicitou que os grupos apresentassem suas produções à turma. Um grupo fez uma exposição sobre a pesquisa que fizera e manifestou descontentamento com o resultado, embora tenha feito um trabalho consistente, onde dividiram os temas entre os componentes, além de se avaliarem mutuamente. Outro grupo fez uma dinâmica de grupo, provocando o envolvimento da turma abordando o próprio processo de mudança de paradigmas. Outros usaram estas apresentações para manifestar sua posição contrária a esta metodologia e também para mostrar sua grande insatisfação com a situação, pois ainda não conseguiram fazer um plano de trabalho.

Após estas apresentações o professor sugeriu que os grupos que já haviam produzido continuassem desta maneira e que os demais tentassem apresentar sua pesquisa no final de junho. Os trabalhos emperraram de vez. No final daquele mês (junho) o professor solicitou que os grupos apresentassem um relatório do que haviam feito. Quando apresentou seu relatório, uma aluna verbalizou: “pois é professor, nós pensávamos que não tínhamos feito nada, porém fazendo este relatório, a gente percebeu o quanto tinha feito nestes dias”. Mas também estava descontente. Contudo a atitude de outro grupo foi surpreendente. No final de uma aula, entram quatro alunas e dizem: “nós viemos buscar nosso reforço” referindo-se a presença daquele dia, pois haviam lido sobre o behaviorismo, assistido um filme que ilustrava o tema e, ao que parece, compreendido alguma coisa. Também havia os que continuavam descontentes. A situação manteve-se até as férias de julho.

Na volta das férias as alunas fizeram um ultimato ao professor. Disseram que após terem discutido os resultados obtidos haviam pensado em fazer um abaixo assinado pedindo o

afastamento do professor, mas decidiram “dar-lhe uma chance” para mudar o método. O professor propôs, então, que cada aluno produzisse um texto de 250 palavras sobre um tema proposto (psicologia da educação) que seriam expostos para a turma na aula seguinte. Apesar de certa relutância quanto a imposição do número de palavras os textos foram apresentados na aula seguinte. Depois das leituras o professor indagou o que os alunos acharam. O resultado aparentemente agradou os descontentes, porém um grupo (depois reduzido a uma dupla), que havia pesquisado sobre o behaviorismo não gostou alegando que o outro modo era mais atraente.

Depois desta primeira aula na nova metodologia, a greve eclodiu e foram 4 meses de espera. Neste ínterim, lendo o conjunto de textos apresentados, o professor percebeu a riqueza de informações e a abrangência dos textos, mas cada aluno, com seu recorte, que em alguns casos era uma cópia feita na internet, e a simples apresentação ao grupo não conseguiria ter esta mesma visão.

No retorno da greve, discutindo com os alunos a continuidade dos trabalhos e analisando o resultado desta nova fórmula, o professor apresentou sua percepção que reunindo os textos tinha-se uma melhor compreensão sobre o assunto, porém só conseguiria isto quem lesse todos os textos como ele fez. Mas como conseguir isto? Como tornar este resultado acessível a um maior número de alunos?

O professor fez a seguinte proposta. Continuar com os textos individuais, após as apresentações formar grupos que abrangessem um número de textos por aproximação de teor para produzir um texto único. Os alunos concordaram com a primeira parte, continuar os textos conforme combinado (Psicanálise, behaviorismo, Vygotsky e Piaget), mas quanto a segunda parte da proposta nova divergência se estabeleceu, pois os alunos alegavam que a apresentação dos textos era muito superficial e não sentiam segurança, nem motivação para trabalhar sobre o tema desta forma e insistiam, agora com maior veemência, que o professor deveria “dar aulas”, pois estavam no final do ano letivo e pouco haviam aprendido.

Após outra negociação tensa, decidiu-se que o professor daria uma aula expositiva sobre a contribuição da psicanálise, primeiro texto feito pelas alunas logo depois da greve, para que elas tivessem uma base e segurança sobre o que haviam escrito. A aula consistiu na apresentação da tríade do psiquismo (id, ego, superego), suas funções e os mecanismos de defesa presentes na escola e na relação professor/aluno. Na aula seguinte quando o professor quis discutir os resultados da aula anterior a reação das alunas já chegava às raias de um ataque de nervos, pois além de estarem cansadas de tanta negociação havia o agravante de um erro (mais um) cometido pelo professor. A aula teria sido “boa”, segundo os alunos, não

fosse o professor ter sido autoritário ou, segundo eles, “encarnar o papel de Superego” e não parar a aula para que as alunas fizessem seu intervalo.

O professor alegou que não achava a volta a este modelo coerente com os textos discutidos e com o seu discurso desde o início do ano e tentou delegar as alunas o encaminhamento para a próxima aula. As alunas criticavam esta falta de direcionamento e mostravam-se irritadas quando o professor se omitia de orientar os trabalhos e os conteúdos. O saldo foi a decisão, talvez a única alternativa esperada pelos alunos, de que o professor daria uma aula sobre a contribuição do behaviorismo.

Ao final desta aula o professor decidiu que os alunos retornariam aos textos produzidos sobre o behaviorismo anteriormente para que, dos 20 produzidos, compilhassem um único texto, que tivesse a contribuição de cada aluno. O professor sugeriu um trabalho de *copy desk* onde cada aluno faria um recorte em seu texto para compor um único texto. Alertou sobre a importância das fontes dos textos, mas que não foi assimilada.

Na aula seguinte os alunos começaram a trabalhar sobre os textos. Formaram um grupo, cada um com seu texto, alguns recusaram-se e saíram da sala, outros juntaram-se ao grupo de forma evasiva e outros de forma submissa, resultando num grupo pequeno, de 10 ou 12 alunos, que trabalhou sobre o texto, aparentemente com entusiasmo e interesse. Depois, na outra aula, uma aluna leu para a turma o resultado final, depois de uma breve discussão sobre o texto os alunos o consideraram “pronto”. O professor advertiu-os que não faria mudanças no texto. O resultado apresentamos aqui, em anexo.

O fim do ano chegou, com todos seus atropelos. O trabalho com o texto sobre o behaviorismo ficou sem maiores discussões, pois os alunos não estavam dispostos a dedicar mais uma aula para trabalhar sobre o texto. Começamos a escrever este texto. O professor apresentou um esboço do texto que foi lendo e discutindo com os alunos. O resultado aqui apresentado é o fruto deste trabalho.

Desdobramentos

O que os alunos dizem.

“Afiml, o que você quer que a gente faça?” insistiu uma aluna, mostrando que o modelo onde o professor é detentor do saber ainda é marcante em nossas salas de aula e a autonomia uma ilusão.

“Essa mudança tinha que acontecer antes (referindo-se ao ensino fundamental e médio), pois a gente sempre estudou de outra forma e não estamos acostumadas a estudar sozinhas”.

“A gente não aprendeu nada”. Seria isto um senso comum, um preconceito ou uma constatação?

“No 2º grau não tem esse negócio de discutir. É totalmente mecânico... os professores vão dando a matéria...”, disse outra aluna na discussão final. Isto denuncia a falta de uma prática que, ao invés de ser usual no ensino médio, é ausente entre os alunos.

Numa das discussões uma aluna pede a palavra e reclama que o professor “não deu psicologia do desenvolvimento”, (Conteúdo arrolado no programa) e continua... “mas os professores do 2º ano vão cobrar e você tem que nos ensinar”. A queixa é a mesma apontada em Moraes e em Garcia quando questionam a idéia do conhecimento pronto e transmitido. Por outro lado causa-me estranheza ouvir o aluno citar o conteúdo que não teve. O que a impediu de, sabendo o que lhe interessava, buscar este conhecimento?

3 alunas mudaram de turma, outras desistiram. O que tentaram dizer?

Numa discussão com o professor sobre um livro de alfabetização que haviam lido, este perguntou quem lhes havia indicado aquela obra a resposta foi: “nós gostamos de nos referenciar”, mostrando que a independência habitava aquelas cabeças.

Outros dizem sair decepcionados por não terem aprendido o que era cobrado por outros professores em frases como “vocês já viram isto em psicologia...” ou inseguros sobre seu futuro, uma vez que não tiveram um conteúdo que será cobrado mais adiante em concursos ou na ação profissional.

Uma voz que não poderia deixar de ser ouvida é dos alunos de química, que apesar de não serem desta turma de pedagogia e ainda que houve uma diferença no encaminhamento final dos trabalhos, mas que teve início semelhante (o mesmo texto de G. Garcia e roteiro) e mesmas queixas, quando apresentam a seguinte síntese para um bom encaminhamento metodológico:

“Teremos que ter cuidado com os dois caminhos; ‘faça o que você (aluno) quer’ e ‘faça o que eu (professor) quero’. Nenhum dos dois caminhos faz com que o aluno realmente aprenda.

Pois, por imposição há uma quebra da relação professor-aluno, que é muito importante, o aluno não aprenderá.

E deixar que os alunos tomem a iniciativa, levará ao fracasso o professor e o aluno. Pois só aprenderá aqueles que já possuem motivação interior.

Ou seja, deve haver uma mescla entre o ‘faça o que eu quero’ e o ‘faça o que você quer’”

Outras falas ficaram perdidas pela sala de aula, pois não foram registradas de modo sistemático, outras ainda ecoam nos corredores, pela falta de assertividade para falar em sala,

mas que deveriam estar presentes aqui, fazendo sua contribuição, criticando e indicando alternativas para superar as contingências que interferiram para um resultado melhor.

O que o professor diz.

É lamentável o que nós, com a nossa escola, fazemos com nossos alunos. Pois ao invés de manifestarem uma atitude positiva diante de uma ação de quebra do modelo fossilizado, mostram-se domesticados e pasteurizados por uma escola que alardeia em formar cidadãos críticos. Ao invés de ser um centro de produção de conhecimento, preocupa-se em reproduzi-lo como se, ao fazê-lo, estivesse cumprindo suas atribuições de forma exemplar. Esta experiência, ao mesmo tempo que decepciona pela ausência de autonomia nos alunos, nos aponta os caminhos de mudança e a necessidade de paciência e maestria na condução do trabalho pedagógico.

Sabemos os alunos serão cobrados quanto ao domínio de certos conteúdos. Porém esqueceram eles que a sociedade, a escola ou onde forem atuar profissionalmente cobrará, não a recitação dos conteúdos dados ou não dados, mas também a autonomia e a iniciativa que não aprenderam, e que foi ensinado (ou não? Já que não foi aprendido) nesta proposta.

Achávamos que o problema da escola estava no modelo arcaico apresentado pelos professores, porém a decepção foi grande ao sentir como tal modelo está tão arraigado na mente dos alunos. A situação nos parece mais escandalosa e deprimente quando em cursos de pós graduação os “alunos” (que são professores) reassumem o estereótipo do aluno que desempenha um papel passivo/resistivo.

A impressão final é ambígua, paradoxal, uma vez que ao lado de uma sensação de dever cumprido há uma certa insatisfação, talvez o resultado das falas dos alunos que elogiam e criticam os resultados e nos impedem de realizar um julgamento objetivo. Para tornar os resultados mais fidedignos seria necessário um estudo que complemente este trabalho. Talvez um levantamento estatístico ou contagem entre contentes e descontentes. Fica a sugestão de completar o trabalho com uma pesquisa mais elaborada.

Os resultados

Dependendo do ângulo que se olha os resultados variam entre o desastroso e o positivo.

Temos dois resultados; um material e outro social, de longo prazo. O material é este texto e seu anexo. O social será o desempenho profissional destes pedagogos após sua colação de grau ou, um pouco antes, nos estágios onde atuarão profissionalmente.

Quanto ao texto, dentro do proposto por R. Moraes, atingiu-se parcialmente o objetivo. Houve uma produção individual, quando cada aluno produziu seu texto com marca própria, houve uma produção coletiva, o texto apresentado aqui (anexo). Ainda que mera reprodução, pensamos que foi o primeiro passo para construção de textos mais consistentes, como aponta Geraldí:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (Geraldí In Chiappini, 1998, p. 22)

Quanto ao caráter acadêmico da normatização do texto científico não houve esta preocupação dos alunos em cuidar desta parte. A despeito das advertências do professor o texto foi construído sem preocupação com o rigor acadêmico, ainda que R. Moraes (2000) também advertisse para isto. Pensamos que uma das razões, além da falta de familiaridade com tais normas foi os alunos não acreditarem que viéssemos a publicar este artigo e o texto anexo ou na esperança que fizéssemos as correções necessárias. Outra razão é o pouco valor que as normas acadêmicas tem entre os acadêmicos, que tendem a achá-las chatas ou irrelevantes.

Porém ao verem o resultado de seu trabalho veiculado na comunidade acadêmica, e sofrendo as críticas que o texto venha suscitar, sintam-se compelidos e desafiados a escrever outros artigos, agora com o devido cuidado que um texto acadêmico requer.

Quanto ao resultado social não temos instrumentos para avaliar um resultado futuro, porém a semente foi plantada (como disseram os alunos de licenciatura em física) e os alunos têm um outro modelo, que quebra o tradicionalismo acadêmico, dando-lhes a oportunidade de comparar e escolher em sua atuação profissional e provocar as mudanças sociais ou mantê-las.

No balanço dos prós e contras o saldo foi *razoável*, como uma aluna definiu e, ao que parece, foi anuído com o silêncio dos demais alunos. Porém a melhor lição é que aprendemos a aprender.

Conclusão.

De um lado a inexperiência do docente com o 3º grau, ainda que já fosse professor do ensino fundamental, médio e de cursos de pós graduação (especialização). De outro lado a inexperiência dos alunos com uma metodologia diferente, acostumados com o modelo de aprendizagem tradicional, centrado em aulas expositivas. No meio o diálogo.

As mudanças são necessárias, porém precisam ser bem planejadas e orquestradas, mas mesmo assim nunca serão tranquilas ou fáceis.

Uma nova escola é desejada e possível, mas precisamos da ousadia de nossos docentes, coragem para o empreendimento e compreensão de que as mudanças têm seu custo afetivo, financeiro, moral, intelectual. Pagamos o preço.

A quem, nós educadores e acadêmicos, servimos ou vamos servir? Schopenhauer e Weber já advertiam que o papel do filósofo (o pensador livre) e dos professores universitários fica determinado pelos interesses das instituições que os mantêm. Quais são os caminhos para chegarmos à didática magna de ensinar tudo a todos? O quê ensinar? Para quê?

Fica o convite, a sugestão e a advertência. Convidamos os futuros professores e pedagogos a assumirem sua parte na reformulação da escola, indo além a mesmisse de nosso dia-a-dia. Sugerimos seguir os caminhos de uma pedagogia da autonomia, que resgate nos alunos o valor pela aprendizagem legítima, uma vez que atualmente ela está confundida com a memorização e reprodução automática de conteúdos e que forme pesquisadores. Advertimos que o caminho é delicado e pode não ser melhor que o ensino tradicional se não for bem orquestrado.

Aos alunos, companheiros de jornada, fica a escolha. Ou voltar a ser *old fashion* em sua prática profissional, seguindo as velhas formas, aparentemente seguras e eficientes, porém mantedoras do *status quo* ou aventurar-se na busca uma nova pedagogia, que resgate em seus alunos uma vida mais autônoma, agora cuidando para não repetirem com seus alunos os erros que foram cometidos, mas já advertia Piaget no erro também se aprende.

O percurso ficou pela metade, ou será que nosso desejo é sempre de ir além?

Referências Bibliográficas

- BECKER, F. **O sujeito do conhecimento**: Contribuições da epistemologia genética. Educação e realidade. Porto alegre, n.24 (1) p. 73-89 jan/jun. (1999)
- BUENO, J. F. **Produzir um bom texto**: Tarefa possível no ensino superior. Revista diálogo Educacional. v. 1 n. 2 p. 35-39 jul/dez. 2000
- CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos** 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- DEMO, P. **Vida e aprendizagem**. Síntese, Belo Horizonte, n. 89 v. 27 p. 293-306 (2000)
- DIAS, R. M. **Nietzsche educador** (Mestres da educação – Série pensamento e ação no magistério, 20) São Paulo : Scipione, 1991.
- DRUCKER, P. F. **A sociedade pós-capitalista**. 4a. ed. (Coleção novos umbrais) São Paulo : Pioneira. 1995
- GARCIA, G. **A relação pedagógica como vínculo libertador**: Uma experiência de formação docente. In: Patto, M. H. S. Introdução à psicologia escolar São Paulo : TAQ. 1983
- KALINKE, M. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba : Expoente, (1999)
- KASAI, R. **Avaliação vivida** (2000)
- MORAES, R. **Pesquisa em sala de aula...** (2000)
- SANTOS, L. L. C. P. **Concepções de ensino e formação docente**. In Anais do VIII ENDIPE (encontro nacional de didática e prática de ensino) Florianópolis : UFSC. 1996
- SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia universitária** São Paulo : Polis, 1991.

AnexoBFSkinner

Burrhus Frederick Skinner (1904 – 1990)

Skinner nasceu em uma cidadezinha da Pensilvânia (EUA), em 20 de março de 1904 e, segundo relato de seu pai, teve uma infância afetuosa. Frequentou a escola no mesmo ginásio de seus pais, era sempre o primeiro a chegar na escola todas as manhãs.

Quando criança e adolescente, gostava de construir coisas: trenós, carrinhos, jangadas, carrocéis, modelos de aviões e até um canhão a vapor com o qual atirava buchas de batatas e cenouras no telhados dos vizinhos. Passou anos tentando construir uma máquina de movimento perpétuo. Também tinha interesse pelo comportamento dos animais. Lia muito sobre eles e tinha um estoque de tartarugas, cobras, lagartos, sapos e esquilos listrados. Foi

depois de observar pombos em uma feira rural que ele veio mais tarde treinar essas aves para realizar um variedade de façanhas.

Ele escreveu: nunca me adaptei à vida de estudante, Ingressei numa fraternidade acadêmica sem saber do que se tratava. Não era bom nos esportes e sofria muito quando minhas canelas eram atingidas no hóquei sobre o gelo ou quando melhores jogadores de basquete faziam tabela na minha cabeça... no meu último ano, eu era um rebelde declarado (Skinner, 1967).

Aluno desobediente até o dia da graduação. Formou-se em inglês e manifestou o desejo de tornar-se escritor. Seu interesse pela psicologia foi despertado pelo trabalho do fisiologista russo Ivan Pavlov sobre o reflexo condicionado, por artigos de Bertrand Russell sobre o behaviorismo e pelas idéias de John B. Watson, fundador do behaviorismo.

O behaviorismo de Skinner, conhecido como análise experimental do comportamento tem como base a formulação do condicionamento operante que quer dizer “comportamento voluntário”. É aquele que opera sobre o mundo produzindo algum efeito sobre algo. Ex: todos os movimentos ao falar, olhares, choro, etc. O condicionamento operante tem seus fundamentos na lei do efeito, que em essência anuncia que “um ato pode ser alterado na sua força pelas suas consequências”.

A área principal de aplicação dos conceitos behavioristas tem sido a educação. A análise experimental do comportamento pode auxiliar-nos a descrever nossos comportamentos em qualquer situação, ajudando-nos a modificá-los. Devemos continuar a desenvolver uma ciência do comportamento sem ligar para o uso que ela se faça. Antes de Skinner, Watson criou o postulado de que o comportamento era o objeto da psicologia.

O behaviorismo skinneriano considera que uma ciência do comportamento ocupa-se com o estudo de diversas formas de comportamentos. Como cientista, o psicólogo comportamental está interessado em descobrir as variáveis que controlam o comportamento e em determinar as relações precisas que existem entre elas. Como um ser humano, ele está interessado em aplicar seu conhecimento a contingências específicas que controlam o probabilidade de ocorrência de um comportamento específico em indivíduos específicos. Se ele for um psicólogo clínico, desejará estabelecer ou reestabelecer comportamentos que permitam que seu paciente tenha uma vida feliz e produtiva. Se for um educador, desejará que seus alunos adquiram as habilidades, verbais ou outras, que ele tenta ensinar, e provavelmente desejará motivar alguns de seus alunos para que prossigam nos estudos. Num certo sentido, os psicólogos que se ocupam com a análise e controle do comportamento não estão advogando nada de novo.

Alguns conceitos básicos que envolvem a psicologia behaviorista de Skinner são:

- ⇒ Comportamento operante;
- ⇒ Modelagem e modelação (imitação);
- ⇒ Comportamento supersticioso;
- ⇒ Reforço positivo e reforço negativo;
- ⇒ Punição.

Já Watson afirmava que a psicologia é o estudo do comportamento: as reações ou respostas do organismo devem ser estudadas e analisadas. Skinner concorda com essa afirmação, ele tem trabalhado observando detalhadamente as reações, sem se interessar com o que se passa dentro do organismo, o estudo emocional, motivações ou a neurologia. Em 1931 doutorou-se pela Universidade de Harvard e ali trabalhou como pesquisador durante cinco anos. Iniciou suas atividades docentes na Universidade de Minnesota em 1936, onde publicou seu primeiro livro: *The behavior of organisms* (1938; Comportamento dos organismos). No estudo da interação entre o indivíduo e o meio. Skinner descartou a existência de motivações psíquicas para o comportamento humano, que, para ele, era programado, na verdade, pelas condições impostas pelo ambiente.

Walden two (1948; Walden dois), romance sobre a vida numa comunidade utópica projetada segundo seus princípios de engenharia social.

Além do amplamente difundido *Science and human behavior* (1953; Ciência e comportamento humano), Skinner escreveu diversos outros livros, entre os quais *Verbal behavior* (1957; Comportamento verbal), *The analysis of behavior* (1961; A análise do comportamento) e *Technology fo teaching* (1968; Tecnologia do ensino). No ensaio *Beyond Freedom and dignity* (1971; além da liberdade e da dignidade), argumenta que os conceitos de liberdade e dignidade podem levar à autodestruição e formula o conceito de “tecnologizado comportamento”. Sua autobiografia em três volumes saiu em 1976 e 1979, e seu último trabalho, *Recent issues in the analysis of behavior* (Questões atuais na análise de comportamento), em 1989. Skinner morreu em Cambridge, Massachusetts, em 18 de agosto de 1990.

A psicologia de Skinner é uma psicologia do “organismo vazio”, que estuda as condições ambientais (estímulos), pesquisando o modo como afetam o repertório de respostas do organismo. A teoria proposta por ele preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de aspectos da conduta humana como e seu raciocínio, os seus desejos e fantasias, os seus sentimentos. Partindo da concepção de ciência

que defende a necessidade de medir, comparar, testar experimentalmente, prever e controlar eventos de modo a explicar o objeto da investigação, Skinner propõe a construção de uma ciência do comportamento, nesta, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica.

Sua teoria está baseada na ideia de que o aprendizado é uma função de mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio. Uma resposta produz uma consequência, como definir uma palavra, bater em uma bola, solucionar um problema matemático. Quando um padrão particular Estímulo-Resposta (S-R) é reforçado (recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir. A característica que distingue o condicionamento operante em relação às formas anteriores de behaviorismo é que o organismo pode emitir respostas, em vez de só obter respostas devido a um estímulo externo. O reforço é o elemento-chave na teoria S-R de Skinner. Um reforçador é qualquer coisa que fortaleça a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente.

A relação direta entre estímulo e resposta recebe o nome de condicionamento respondente. No condicionamento operante, portanto, não identificamos de forma direta a vinculação entre estímulo e resposta. O fator mais importante no condicionamento operante não consiste nos estímulos que antecedem as respostas comportamentais, mas nos estímulos posteriores que reforçam as respostas. Ou seja, o estímulo fornecido depois da resposta comportamental e que aumenta sua probabilidade de ocorrência futura.

Segundo ele, o homem é um ser manipulável, criatura circunstancial, determinado pelo comportamento. Para isso, são organizadas contingências de reforço, ou seja, quando desejamos que um organismo tenha um comportamento que não lhe é peculiar, começamos por reforçar o desempenho que se aproxime do esperado. Esse tipo de método é muito utilizado na educação. Segundo Skinner, a função do educador na sala de aula é conduzir um adequado programa de estudo, de modo que o comportamento desejável do aluno seja convenientemente reforçado.

Skinner formulou um método didático como instrução ou aprendizagem programada, onde o aluno estuda sem a intervenção direta do professor, progredindo de acordo com sua própria velocidade. As características do método são: a matéria a ser aprendida é apresentada em pequenas partes; estas são seguidas de uma atividade cujo acerto ou erro é imediatamente verificado – nisto consiste o reforço.

Para Skinner, o fracasso dos professores está na negligência do método. A educação é montada em esquemas aversivos que os alunos combatem com falta de atenção, conversa, apatia, etc.

A introdução de teorias ambientalistas em sala de aula teve o mérito de chamar a atenção dos educadores para a importância do planejamento de ensino. A concepção ambientalista da educação valoriza o papel do professor, cuja importância havia sido minimizada na abordagem inatista. Coloca em suas mãos a responsabilidade de planejar e executar as situações de aprendizagem.

Pontos negativos

- a) Utiliza artifício de reforço: elogios, notas.
- b) O aluno é tido como agente passivo, que pode ser manipulado e controlado por reforço.
- c) O aluno fica condicionado a tomar determinadas atitudes mediante determinados estímulos.
- d) Não se preocupa com o progresso, apenas com os resultados. Alunos são vistos como caixas- pretas.

O comportamento verbal é a única área em que Skinner admitia diferenças entre o rato e o homem.

Elaborou a “caixa de Skinner”, uma caixa retangular, a prova de luz e som. Em uma das paredes dessa caixa, existe um orifício para fornecimento de água, uma pequena bandeja e uma barra horizontal. Do lado de fora, ligado à caixa, há um depósito de bolinhas de alimentos, esse depósito deixa cair na bandeja uma bolinha todas as vezes que a barra for pressionada para baixo.

A experiência consiste em primeiro colocar um rato dentro da caixa para que ele se acostume com o local, depois coloca-lo na caixa, alimentando-o com uma bolinha de comida por vez, assim ele se acostuma com o “clique” da barra, depois deixa-se o rato sem comida durante 24 horas, colocando-o na caixa para que explore o lugar, ele encontrará a barra que ao ser pressionada vai deixar cair uma bolinha de comida, então ele repetirá o processo mais vezes.

Skinner construiu em seu porão, na sua casa a sua própria “caixa de Skinner” – um ambiente controlado que propiciava reforço positivo. Ele dormia ali num tanque plástico amarelo, de tamanho apenas suficiente para conter um colchão, algumas prateleiras de livros e

um pequeno televisor, dormia muito pouco e em horas alternadas. Além disso inventou um berço automático para cuidar de bebês.

Na noite de sua morte trabalhou em seu artigo final “*Pode a psicologia se uma ciência da mente?*”

Referência Bibliográfica;

Schultz, Duane. Psicologias do séc. XX.