

**Proposta da Sessão**

**CRIATIVIDADE E ÉTICA NA MODERNIDADE LÍQUIDA: REFLEXÕES SOB A  
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

**Eixo temático: História e Epistemologia da Psicologia**

Coordenadora: Carolina Laurenti

A sociedade tem passado por mudanças até então nunca vistas em sua história. Essas transformações foram discutidas por Bauman (2007) com o epíteto *modernidade líquida*. O termo *líquido* capta a natureza dessas mudanças, chamando a atenção para o fato de que, diferente da modernidade sólida, a contemporaneidade tem privilegiado a incerteza, a transitoriedade, a irregularidade, as inovações em detrimento de seus opostos. A passagem da “solidez” à “liquidez” se fez notar em diferentes esferas da vida humana, atingindo as relações profissionais, familiares, amorosas, e fraternais; atingiu também a relação do homem com a natureza, a educação, o governo e a religião. Se a novidade e a efemeridade são celebradas em prejuízo do “velho” e duradouro, as relações humanas na modernidade líquida são marcadas pela ausência de vínculos ou compromisso com o outro. Nesse contexto, as relações sociais foram traduzidas em relações de consumo, nas quais o outro é visto como objeto que, em um primeiro momento, pode até ser desejado e cobiçado, mas tão logo será descartado como lixo para ser substituído por outro “produto”, cujo destino será o mesmo.

Adicionado a isso, diz-se, por exemplo, que a sociedade vive uma “crise de valores”, o que parece explicar o aumento da violência e a dissolução da família tradicional. Isso é compreensível, pois os valores descrevem o que deve ser feito em algumas situações e as consequências que se seguem a isso. O problema é que as situações estão cada vez mais mutáveis, por conseguinte, os valores, válidos em alguns contextos, são ilegítimos em outros. Além disso, o comportamento ético requer compromisso, autocontrole e espera (Skinner, 1972a, 2007), ações que são vistas como indesejáveis, e obstáculos ao usufruto do novo que surge a cada instante.

Há também uma “crise na educação”. Os alunos sofrem de extremos: apatia e agressividade. Os professores são desmotivados e não conseguem encontrar estratégias didático-pedagógicas capazes de acompanhar a atenção flutuante e a mudança constante de interesse dos alunos. Como argumentar em favor da importância de se estudar história, se ela versa sobre o antigo, o velho? Qual é a data de validade de um conhecimento hoje? Paradoxalmente, há informação cada vez mais disponível e pessoas que leem cada vez menos. Enfim, se a aprendizagem é uma mudança duradoura no comportamento (Skinner, 1972b), como promovê-la sem ocasião para a duração, já que a ênfase é na transitoriedade?

Tais transformações no âmbito sociológico têm impactos psicológicos. Ao mesmo tempo em que os indivíduos desfrutam da possibilidade de obter, a um ritmo vertiginoso, objetos que trazem a promessa de proporcionar prazer, felicidade, e satisfação plenos, os sentimentos de insegurança, medo, desconfiança, “vazio existencial”, “crise de identidade”, e ansiedade aumentam *pari passu* à velocidade da geração de novos produtos. Obedecendo à lógica do imediatismo líquido moderno, as pessoas clamam por soluções rápidas e efetivas, que promovam o alívio instantâneo daqueles sentimentos desagradáveis, que parecem não ter razão de existir, dada a extensa oferta de “pacotes de felicidade” à disposição no mercado.

Essas soluções imediatas são buscadas por alguns no uso constante de psicotrópicos, outros pagam caro para que profissionais gabaritados lhes promovam algum relaxamento e atenuantes para o *stress*. Outros ainda tentam encontrar guarida em soluções já conhecidas, como se vê na exacerbação de fundamentalismos e no conclave para que a instituição religiosa se torne, novamente, a grande agência reguladora das ações humanas. Não obstante, tais tentativas se mostram anacrônicas, descontextualizadas, e não têm oferecido formas alternativas de lidar com novos problemas.

Diante dessas circunstâncias, qual é o indivíduo almejado pela sociedade líquida moderna? Arrisca-se que é um indivíduo criativo, já que ele seria capaz não só de produzir mudanças, mas, sobretudo, de se adaptar a elas de forma rápida e eficaz, trazendo soluções novas a todo o momento (Zanella, 2002). Considerando a natureza dos problemas sociais enfrentados hoje, é necessário, outrossim, um sujeito ético (Bauman, 1997). Mas como conciliar criatividade e ética? Ora, se a criatividade, na ótica da modernidade líquida, está

calcada na mudança, e a ética, por seu turno, requer compromisso, como lidar com essa suposta antinomia?

A psicologia, e, por conseguinte, a Análise do Comportamento é convidada a pensar essas questões, já que as transformações do mundo líquido moderno afetam o indivíduo em sua totalidade. Esta sessão coordenada, por meio de um conjunto de três pesquisas conceituais, pretende discutir possíveis contribuições da Análise do Comportamento, e de sua filosofia, o Comportamentalismo Radical, para o encaminhamento da problemática da relação entre criatividade e ética na contemporaneidade.

O primeiro trabalho, intitulado “Bauman e Skinner: relações criativas e éticas na modernidade líquida”, detalha como a criatividade se tornou uma exigência na contemporaneidade. Por meio do exame do modelo de explicação do comportamento de Skinner, seleção pelas consequências, mostra também como a modernidade líquida, a despeito de reclamar a criatividade, não oferece condições para o seu surgimento. Discutindo a questão da moralidade no contexto escolar, o segundo trabalho, denominado “Ética e educação: contribuições da análise do comportamento”, examina a teoria ética de Skinner e argumenta como ela pode ser capaz de auxiliar no desenvolvimento de comportamento moral na escola por parte dos professores. Por fim, o terceiro trabalho, intitulado “Promoção da criatividade no contexto escolar na perspectiva da análise do comportamento”, após sistematizar o conceito de criatividade na Análise do Comportamento, delineará algumas práticas que poderiam ser empregadas para a promoção de comportamentos criativos no contexto educacional.

Essa discussão, longe de esgotar o assunto, é uma tentativa incipiente de avaliar as potencialidades e os limites da proposta científico-filosófica de Skinner perante as desafiadoras e inusitadas transformações contemporâneas. Em última instância, é um modo de tentar enfrentar o desafio colocado à Psicologia em geral, e à Análise do Comportamento em particular, de pensar e lidar com uma nova forma de indivíduo e de subjetividade que se apresenta.

**Referências**

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus.
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov e R. Azzi, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1972a). *O mito da liberdade* (L. Goulart & M. L. F. Goulart, trads.). Rio de Janeiro: Bloch.
- Skinner, B. F. (1972b). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, trad.). São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

## **Apresentação 1**

### **BAUMAN E SKINNER: RELAÇÕES CRIATIVAS E ÉTICAS NA MODERNIDADE LÍQUIDA**

Natasha Chaicovski Southier\*

Carolina Laurenti

#### **Introdução**

O mundo vem sofrendo diferentes transformações no contemporâneo. Segundo Nicolaci da Costa (2004), essas transformações são chamadas de vários nomes por autores distintos, como, por exemplo, de pós-modernidade, modernidade líquida, capitalismo tardio, capitalismo flexível, entre outros. A principal característica dessa época é de questionamento dos pressupostos da modernidade (racionalidade, objetividade, universalidade, regularidade), engendrando uma visão diferente do mundo, o qual passa a ser visto como diverso e mutável.

Para Bauman (1997) tais questionamentos são característicos desta época. Acontecem devido à modernidade colocar alvos altos demais para poder alcançar, tentando abarcar o que era inalcançável. Dessa maneira, a pós-modernidade veio para quebrar essas ilusões de coisas que poderiam ser logradas, mas verdadeiramente não o são.

Harvey (1993) complementa que o tempo e o espaço passam a ser organizados de uma nova maneira, o chamado *espaço rápido* (*speed space*). Essa mudança no tempo provocou a ênfase em valores instantâneos e descartáveis, incluindo também a capacidade de “atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser” (Harvey, 1993, p. 258). Portanto, o *espaço rápido* é deslocado para a totalidade da vida do indivíduo.

Dessa maneira, Bauman (2007) afirma que não somente a sociedade se tornou fluída, volátil, instantânea, portanto “líquida”, como também a vida. Passou a ser necessário modernizar-se a todo instante, deixar para trás o que já se adquiriu e criar o novo. Em última instância, a contemporaneidade exige indivíduos não só para produzir essas mudanças, mas, sobretudo, para adaptar-se a elas. Nesse sentido, a exigência pela criatividade requer indivíduos que se adaptem às mudanças de forma rápida e eficaz, trazendo soluções novas.

Entretanto, não bastam somente novas idéias, elas precisam ser úteis, gerando benefícios de ordem econômica, pessoal e social (Zanella, 2002).

Zanella (2002) ainda pontua que a criatividade apresenta-se como uma das principais ferramentas para o homem transformar a realidade. Assim, indivíduos criativos são aqueles flexíveis, capazes de se adaptar, de buscar soluções e de agir de maneira útil, sendo extremamente necessários na contemporaneidade, na qual as mudanças ocorrem a todo instante.

#### *A criatividade no Comportamentalismo Radical*

A criatividade pode também ser entendida como um fenômeno psicológico, e, como tal, é também alvo de exame do Comportamentalismo Radical, a filosofia da Análise do Comportamento. Essa ciência defende o comportamento como objeto de estudo em si mesmo. Isso significa que os fenômenos psicológicos, em toda sua complexidade, devem ser analisados com base no comportamento, isto é, em termos das relações inextrincáveis entre homem e mundo (Leão & Laurenti, 2009). Seguindo esse raciocínio, a criatividade, entendida como um fenômeno psicológico, também deve ser descrita em termos comportamentais. Nessa ótica, a criatividade é discutida em termos de comportamento criativo (Cupertino & Sampaio, n.d.).

Para Skinner, segundo Leão e Laurenti (2009), o comportamento é a relação do homem com o mundo. Para poder estudar essa relação, é necessário observar as circunstâncias da ação, a ação propriamente dita e as consequências produzidas pela ação. Esses três aspectos estão relacionados de forma contingente, ou seja, essa relação é de dependência probabilística. Skinner denominou essa relação de contingência tríplice (Leão & Laurenti, 2009).

Em seu modelo de seleção pelas consequências, Skinner discutiu a contingência tríplice em três níveis históricos de análise: filogenético, ontogenético e cultural. O primeiro nível trata da origem e evolução de comportamentos que surgem na história da espécie (reflexos incondicionados e instintos); o segundo explica comportamentos que surgem no decurso da história de vida do indivíduo (operantes), e o terceiro nível versa sobre a evolução

e surgimento de práticas culturais. Além disso, Skinner empregou os conceitos darwinianos de variação e seleção para explicar como se dá a dinâmica entre situação, ação e consequência nesses três níveis históricos. A lógica parece ser a seguinte: variações que acontecem nas ações, em determinadas circunstâncias, são selecionadas pelas consequências que produzem. No primeiro nível, novos comportamentos surgem quando variações que ocorrem nas ações das espécies, em determinadas circunstâncias, são selecionadas por consequências de sobrevivência. Já no nível ontogenético novos comportamentos surgem no repertório dos indivíduos quando, em determinadas situações, variações são selecionadas por consequências de reforço. Por fim, no terceiro nível culturas evoluem quando variações, que ocorrem em suas práticas, são selecionadas por consequências de sobrevivência da cultura (Leão & Laurenti, 2009; Skinner, 2007).

Desse modo, o modelo de seleção pelas consequências explica o comportamento combinando variação e seleção, mudança e regularidade. Para que haja evolução do comportamento é preciso que haja variação; e que essa variação seja selecionada pelas consequências. Transpondo essa lógica de explicação para a criatividade, teríamos que, para haver criatividade, é necessário que ocorra a variação, e que essa seja selecionada. Entretanto, variações que não são selecionadas não podem ser consideradas comportamentos criativos.

Ainda sobre a importância da criatividade, Skinner (1972) declara que comportamentos criativos podem contribuir para a sobrevivência das culturas, isto é, para o desenvolvimento de ações que não coloquem em risco a vida das culturas. Abib esclarece (2001): promover ações que favoreçam a sobrevivência das culturas é “protegê-la de práticas para ela letais como superpopulação, devastação do meio ambiente, poluição e a possibilidade de holocausto nuclear” (Abib, 2001, p. 108). Ou seja, as práticas que levem às culturas ao pacifismo (Abib, 2001).

A cultura deve permanecer razoavelmente estável, mas deve também mudar se quiser aumentar suas chances de sobrevivência. As “mutações”, que importam à sua evolução, são as novidades, as inovações, as idiosincrasias que nascem no comportamento de indivíduos. Não são todas úteis; de fato, muitas delas, na forma de superstições e neuroses, por exemplo, são perniciosas. Mas algumas são válidas e selecionadas pela

cultura. Tanto as valiosas como as prejudiciais, as inovações são exigidas pelos processos de seleção. (Skinner, 1972, p. 161)

Skinner (1972), então, revela que para que a cultura tenha maiores chances de sobrevivência ela deve conter mutações. Mas para que essas mudanças se convertam em práticas elas devem ser selecionadas. Não obstante, Skinner sugere que nem todas as mutações devem ser selecionadas, mas sim aquelas que promovam a sobrevivência das culturas. Dessa maneira, Skinner (1972) parece aliar a discussão da criatividade a uma reflexão ética.

Zanella (2004) também concorda que a criatividade deve ser orientada pela ética. Ela pontua que a busca por sujeitos criativos não deve ser uma busca comprometida com “a lógica excludente”, mas devemos buscar sujeitos criativos que busquem ser comprometidos com o outro, “que acolham as diferenças que nos conotam e possam com elas conviver, que construam relações sociais pautadas em uma ética da e pela vida” (Zanella, 2004, pp. 137-138).

Tendo em vista esses aspectos, o Comportamentalismo Radical parece ser uma filosofia capaz de encaminhar uma discussão ética frente às exigências de indivíduos criativos na contemporaneidade. Com efeito, a criatividade orientada por uma reflexão ética tem potencial para interditar a “destruição criativa”, na qual a criatividade está aliada à destruição e é uma ferramenta para a manutenção de uma vida líquida (Bauman, 2007). Esse estudo pretende, pois, sondar a importância do vínculo entre criatividade e ética para pensar e enfrentar a demanda por mudanças constantes no contemporâneo.

### **Objetivos**

O objetivo deste trabalho foi examinar como a Análise do Comportamento se posiciona frente à demanda por criatividade do mundo contemporâneo.

### **Metodologia**

Esta pesquisa, de natureza conceitual, foi dividida em três etapas: (1) a criatividade na contemporaneidade; (2) criatividade e ética no Comportamentalismo Radical e (3)

criatividade, ética e contemporaneidade à luz do Comportamentalismo Radical. O material utilizado para as etapas foram textos de Bauman que caracterizavam a contemporaneidade, a exigência da criatividade e relações éticas, bem como textos de Skinner, e de comentadores, que discutem a relação entre criatividade e ética, sobretudo em como o Comportamentalismo Radical pode contribuir para esse debate.

Os textos selecionados foram analisados de acordo com o método de análise conceitual-estrutural proposto por Lopes e Laurenti (2010). Esse método consiste em quatro etapas: (1) levantamento dos principais conceitos; (2) caracterização das teses do texto; (3) confecção de esquemas; (4) elaboração de resumos. Com base nos resumos, foi redigido um intertexto articulando as reflexões sobre Bauman e Skinner.

### **Resultados e Discussão**

#### *O estatuto da mudança na modernidade líquida*

Primeiramente, buscou-se esclarecer como as mudanças ocorridas na contemporaneidade levaram à exigência da criatividade. Para tal, utilizou-se como referencial teórico as discussões do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-), que denomina a contemporaneidade de modernidade líquida. O termo *modernidade líquida* é escolhido em oposição à modernidade, chamada por Bauman de modernidade sólida. Essa época era pautada nas normas, na busca por estabilidade, concretude e nitidez, sendo regida por leis imutáveis; ou seja, todas as coisas eram “palpáveis”, sólidas. Sua cultura visava à permanência e vivia-se para a eternidade, nutrindo-se esperanças da reencarnação ou ressurreição e em auto-sacrifício (Bauman, 2010). A mudança e a novidade não eram bem vistas nessa sociedade, sendo consideradas como pesadelos. Mudar é contrariar seu pressuposto de estabilidade, de equilíbrio.

A modernidade líquida, por sua vez, é o oposto da modernidade sólida. Sua principal característica é a mudança, sendo que o atributo essencial ao indivíduo é ser flexível. Na vida líquida todos os pressupostos da vida sólida são rejeitados. Um exemplo é a eternidade, que passa a ser trocada pela infinitude. Assim, os indivíduos veem a vida líquida como possibilidade de prolongação do presente, de chegar à plenitude do tempo, afastando-se da

ideia espiritual de eternidade, permanecendo com a busca por gratificações intermináveis. Comprimem as maravilhas prometidas pela eternidade para dentro da existência terrena, por meio da velocidade do consumo. Por meio dessa velocidade, a infinitude se torna possível.

Essa característica de velocidade rápida é aplicada na totalidade da vida do indivíduo. Desse modo, tudo passa a ser passageiro, consumido rapidamente, até mesmo os valores tornam-se transitórios. Bauman (2007a) ainda afirma que isso proporciona aos indivíduos perda da autoconfiança, lançando-os a uma vida sem objetivos, sem rumo, com a única certeza de que haverá mudanças e mais mudanças.

A vida líquida também é marcada pela crença que essas mudanças desenfreadas são oportunidades para novos reinícios. Não obstante, critica Bauman (2007b), tal crença é uma ilusão compartilhada, pois se esquece de que para iniciar algo, é preciso encerrá-lo primeiro. A vida líquida deveria ser caracterizada por sucessivos finais e não por reinícios. Além disso, ao encerrar o velho com o objetivo de criar algo novo, ou seja, uma destruição criativa, modos de vida e indivíduos que viviam daquela maneira também são destruídos (Bauman, 2007b).

Bauman (2007a) ainda aponta que, na modernidade líquida, há transposição da definição de termos, afirmando que hoje a destruição e a criação não são mais conceitos opostos, mas, que, na verdade, a criação foi um termo criado com o mesmo significado da destruição. Essa afirmação se dá no sentido de que não há criação sem que se destrua algo.

Outro exemplo é a cultura. A cultura líquida é pautada no consumo. Esse consumismo não repousa mais no acúmulo, mas no prazer do descarte, de modo que não há mais diferenciação clara entre produto e detrito. Isso é devido à perda do valor dos objetos quando são utilizados, sendo rapidamente descartados ao lixo, fazendo da indústria do lixo a principal indústria da sociedade líquido-moderna (Bauman, 2007b). A vida líquida fundamenta-se, então, em uma síndrome consumista, a qual promove a satisfação imediata e a novidade acima da permanência (Bauman, 2007a).

A sobrevivência da cultura líquido-moderna está no que a move: a rapidez com que coisas, pessoas, modos de vida, etc., são lançados ao lixo (Bauman, 2007b). Devido a essa extrema capacidade de mutação, Bauman (2007a) afirma que, talvez, a cultura não sobreviva a essa transitoriedade, visto que não há nenhuma estabilidade prevista.

Com todas essas mudanças, é preciso considerar a si mesmo, os outros, e até mesmo o mundo externo como meros objetos. Para se viver nessa sociedade é necessário adotar uma postura existencial de não apegar-se a nada, ou seja, ligar-se minimamente às coisas de modo que, quando as mudanças ocorram, possa-se livrar delas facilmente. Essa postura é adotada nas relações interpessoais, valores, opiniões e visões de mundo.

Não é possível aprofundar-se em nada já que o aprofundamento, compromissos irrevogáveis e situações a longo prazo são considerados pesadelo. Assim, sem poder aprofundar-se, as relações também são afetadas. Devido ao fato de essas mudanças acontecerem de modo constante, o indivíduo não consegue “solidificar” suas relações, decisões e escolhas, pois quando o processo de solidificação começa a ocorrer, novas mudanças acontecem e o processo se inicia novamente. Além disso, com o advento da internet, as relações se tornaram virtuais, exatamente ao modo de vida líquida, equipadas com a tecla *delete*, que podem ser descartadas, levando a um enfraquecimento maior nos laços e na incompreensão entre as gerações (Bauman, 2010).

Dessa forma, ao lançar o olhar para a contemporaneidade, percebe-se que as mudanças desenfreadas provocaram transformações nas mais diversas áreas da vida humana. Sendo assim, é necessário que o indivíduo seja flexível, capaz de se adaptar (Bauman, 2010). Indivíduos assim poderiam trazer novas soluções para os problemas trazidos pela volutividade contemporânea. No limite, a sociedade líquido-moderna exige um indivíduo criativo.

*Bauman: ética na sociedade líquido-moderna*

Mas como relações éticas poderiam acontecer frente a todas essas mudanças na contemporaneidade? Diversos autores, como, por exemplo, Lipovetsky, afirmam que a ética não deve ser buscada e que a noção “pós-moderna” da moralidade consiste na substituição do ético pelo estético, a “morte do ético” (Bauman, 1997). Ao pensar em ética, Bauman (1998, 2011) busca em alguns filósofos a ontologia da moral. Para ele, “amar ao próximo como a si mesmo” seria a condição necessária para a civilidade. Essa máxima ainda traz consigo ambiguidade, pois amar ao outro incita também as perguntas do porquê isso deveria ser feito. Aceitar a isso é deixar-se desafiar.

Pode-se dizer que essa afirmação estaria pautada primeiramente no amor a si, e que esse tipo de amor é responsável por nossa sobrevivência. Bauman (2011) afirma que o amor a si mesmo difere do valor de sobrevivência, pois este até mesmo animais possuem, sendo que a sobrevivência não pressupõe amor próprio, um podendo ocorrer sem o outro. Um exemplo são pessoas que põe em risco sua sobrevivência com de greves de fome.

Agora, o amor próprio nasce na relação com o outro e não pode ser apartada dela. Ele diz: “*o amor próprio é feito do amor oferecido a nós pelos outros*. Os outros têm de nos amar primeiro, para começar a amar a nós mesmos” (Bauman, 2011, p. 40). Assim, o princípio de amar ao próximo como a mim mesmo é o que pressupõe a humanidade, é o que permite a nós, humanos, desenvolver outras formas de amor, incluindo o amor por nós mesmos. Pensar nessa concepção mais ampla de humanidade permite pensar em um mundo mais agradável, visto que amar o outro implica aceitá-lo como valor, respeitando “*a singularidade de cada um* – valorizando cada um por nossas características distintivas, enriquecedoras do mundo que habitamos juntos e com as quais o tornamos um lugar mais fascinante e agradável” (Bauman, 2011, p. 41).

Discutir essa premissa não afasta a reflexão de que esse tipo de amor seja utópico. Filósofos como Nietzsche e Scheler apontam que o outro pode evocar o desprezo no lugar do amor devido ao ressentimento (Bauman, 2011). Para Nietzsche, o ressentimento estaria pautado no sentimento dos homens fracos para com os superiores. Já para Scheler, o ressentimento está nas relações entre pares, como uma competição. Bauman (2011) ainda defende que na modernidade líquida surge outro tipo de ressentimento, advindo das constantes mudanças e da incerteza produzida por elas, sendo que essa incerteza leva à desconfiança dos estranhos.

Tendo em vista essa discussão sobre o pressuposto da humanidade, Bauman (1998, 2011) recorre ao pensamento de Emmanuel Lévinas sobre a “*ética pura*”. Esse filósofo defendia que o homem possuía uma *outridade* transcendental, sendo a alteridade responsável pela “*irreduzível outridade do Outro que desperta o self para suas próprias e singulares responsabilidades*, e, assim, contribui, ainda que obliquamente, para o nascimento da subjetividade” (Bauman, 2011, p. 47). Tendo em vista que a subjetividade é criada na relação

com o outro, é nessa relação que o homem se torna humano, e, em última instância, existe. Bauman (2011) ainda afirma: “o sujeito é conclamado a existir pelo ato de assumir a responsabilidade pela indomável e inflexível alteridade do mundo” (p. 48). Essa ética pura é pensada por uma relação de dois, e não na relação com o mundo. Lévinas, citado por Bauman (2011), parece dizer que essa relação díade não se sustenta quando posta em relações comunitárias. Isso se torna mais claro quando se pensa na democracia. Embora as decisões sejam tomadas pelo voto da maioria, a minoria perde seu valor ético, ou seja, valor de respeito, valor singular.

Junto com a democracia há a defesa da liberdade. Esta, no entanto, acaba por deslocar a responsabilidade ao nível individual, tornando cada um responsável por todos. Ao invés de livrar os indivíduos, a liberdade e a responsabilidade advinda dela, acaba levando os indivíduos para um peso muito grande de responsabilidade. É aí que há espaço para o surgimento da sociedade. Com a sociedade, e a coerção social, a responsabilidade do indivíduo é reduzida, dando espaço para “tornar o exercício da responsabilidade (Lévinas) ou a obediência ao clamor ético (Logstrup) uma tarefa realizável para as ‘pessoas comuns’” (Bauman, 2011, p. 54). Lévinas, citado por Bauman (2011), ainda aponta que é a sociedade que permite o surgimento da ética; ao mesmo tempo em que a responsabilidade pelo outro é minha, essa responsabilidade é “limitada (a um seleto grupo de “Outros” que podem despertar nos sujeitos sentimentos de uma inalienável e ilimitada responsabilidade)” (Bauman, 2011, p. 55).

Mas como essa coerção social tem se dado numa sociedade líquido moderna? Sabe-se que na modernidade líquida não há a definição clara do poder do estado, então, como a responsabilidade pelo outro seria possível sem a regulação social? De acordo com Bauman (2011), a sociedade líquido-moderna deslocou o argumento de Lévinas sobre a coerção social, isto é, de que por meio da regulação do Outro, o ético seria acessível aos homens. Hoje, esse regulamento social tende

a ser “subsidiarizada” individualmente a homens e mulheres. Na ausência de uma tradução oficial da “demanda não dita” num inventário finito de prescrições e proscricões, depende agora de cada indivíduo fixar os limites de sua própria

responsabilidade com os outros, e traçar a linha divisória entre plausível e improvável, entre as intervenções morais; e também decidir quão distante ele ou ela estão dispostos a ir, ao sacrificar seu bem-estar pessoal para cumprir a responsabilidade moral pelos outros. (Bauman, 2011, p. 57)

Essas muitas possibilidades levaram o homem ao sofrimento, e, como já havia dito Lévinas, citado por Bauman (2011), o peso da responsabilidade ética se tornou muito maior. Não existindo mais, com força, a regulação, esse peso na modernidade líquida é diminuído pelo consumo. Sendo assim, com base no que já foi exposto sobre o consumo na modernidade líquida, conclui-se que a responsabilidade pelo Outro, ou o “clamor ético”, que antes estava no indivíduo, foi transferida a uma “*responsabilidade para consigo mesmo...* ao passo que ‘escolhas responsáveis’ são, também de ponta a ponta, ações com um feitiço tal que servem bem aos interesses e satisfazem os desejos do autor, além de evitar a necessidade de compromisso” (Bauman, 2011, p. 59).

Essa não responsabilidade pelo Outro se dá também pelo medo de uma possível dependência. Visto que depender, ou se apegar a algo, é um pesadelo nessa época líquida; pensar que se é responsável pelo outro é altamente aversivo. Bauman (2011) ainda aponta que nessa lógica de consumo e independência, o indivíduo líquido-moderno tende a se afastar cada vez mais do contato com o Outro, sendo que o estranho, que antes poderia ser considerado sua responsabilidade, é tido como alguém não confiável. Essa lógica está presente nos *reality-shows*, nos quais cada pessoa é adversária da outra, alguém que não se pode confiar, alguém a ser vencido. Outro exemplo são as relações trabalhistas que estão dispostas a passar, com facilidade, sobre o pressuposto ético com a justificativa da preservação do mundo do trabalho. Todos são tratados na lógica consumista; o respeito, o amor, as pessoas se transformaram em mais uma mercadoria, exigindo mais uma vez que os homens sejam flexíveis, criativos e se adaptem, com rapidez e sem “afeto” às mudanças.

O mundo líquido-moderno estaria fadado então ao não-ético? Para responder a essa pergunta, Bauman (2011) recorre novamente a Lévinas e a Logstrup, que afirmam que a “ética pura” não surge da reflexão sobre o porquê devemos ser éticos, ela surge na

espontaneidade. Ações verdadeiramente morais, para esses autores, seriam aquelas que não buscassem uma recompensa, que não fossem movidas por algo. Assim, Bauman (2011) conclui que “por mais que o ser humano possa se ressentir de ser abandonado à sua própria deliberação e à sua responsabilidade, é precisamente essa solidão que contém a esperança de uma integração impregnada de moralidade” (p. 69), e, ainda, “*a incerteza é o quintal de casa da pessoa moral e o único solo em que a moralidade pode brotar e florescer*” (Bauman, 2011, p. 70). A variação, tão presente na modernidade líquida, poderia ser então a condição para que a moralidade aconteça.

Além da variação, a modernidade líquida apresenta outra possibilidade ao ético: a globalização. Embora essa globalização tenha trazido vários problemas éticos e sociais, graças à ela a humanidade se tornou interligada, dependente. Ações “isoladas” podem tornar-se globais, em rápido espaço de tempo. Assim, a resposta ao ético nesse tempo não é dada por Bauman (2011), mas é sinalizada na variação e na globalização, em reconhecer que o problema ético existe e que precisamos agir hoje.

#### *A contradição da exigência da criatividade em uma perspectiva analítico-comportamental*

Essa breve descrição da contemporaneidade nos remete a algumas conclusões, com base na discussão da criatividade na perspectiva skinneriana. Ora, para que haja criatividade é preciso variabilidade, mas também um mínimo de regularidade: a seleção de variações. Tudo leva a crer que a sociedade líquido-moderna, que preza a mudança e a variação, produziria necessariamente indivíduos criativos. Embora satisfaça a primeira condição para a criatividade, a variação, a sociedade líquido-moderna não parece dar ensejo para a segunda: a seleção, a regularidade, por mínima que seja. Isso pode nos ajudar a entender uma situação que testemunhamos na contemporaneidade: tanta mudança acompanhada, não raro, de mediocridade; tanta diferença que não faz diferença.

A sociedade líquido-moderna, a despeito de seu frenesi por novidade, pode não ser criativa por outra razão. Skinner (1972) vincula a criatividade a um compromisso ético. Nesse sentido, não é qualquer variação, qualquer novidade que é criativa. Um comportamento novo

é criativo quando promove a sobrevivência das culturas, isto é, quando suas consequências não colocam em risco a vida das culturas. Esse conceito em Skinner confirma a preocupação de Bauman (2007a, 2007b), visto que na cultura líquido-moderna, as ações não estão voltadas ao pacifismo, mas à adaptação, à mudança, ao lucro e ao descarte.

Além disso, Skinner (1987), ao descrever a vida cotidiana no Ocidente, afirma que as pessoas não estão satisfeitas com suas vidas, vivem deprimidas, entediadas, chateadas, e isso é um problema que precisa também ser estudado. Para explicar esse problema, Skinner (1987) recorre à seleção das espécies.

Com a extensão do controle operante à musculatura vocal, a linguagem se tornou possível e com ela muito dos comportamentos estabelecidos já não eram mais necessários. Skinner (1987, p. 17) dirá que o resultado dessas inúmeras mudanças é o estatuto dado ao sentimento, “dizemos que coisas reforçadoras nos agradam, que gostamos delas, que elas nos fazem sentir bem”. O comportamento então é considerado um mero sintoma, fazendo com que as condições ambientais, que seriam mais eficientes na explicação do comportamento, não sejam percebidas.

Chegamos ao ponto de dizer que a “causa” do reforçamento são os sentimentos, ou que eles explicam o reforçamento, esquecendo-se da evolução da espécie e da seleção natural. Um exemplo, dado por Skinner (1987) é a preferência por alimentos nutritivos. Eles não são preferidos por que são gostosos, mas porque em algum momento da evolução, organismos que se alimentavam desses alimentos tiveram mais chances de sobrevivência. “É o efeito reforçador, não a tendência genética para comer, que nos reportamos quanto dizemos que aquela comida tem um gosto bom” (Skinner, 1987, p. 17).

É importante aqui diferenciar os aspectos do reforçamento. Skinner (1987) explica que o reforçamento possui dois efeitos: o prazeroso (“sentido” na primeira ocorrência do comportamento) e o fortalecedor. A cultura, segundo ele, emergiu “devido ao caráter prazeroso do reforçamento, e muito do efeito fortalecedor das consequências do comportamento foram perdidas” (Skinner, 1987, pp. 17-18).

Em resumo, as práticas culturais privilegiaram o efeito prazeroso acima do fortalecedor, e isso, enfraqueceu o comportamento. Há uma dificuldade para se definir

fortalecedor, visto que nossa linguagem é mentalista e privilegia os sentimentos e as emoções. Para evitar a ambiguidade, Skinner (1987, p. 27) define força como “a probabilidade do organismo se comportar de dada maneira em dado tempo”.

Essa descrição da vida do Ocidente explica o que foi constatado por Bauman (2011) na modernidade líquida. Indivíduos estão interessados somente no efeito prazeroso/agradável; como o prazer está acima da estabilidade, o efeito fortalecedor não acontece.

Além da falta de efeitos fortalecedores do comportamento, Skinner (1987) explica outro problema que é esclarecido hoje por Bauman (2007a). Bauman (2007a) apontou que as atividades culturais como a arte não são mais apreciadas. Skinner (1987) então explica que as atividades interessantes e culturais do Ocidente raramente são contingentes ao comportamento do indivíduo. Skinner (1987, p. 24) afirma que “efeitos reforçadores ocorrem, mas eles não são contingentes ao tipo de comportamento relativo ao qual a suscetibilidade de reforçamento se desenvolveu”. Assim, há um distanciamento temporal na contingência.

Outro problema é ainda discutido. A cultura ocidental se apresenta aversiva em muitos aspectos, como, por exemplo, a educação vinculada a reprovação e críticas, e a indústria associada a frases do tipo: “não trabalhe, não receba”, ou ainda, “não trabalhe, está demitido”. Bauman (2007b) ainda aponta que o medo de ser descartado é uma constante. O resultado de toda essa situação aversiva é que ela se torna generalizada.

No entanto, Skinner (1987) sugere uma solução. Defende que ela estaria a cargo de uma ciência aplicada do comportamento. A solução estaria na melhora da qualidade de vida por meio de contingências mais fortalecedoras, e em uma redução do caráter aversivo das relações sociais.

A melhora da qualidade de vida, segundo Skinner (1987), poderia contribuir para solucionar os outros problemas globais como a superpopulação, desgaste ambiental, ameaça de uma guerra nuclear. Melhorar a qualidade de vida do Ocidente seria promover reforçamento contingentes e fortalecedores. Skinner (1987, p. 30) ainda diz “afinal, quanta poluição e desperdício poderiam ser evitados se o Ocidente, que é de longe seu principal causador, chegasse ao fim de sua busca frenética por coisas agradáveis para fazer?”.

Essa reflexão, no entanto, não pode ser imposta, é mais uma solução a ser testada. Skinner (1987, pp. 10-31) ainda afirma que essas “contingências da seleção estão além do nosso controle. Culturas evoluem muito mais rápido do que as espécies, mas o tipo de mudança que precisamos ainda vai levar um longo tempo. Devemos estar preparados para esperar”.

### **Conclusão**

Percebe-se, então, que a criatividade no mundo líquido-moderno parece ter se apartado das consequências éticas envolvidas em suas práticas, fomentando uma criatividade-adaptação em detrimento de uma criatividade-transformação. Dessa maneira, as ações criativas podem tão somente ter a função de inserir novas estratégias que ajudem o indivíduo a se adaptar às mudanças desenfreadas do mundo, mantendo no limite o *status quo*, não levando a mudanças efetivas, isto é, mudando para não mudar.

Mas, como Bauman (2011) já apontou, esse afastamento entre a criatividade e a ética não é necessariamente uma barreira, visto que a modernidade líquida, que produz tantas incertezas no indivíduo, se apresenta como um campo fértil para o surgimento da ética.

As ações humanas não produzem mais consequências locais, suas consequências tornaram-se globais. Além disso, partindo da reflexão skinneriana, percebemos a contribuição que a ciência comportamental pode realizar. Entender o papel das contingências e a necessidade de um mínimo de estabilidade para que a seleção ocorra, e que os comportamentos sejam fortalecidos, é uma possível, e otimista solução.

Assim, faz-se necessário que os homens reflitam mais sobre suas ações, principalmente os profissionais de Psicologia, já que eles são constantemente requisitados para “adaptar” os indivíduos. Fica então a pergunta: as práticas dos profissionais de Psicologia têm fomentado qual tipo de criatividade? Têm se comprometido mais com a flexibilização ou tem pautado suas ações no compromisso ético de respeito ao outro?

### Referências

Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 2001, 107-117.

Bauman, Z. (2010). A cultura da oferta. In *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos* (pp. 33-72). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (1998). A moralidade começa em casa: ou o íngreme caminho para a justiça. In *O mal estar na pós-modernidade* (pp. 62-90). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (1997). A moralidade na perspectiva moderna e pós-moderna In *Ética pós-moderna* (pp. 5-21). São Paulo: Paulus.

Bauman, Z. (2007a). Cultura rebelde e ingovernável. In *Vida líquida* (pp. 71-89). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2011). Que oportunidades tem a ética no mundo globalizado dos consumidores? In *A ética é possível em um mundo de consumidores?* (pp. 37-83). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2007b). Sobre a vida num mundo líquido-moderno. In *Vida líquida* (pp. 7-23). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cupertino, C., & Sampaio, T. P. A. *Existe criatividade? A visão do behaviorismo radical*. Recuperado em 15 mar. 2011, de [http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo\\_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20Behaviorista.pdf](http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/criativas/midiateca/modulo_1/Criatividade%20na%20perspectiva%20Behaviorista.pdf).

Harvey, D. (1993). A experiência do espaço e do tempo. In *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (pp. 187-274). São Paulo: Loyola.

Leão, M. F. F. C., & Laurenti, C. (2009). Uma análise do modelo de explicação no Behaviorismo Radical: o estatuto do Comportamento e a relação de dependência entre eventos. *Interação em Psicologia*, 13(1), 165-174.

Lopes, C. E., & Laurenti, C. (2010). Método de análise conceitual-estrutural de textos [apostila para fins didáticos]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2004). A passagem interna da modernidade para pós-modernidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(1), 82-93.

Skinner, B. F. (1999). Creating the creative artist. In Vargas, J. S. (Ed.), *Cumulative record: Definitive edition* (pp. 379-390). Acton: Copley Publishing Group. Originalmente publicado em 1970.

Skinner, B. F. (1972). O estudante criativo. In *Tecnologia do ensino* (pp. 159-173), São Paulo: Herder Ed. da Universidade de São Paulo.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137.

Skinner, B. F. (1987). What is wrong with daily life in the western world? In *Upon Further Reflection* (pp. 15-31). Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.

Zanella, A. V. (2004). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*, 16(1).

Zanella, L. C. H. (2002). A criatividade nas organizações do conhecimento. In M. T. Angeloni (Org.), *Organizações do conhecimento: Infra-estrutura, pessoas e tecnologias* (pp. 120-136). São Paulo: Saraiva.

## **Apresentação 2**

### **PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Thalyta Rodrigues Zanin\*  
Carolina Laurenti

#### **Introdução**

Skinner (1953/1970) considera que a ciência é “... mais do que um conjunto de atitudes. É a busca da ordem, da uniformidade, de relações ordenadas entre os eventos da natureza” (p. 16). Tendo essa concepção como base, Skinner entende que o comportamento, objeto de estudo de sua ciência, também apresenta certa ordem ou regularidade. Essa regularidade encerra relações ordenadas entre as ações e as variáveis das quais é função: situações antecedentes e consequências. Quando somos capazes de identificar e modificar algumas dessas variáveis, podemos prever e controlar o comportamento. Entretanto, essa concepção de ciência e comportamento dá ensejo a alguns questionamentos que colocam em xeque a possibilidade de a Análise do Comportamento lidar com a mudança e a criatividade: se a ciência é a busca de regularidade, de ordem entre os eventos, e se se pretende fazer uma ciência do comportamento que, por sua vez, também é ordenado e controlado, como Skinner pode abrir espaço em sua teoria para o imprevisível? O criativo?

Não raro essas indagações balizam críticas que acusam a teoria skinneriana de ser incapaz de explicar o comportamento original e a criatividade, uma vez que para isso seria necessário negar a assertiva de que o comportamento é ordenado e controlado (Skinner, 1968/1972, 1974/2006). De um lado, a acusação de que Skinner não considera a criatividade é parcialmente correta. Isso porque a teoria skinneriana impugna uma acepção específica de criatividade, que é explicada em termos de uma mente criativa (Skinner, 1968/1972). Por outro lado, o behaviorismo skinneriano mostra uma abertura para o tratamento da criatividade, pois não defende uma ordem e controle absolutos no comportamento, que são tratados em termos probabilísticos (Skinner, 1953/1970).

As críticas skinnerianas ao modelo da mente criativa baseiam-se na impossibilidade de análise científica dessa explicação, visto que a criatividade seria considerada uma espécie de talento, dom, presente no interior dos indivíduos. Sob essa ótica, nada poderia ser feito para promover criatividade. Por sua vez, Skinner (1968/1972) apresenta uma teoria alternativa. De acordo com o autor, não se trata mais de explicar a criatividade recorrendo-se a uma mente criativa, mas sim, trata-se de explicá-la em termos comportamentais, isto é, em termos de situações antecedentes, ações e consequências. Não obstante, para que a Análise do Comportamento possa sustentar essa explicação é necessário que ela apresente uma discussão sobre dois pontos que englobam essa proposta: a origem do comportamento criativo, e sua operacionalização em termos da noção de tríplice contingência. Por meio da caracterização desses aspectos, tornar-se-ia possível, primeiramente, esboçar um conceito de criatividade na perspectiva da Análise do Comportamento, o que, posteriormente, poderia orientar uma intervenção visando uma educação para a criatividade.

Tem-se que a criatividade é uma característica muito valorizada na sociedade contemporânea devido às rápidas renovações de conhecimento geradas pelas produções tecnológicas e científicas, que exigem o desenvolvimento de capacidades que auxiliem nas adaptações dos indivíduos a essas transformações. Considerando que o papel de desenvolver tal capacidade é atualmente atribuído à Educação, a proposta analítico-comportamental parece muito promissora por permitir que medidas sejam tomadas para aumentar as chances de aparecimento de comportamentos criativos, diferentemente do que se limitava à concepção tradicional de mente criativa.

### **Objetivos**

Após a sistematização do conceito de criatividade na Análise do Comportamento, este trabalho pretende delinear práticas que poderiam ser empregadas para a promoção de comportamentos criativos no contexto educacional.

### **Método**

A compilação das discussões relacionando criatividade, Análise do Comportamento e contexto educacional se deu por meio do exame de alguns textos skinnerianos e de comentadores. Trata-se de uma pesquisa de natureza conceitual, cuja investigação textual foi orientada pelo método de análise conceitual-estrutural de texto (Lopes & Laurenti, 2010), cujo procedimento consistiu na realização de cinco etapas, a saber: (i) Levantamento e definição dos principais conceitos ou categorias do texto; (ii) Caracterização das teses tradicionais, das críticas a essas teses, e das teses alternativas propostas pelo autor do texto a respeito de um determinado assunto; (iii) Elaboração de esquemas com o propósito de representar por meio de diagramas as relações entre teses tradicionais, críticas e teses alternativas; (iv) Elaboração de resumos baseados nos esquemas elaborados na etapa anterior; e (v) Elaboração de um intertexto articulando os dados obtidos por meio da execução das etapas anteriores.

Os principais resultados obtidos por meio da aplicação desse método foram arrolados a seguir.

### **Resultados e Discussão**

Não encontrando um conceito específico de criatividade na literatura da área (Barbosa, 2003; Cupertino & Sampaio, 2004; Laurenti, 2009; Souza & Kubo, 2009), faz-se necessário sistematizar as características presentes nas discussões sobre a criatividade na Análise do Comportamento, a fim de propor uma definição desse conceito. Desse modo, o objetivo último, de elaboração de práticas para promover comportamentos criativos no contexto educacional, desta pesquisa terá uma fundamentação teórica mais precisa. Nesse sentido, dois pontos são norteadores dessa discussão: a origem do comportamento criativo, e sua operacionalização em termos da noção da tríplice contingência.

Quando Skinner (1968/1972) propõe uma explicação alternativa à concepção tradicional de criatividade, analisando-a em termos comportamentais, ele polemiza com concepções que atribuem a uma mente criativa a origem da criatividade. Para explicar a origem desse comportamento Skinner (1968/1972, 1971/1999a) recorre, então, à teoria da evolução de Darwin, afirmando que a evolução das espécies pode ser empregada como uma

analogia para explicar a origem de novas “espécies” de comportamentos. Com efeito, o comportamento criativo surge por meio da seleção de variações comportamentais. “Mutações” comportamentais, que acontecem de modo acidental, – na medida em que não podemos identificar as condições na história genética ou ambiental do indivíduo que levaram a ela – são selecionadas pelas consequências que produzem.

O comportamento criativo, portanto, surge por variações comportamentais que são selecionadas pelo ambiente. No entanto, ainda permanece uma lacuna em tal discussão: qual seria a origem dessas variações comportamentais? À semelhança da teoria evolutiva darwiniana, Skinner (1968/1972) declara que a fonte das variações comportamentais é o acaso. Isso pode ser observado no seguinte trecho: “novas respostas são geradas por arranjos acidentais de moléculas ou de genes. A descoberta científica e literária e a invenção artística podem quase sempre ser atribuídas a uma espécie de programação fortuita das contingências necessárias” (Skinner, 1968/1972, p. 169). O acaso parece ser uma alternativa à explicação da origem das variações comportamentais em termos de uma mente criativa.

A esse respeito, Skinner (1968/1972, 1974/2006) afirma que, ao considerar o papel do acaso na ocorrência de variações comportamentais, podem-se tomar medidas para mimetizá-lo. Dito de outro modo, se o comportamento criativo surge com a seleção de variações comportamentais, é necessário organizar ambientes que aumentem as chances de ocorrência dessas variações. Se a fonte dessas variações é o acaso, torna-se, então, necessário mimetizar o acaso, e, de acordo com Skinner (1970/1999b), algumas estratégias poderiam assumir essa função.

A discussão sobre a operacionalização do comportamento criativo envolve a identificação das relações entre os aspectos do ambiente e o que um indivíduo faz neste ambiente quando se comporta dessa maneira: quais são os aspectos do ambiente que antecederam uma ação dita criativa? Que tipo de ação realiza uma pessoa que age criativamente? Quais são as características dessa ação? Quais são os aspectos do ambiente que sucedem tal ação? (Souza & Kubo, 2009). Diante disso, tem-se a importância de sistematizar as características das situações antecedentes, da resposta e das consequências desse comportamento, identificadas em alguns textos skinnerianos.

Em primeiro lugar, as características das situações antecedentes ao comportamento criativo estão relacionadas à discussão anterior sobre a variação do comportamento e sua fonte: o acaso. Conforme Skinner (1968/1972) expõe, então, é preciso arranjar ambientes que mimetizam o acaso, aumentando as chances de ocorrência de variações. Para isso, menciona uma série de medidas que podem ser tomadas.

Uma delas refere-se ao planejamento de um ambiente com um controle menos preciso, ou que encoraja perturbações e revoltas (Skinner, 1968/1972, 1970/1999b). Esse controle mais frouxo do ambiente pode ser encontrado no ócio. Segundo Skinner (1970/1999b), ao se olhar para épocas nas quais os indivíduos apreciavam o ócio, nota-se que eram períodos de excelentes produções artísticas. Isso se deve ao fato do ócio deixar o indivíduo sob um controle menos preciso. Todavia, destaca que esse não é um fator decisivo, visto que, além da arte, o ócio também favorece outros tipos de atividades, como os jogos de azar, por exemplo. Em outro momento, apresenta uma discussão bem específica sobre como promover comportamento criativo no contexto escolar. Como exemplo afirma que um aluno pode gerar ideias novas rearranjando palavras arbitrariamente, alterando proposições bem estabelecidas ou mesmo substituindo antônimos (Skinner, 1968/1972).

Skinner (1968/1972) enfatiza a importância da simples evocação do comportamento para que sejam emitidas respostas que, de outra forma, talvez nunca aparecessem. Para sustentar essa afirmativa, chama a atenção para o fato de que grandes produções artísticas são resultado da seleção de um número muito maior de produções. Assim sendo, as grandes sinfonias de Mozart, por exemplo, são uma seleção de inúmeras outras sinfonias que ele produziu, que, por algum motivo, não foram consideradas tão boas. Nesse sentido, Skinner (1968/1972) situa a cultura em uma posição fundamental. Afirma que uma cultura na qual há grande incentivo ao jogo de xadrez, por exemplo, terá maior probabilidade de possuir grandes jogadores de xadrez, em comparação com outra na qual isso não é valorizado. A cultura pode, portanto, ser responsável por valorizar a variação do comportamento, organizando ambientes que aumentem as chances dela ocorrer.

O autor também levanta outra questão ao afirmar que um indivíduo terá maior probabilidade de resolver os problemas apresentados por um novo ambiente se já souber,

tanto quanto possível, a respeito de soluções anteriores, pois precisa de algum comportamento “com que pensar”. O conhecimento já sabido deve ser transmitido de forma que se tenda a usá-lo principalmente nos ambientes imprevistos. Mas o conhecimento prévio pode também ser útil em outros casos. Um poeta, por exemplo, terá maior tendência a usar metáforas e a engajar-se em outras formas de jogos verbais se tiver um grande vocabulário, contanto que este não esteja rigidamente ligado a ocasiões específicas. Da mesma forma, as analogias históricas só são construídas se as épocas que estão sendo analisadas não forem vistas com muita clareza, e o leitor tenderá a ser mais original com a leitura menos precisa dos textos (Skinner, 1968/1972).

Outra forma de contribuir para a promoção de indivíduos criativos é mediante o planejamento, ou simplesmente a não destruição, de ambientes que incentivem a curiosidade da criança. Considerada por Skinner (1968/1972) inata por seu valor de sobrevivência, a curiosidade deve ser incentivada desde criança, pois pode colocar o indivíduo sobre excelentes contingências ligadas à exploração de ambientes novos. Quando um brinquedo novo é apresentado a uma criança pequena ela tende a explorá-lo, procurando descobrir as suas utilidades e formas de funcionamento. Todavia, muitas vezes essa tendência é interrompida por adultos que, impedindo essa exploração, explicam para a criança todas as formas de funcionamento do objeto em questão. Segundo o autor, destroem-se desse modo excelentes contingências que favorecem o aparecimento de comportamentos exploratórios análogos aos necessários na ciência, na matemática, na música e nas artes.

O novo comportamento pode ainda surgir em meio ao estímulo aversivo, como por exemplo, ao resolver um problema por tentativa-e-erro. Nessas situações, geralmente nos comportamos de modo exagerado ou inusitado, de forma que, quando tentamos, por exemplo, abrir uma fechadura e não somos bem-sucedidos, tendemos a variar o nosso comportamento até que consigamos realizar o que pretendemos. Em outros casos, em relação ao comportamento verbal, quando nossas respostas-padrão não estão sendo eficientes, ou estamos falando em uma situação de pressão, geralmente emitimos respostas verbais desordenadas e confusas (Skinner, 1968/1972)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cabe aqui uma ponderação em relação ao uso do controle aversivo. Embora Skinner (1968/1972) o aponte como uma das formas de gerar variação do comportamento, podemos concluir que não é uma medida

Partiremos agora para uma discussão acerca da própria resposta tida como criativa. O que caracterizaria essa resposta? Podemos supor que a resposta de exploração e manipulação de um ambiente, que faz parte do repertório comportamental que envolve a curiosidade, por exemplo, poderia fazer parte da topografia da resposta criativa em alguns momentos (Skinner, 1968/1972). Mas além dessa particularidade, parece que a resposta criativa teria relação com uma resposta que é nova. No entanto, bastaria afirmar que se trata de uma resposta nova? De um comportamento que sofreu variação? A descrição das características das situações antecedentes ao comportamento criativo, conforme já mencionado, apenas aumentam as chances de ocorrência das variações comportamentais. Tais variações, no entanto, podem ou não gerar comportamentos criativos. Laurenti (2009) destaca que a variação pode ocorrer e gerar, por exemplo, mediocridade, de maneira a concluir que ela “é uma condição necessária, mas não suficiente para a criatividade humana” (Laurenti, 2009, p. 261).

Esse aspecto conflita-se com a proposta de alguns comentadores que dão ênfase exclusiva à variabilidade comportamental para definir criatividade. Cupertino e Sampaio (2004), por exemplo, afirmam que “entendendo a variação como o aparecimento inicial de mudanças em uma ou mais propriedades de uma resposta, teremos que variabilidade é a seleção e a manutenção dessa variação. Nesse sentido, a criatividade para um behaviorista radical seria a própria ‘variabilidade comportamental’” (p. 8). Desse ponto de vista, se definiria a criatividade pela simples variabilidade do comportamento, contrastando com a proposição discutida anteriormente, em que uma variação pode ou não redundar em um comportamento criativo. Na proposta de ensino dessa variabilidade cabe, ainda, o questionamento sobre quais seriam os limites sobre os quais um indivíduo seria reforçado a variar seu comportamento. Ainda que fosse reforçado apenas em um contexto artístico, por exemplo, todo grande artista apresenta certa regularidade entre suas obras. Dessa maneira, como se garantiria que a variabilidade produzida fosse, de fato, aprovada pelo contexto social?

Essa discussão dá relevo a algumas imprecisões na definição das características da resposta tida como criativa. Essa pode simplesmente se tratar de uma resposta nova (variada),

---

defendida por ele, visto que é conhecida a sua defesa do uso do reforçamento positivo em detrimento da punição, que, segundo ele, não é eficaz, e gera efeitos colaterais nocivos ao indivíduo.

mas pode ainda ser uma resposta nova *em relação* a um dado ambiente. Souza e Kubo (2009) afirmam que caracterizar uma resposta como “nova” pode significar uma baixa frequência dessa resposta, mas que, no entanto, existe outro referencial para essa análise que apresenta uma observação além do desempenho do próprio indivíduo. Mesmo uma resposta já bem estabelecida no repertório de um indivíduo e que se apresenta com frequência relativamente alta pode ser considerada criativa, se emitida em uma comunidade que não apresenta respostas semelhantes.

A caracterização da resposta criativa parece, portanto, estar diretamente relacionada com as consequências que ela gera no ambiente. Não obstante, a partir da sistematização das medidas mencionadas por Skinner (1968/1972, 1970/1999b, 1971/1999a) como favoráveis ao aparecimento de respostas criativas, percebeu-se que essas são ricas quando se trata das situações que antecedem tais respostas. Mas, por outro lado, destaca-se uma defasagem, não na discussão acerca da *importância* das consequências que sucedem uma resposta criativa, mas sim, na *caracterização* dessas consequências, que acabam por envolver também esse impasse na definição de resposta criativa.

Skinner (1968/1972, 1970/1999b, 1971/1999a), portanto, não se deteve em uma discussão mais detalhada a respeito das consequências que deveriam seguir esse comportamento. Todavia, em um dos momentos em que as menciona, vincula-as a uma discussão ética. Nessa ocasião, questiona onde se poderiam encontrar os valores que embasariam a busca por indivíduos criativos, ressaltando que nem todo comportamento diferente é valoroso (Skinner, 1968/1972). Ou seja, para um comportamento ser considerado criativo não bastariam as situações que o antecederam, tampouco reconhecê-lo como uma resposta que é nova. Deve-se, por outro lado, analisar as suas consequências, identificando aquelas que são convergentes à ética skinneriana. De acordo com Abib (2007), esta propõe transformações sociais que visam à sobrevivência das culturas .

Desse modo, Skinner (1968/1972) parece sugerir que o conceito de criatividade seja discutido no âmbito da ética, e não no da técnica, em que se utilizaria como ferramenta a instrução programada, por exemplo. Nessa última, haveria um comportamento alvo a se atingir, e medidas a serem tomadas para que ele se instale. No caso do comportamento

criativo isso não seria possível, uma vez que não se tem uma resposta definida a se ensinar, pois não seria criativa se fosse ensinada (Skinner, 1968/1972). Para educar indivíduos criativos dever-se-ia considerar, junto às características do ambiente antecedente e da resposta, se o comportamento está ou não de acordo com princípios éticos.

Diante disso, tem-se que a criatividade, na perspectiva da Análise do Comportamento, pode ser considerada *como respostas, geradas no contexto de um controle menos preciso, que são selecionadas pelo ambiente por consequências que promovam a sobrevivência das culturas*. Em outras palavras, criativas são aquelas ações novas que têm como função proporcionar melhores condições de vida para os indivíduos.

#### *A criatividade no contexto escolar*

Uma vez sistematizada a discussão da criatividade nessa abordagem, ressalta-se a sua aplicabilidade no contexto em que, atualmente, se destinou o ensino desse comportamento. Assim, por atribuir à Educação a função de promover criatividade, a proposta skinneriana vai ao encontro às necessidades da nossa sociedade atual. Nesse sentido, Skinner (1968/1972) não apenas apresentou uma discussão sobre a criatividade, como a relacionou ao contexto educacional em um capítulo de seu livro *Tecnologia do Ensino* denominado *O estudante criativo*. Nessa ocasião, o autor discute estratégias de ensino do comportamento criativo, muitas delas já apresentadas no decorrer deste trabalho.

Com base no conceito de criatividade proposto acima, puderam ser desenvolvidas algumas orientações para possíveis atividades a serem realizadas no contexto escolar visando aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos criativos.

- *Uso de técnicas performáticas*- Por meio do teatro podem-se desenvolver atividades para serem propostas junto a alunos de qualquer faixa etária. Tais atividades podem tanto ser referentes aos conteúdos programáticos, quanto ligadas apenas à arte em questão. Pode-se solicitar aos alunos, por exemplo, que criem uma cena acrescentando elementos a algum conteúdo já exposto em sala de aula, isso criará um contexto em que eles deverão apresentar um determinado conteúdo de forma diferente do que viram. Por outro lado, pode-se também utilizar das técnicas cênicas de improvisação como forma dos alunos agirem diante do

imprevisível. Outra sugestão é fazer com que os alunos participem da construção das apresentações de datas comemorativas geralmente realizadas anualmente pelas escolas, desde sua temática, até sua execução.

- *Poesia, música, pintura*- Assim como as técnicas performáticas, pode-se utilizar de técnicas da poesia, música e pintura para o desenvolvimento de atividades junto a alunos de qualquer faixa etária. Também assim como o teatro, elas podem ser utilizadas tanto como atividades complementares a um conteúdo que está sendo exposto em sala de aula, quanto com o objetivo dos alunos criarem obras de arte sem uma temática específica, para uma exposição organizada pela escola, por exemplo.

- *Criando um texto*- O professor pode organizar um ambiente em que os alunos criem um texto em conjunto. Para isso, ele pode propor um tema geral a ser discutido no texto e solicitar que os alunos exponham ideias para a sua elaboração. O objetivo é evocar comportamento, e, por isso, o professor deve escrever na lousa, ou em um papel grande, todas as ideias tidas pelos alunos, sem critério algum. Posteriormente, deve questioná-los sobre a ideia que considerassem que deveria ser a do texto. E, assim, o professor vai “evocando comportamentos” mais específicos para a construção do texto, até que sua estruturação, começo-meio-fim, esteja pronta.

- *Leitura menos precisa*- Pode-se utilizar da leitura de um texto de diversas formas para aumentar as chances de comportamentos criativos. Com uma leitura menos precisa, pode-se pedir que os alunos deem mais de uma interpretação para aquilo que o autor queria dizer. Em caso de uma literatura, pode-se também solicitar que os alunos deem um novo final para a história, por exemplo. Pode-se também questionar os alunos com a expressão “e se...” em relação a alguma parte do texto. Por exemplo: “e se o Brasil tivesse sido descoberto só no século XIX?”, “e se os dinossauros não tivessem sido extintos?”, “e se a chapeuzinho vermelho tivesse se perdido na floresta a caminho da casa da vovó?”.

- *Indo até um museu*- Um passeio até um museu da cidade pode proporcionar oportunidades de excelentes contingências de exploração de novos ambientes, e que reforcem a curiosidade do aluno. Isso porque em um museu o aluno muito provavelmente se deparará com objetos e obras que não conhecia, permitindo ao professor utilizar-se disso, não para ser simplesmente

um guia do museu, mas sim, para organizar um ambiente em que os alunos possam, eles próprios, questionar, sugerir a respeito do objeto exposto. Esse é um exemplo de ambiente imprevisto para os alunos, que pode coloca-los, na medida em que o professor organizar o ambiente para esse fim, sob um controle menos preciso, que incentive a curiosidade, e no qual o professor possa evocar comportamentos dos alunos sem julgamentos.

- *Resolvendo um problema*- Pode-se propor aos alunos um conflito que tenha mais de uma solução possível e questioná-los sobre ela. Esse conflito pode ser verbalizado, ou pode-se organizar um ambiente que apresente um conflito e solicitar uma solução. Ela também pode ser apresentada por meio de uma encenação.

- *Quebra-cabeças*- A utilização de quebra-cabeças situa os alunos em um contexto de tentativa e erro, que, de acordo com Skinner (1972), também pode ser favorável ao surgimento de variações comportamentais. Deve-se atentar que existem outros tipos de quebra-cabeças que não apenas os de juntar peças para formar uma imagem.

- *Debates*- Na exposição de um conteúdo programado o professor pode também aumentar as chances dos alunos se comportarem criativamente abrindo espaço para que os alunos pensem criticamente sobre o que está sendo exposto. Pode-se utilizar dos debates para isso. Por exemplo, após a exposição do conteúdo sobre o descobrimento do Brasil, pode-se organizar um debate de modo que uma parte da sala de aula defenda o ponto de vista dos indígenas, e a outra o ponto de vista dos portugueses. Esse recurso pode ser bem efetivo também com assuntos vinculados a problemas sociais.

-*Conhecimento prévio*- Apresentar aos alunos modelos de uma considerada boa execução de determinada atividade lhes dará base para que criem, sem que, no entanto, isso venha necessariamente prejudicar sua originalidade. Como afirma Skinner (1972), o aluno precisa de um comportamento “com que pensar”. Então, o conhecimento a respeito de poesia, música, pintura, teatro, resoluções de quebra-cabeças e de alguns exemplos de conflitos, bem como presenciar alguns debates, podem aumentar as chances do aluno ser criativo quando solicitado a realizar algumas dessas atividades em contextos diferentes.

É possível perceber que as descrições das atividades acima se referem somente a propostas de organização de situações antecedentes ao comportamento criativo. Isso se deve, conforme já mencionado, ao fato de Skinner (1968/1972, 1970/1999b) apresentar uma proposta que é rica na caracterização e no delineamento de medidas que podem ser tomadas em relação à situação antecedente, em detrimento de uma discussão mais sistemática sobre as consequências que deveriam seguir esse comportamento. Não obstante, baseando-se na definição de criatividade proposta por esta pesquisa, deve-se atentar para as características das consequências que devem seguir os comportamentos criativos, que, no caso, devem estar vinculadas à proposta ética skinneriana.

Assim sendo, as práticas propostas acima não devem ser planejadas sem se ter por objetivo último que as variações comportamentais geradas por elas sejam reforçadas por trazerem consequências vinculadas a melhorias nas condições de vida dos indivíduos. Sob essa ótica, os professores devem selecionar como criativo não simplesmente uma poesia, mas sim uma poesia que apresente, por exemplo, uma discussão sobre algum problema social, e da mesma forma a construção dos textos, cenas, músicas, pinturas, debates, apresentação de resoluções de conflitos, etc.

Por fim, torna-se possível realizar uma operacionalização das variáveis envolvidas no desenvolvimento das práticas sugeridas acima. Assim, a organização da prática pelo professor, bem como a apresentação da proposta para os alunos, englobam variáveis relacionadas às situações antecedentes (S). O desenvolvimento das atividades aumenta as chances de ocorrência de variações comportamentais por parte dos alunos (R), que devem ser selecionadas pelo professor quando estiverem vinculadas a melhorias nas condições de vida dos indivíduos (C). Ou seja, as respostas geradas durante o desenvolvimento das atividades devem ser reforçadas quando relacionadas aos princípios éticos propostos pela teoria skinneriana.

### **Conclusão**

O desenvolvimento dessa pesquisa mostrou, antes de tudo, que diferentemente do que algumas críticas sugerem, a teoria skinneriana abre espaço para uma discussão da criatividade e da originalidade, trazendo tanto uma explicação para as suas origens, quanto elementos que

possibilitem a caracterização das situações antecedentes e conseqüentes a esse tipo de resposta. Com isso, poder-se-ia organizar ambientes e tomar medidas que pudessem aumentar as chances de ocorrência de comportamentos criativos.

Quanto à operacionalização do comportamento criativo observou-se a existência de inúmeras propostas que enfatizam os aspectos antecedentes das ações criativas em detrimento de uma exposição das conseqüências que a seguem. Quais conseqüências selecionam ações criativas? Ou ainda, quais conseqüências deveriam selecionar ações criativas? Esta última questão mostra a importância da discussão da criatividade ser norteadas por uma reflexão ética, conforme o próprio Skinner (1968/1972) propôs.

A respeito desses dois aspectos discutidos por Skinner (criatividade e educação), a pesquisa possibilitou o desenvolvimento de algumas práticas que poderiam ser empregadas no contexto escolar para aumentar as chances de aparecimento de respostas criativas. Essas práticas envolvem, entre outras coisas, o uso de técnicas performáticas, poesia, música e pintura, quebra-cabeças, leitura menos precisa de textos, realização de debates, etc. No entanto, ressaltou-se que elas possibilitavam apenas a ocorrência de variações comportamentais, que, para serem consideradas criativas, deveriam ter como conseqüências melhorias nas condições de vida dos indivíduos, conforme a proposta ética skinneriana.

Com isso, esperou-se encorpar as discussões sobre a criatividade e a Educação na literatura analítico-comportamental colocando em bases conceituais mais claras esse debate, a fim de instigar a necessidade de realização de pesquisas no assunto. Em uma sociedade como a nossa, em que a criatividade é altamente valorizada nos mais diversos campos de atuação, a proposta apresentada pela Análise do Comportamento pode trazer grandes contribuições para uma Educação para a criatividade. Por meio dela, ambientes podem ser organizados, respostas podem ser reforçadas, ou seja, algo pode ser feito para aumentar as chances de que indivíduos criativos, e, principalmente, comprometidos em fazer a diferença na sociedade, sejam cada vez mais encontrados.

### **Referências**

Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e Sensibilidade: Vida, prazer e ética*. Santo André: ESETec.

Barbosa, J. I. C. (2003). A criatividade sob o enfoque da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Pará, 5(2), 185-193.

Cupertino, C. & Sampaio, T. P. de A. (2004). Existe criatividade? A visão do behaviorismo radical. *Inter.ação.com.*, São Paulo, (3), 1-15.

Laurenti, C. (2009). Criatividade, liberdade e dignidade: impactos do darwinismo no behaviorismo radical. *ScientiaeStudia*, São Paulo, 7(2), 251-269.

Laurenti, C. & Lopes, C. E. (2010). *Método de análise conceitual-estrutural*. Universidade Estadual de Maringá, 3 p. Apostila.

Skinner, B. F. (1970). *Ciência e comportamento humano* (2a ed) (J. C. Todorov, trad). Brasília: FUNBEC. (Trabalho publicado originalmente em 1953).

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU. (Trabalho original publicado em 1968).

Skinner, B. F. (1999a) A lecture on “having” a poem. In B. F. Skinner, *Cumulative record: definitive edition* (pp. 391-401). Massachusetts. (Trabalho original publicado em 1971).

Skinner, B. F. (1999b) Creating the Creative Artist. In B. F. Skinner, *Cumulative record: definitive edition* (pp. 379-390). Massachusetts. (Trabalho original publicado em 1970).

Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).

Souza, E. J., & Kubo, O. M. (2009). Características dos componentes da classe geral denominada comportamento criativo identificadas a partir da literatura da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 18(1), 107-134.

### **Apresentação 3**

## **ÉTICA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Anne Carolynne Bogo\*

Carolina Laurenti

### **Introdução**

O contexto escolar está atualmente em crise (Pereira, Marinoti & Luna, 2004). Muitas justificativas têm sido utilizadas para explicar o fracasso de professores e alunos. Além de uma crise pedagógica, há indícios de uma crise que afeta as relações professor-aluno e aluno-aluno. Apesar dessa crise se manifestar no contexto educacional, historicamente a escola tem se eximido de refletir acerca de questões éticas, deixando essa responsabilidade para as famílias (Aquino, 1998). Esse posicionamento frente à educação moral cria um contexto para uma das justificativas utilizadas para explicar o fracasso: os alunos não aprendem e não agem com respeito porque as famílias não têm ensinado valores para as crianças

No contexto científico contemporâneo a ciência é convocada a tomar novos posicionamentos em relação aos problemas sociais. Na escola, por exemplo, encontramos problemas sociais relacionados ao vandalismo, *bullying*, agressividade, desrespeito, etc. A Análise do Comportamento, como ciência, também recebe essa exigência. Essa ciência tem por objeto de estudo o comportamento. Ela possui uma filosofia, o Comportamentalismo Radical, que se baseia em uma visão de mundo relacional para a explicação do seu objeto. Assim, o comportamento consiste na relação recíproca entre o indivíduo e o contexto; o comportamento se origina no interior dessa relação (Lopes, 2008). Skinner (1978) define essa reciprocidade da seguinte maneira: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (p. 15). Nesse sentido, a ciência do comportamento encoraja a busca por ações efetivas em contextos concretos (família, escolas, empresas, etc.). Ações eficazes resultam em mudanças comportamentais capazes de enfrentar e superar problemas que surgem nas relações do homem com seu contexto natural e social. Uma das decorrências disso, é que a ciência do comportamento possui uma discussão ética que pode ser utilizada para nortear reflexões acerca de comportamento ético, e, em

última instância, auxiliar o trabalho docente nessa discussão. Mas como isso pode ser feito? Outra questão anterior a essa é a seguinte: é função da escola ensinar comportamento ético? São essas questões que estão no horizonte deste trabalho.

### **Objetivo**

O objetivo deste trabalho foi examinar as possíveis contribuições da Análise do Comportamento ao debate ético contemporâneo no contexto escolar.

### **Metodologia**

Este trabalho, de natureza conceitual, buscou examinar as propostas contemporâneas de inserção ética nos conteúdos pedagógicos, e o posicionamento da Análise do Comportamento quanto à educação e à ética. Para tanto, os textos pertinentes a cada assunto foram analisados. A leitura de cada texto seguiu os passos descritos pelo Método de Análise Conceitual-Estrutural de texto (Lopes & Laurenti, 2010):

a. Levantamento de principais conceitos do texto: com o objetivo de listar os principais conceitos citados no texto e defini-los a partir do próprio texto. Para tanto, as seguintes etapas são necessárias:

- i. Grifar os conceitos referentes ao problema de pesquisa;
- ii. Encontrar a definição de cada conceito no próprio texto;
- iii. Organizar um glossário com os conceitos e suas respectivas definições;
- iv. A definição dos conceitos que não foi possível encontrar no próprio texto deve ser procurada em outros textos.

b. Caracterização das teses do texto: com o objetivo de levantar as teses citadas pelo texto. Entende-se por tese a afirmação que o autor faz sobre determinado assunto, e por assunto o posicionamento do autor acerca dos conceitos levantados na primeira etapa do método. Esse passo subdividiu-se em:

- i. Identificar as doutrinas filosóficas e psicológicas presentes no texto;

- ii. Identificar as definições do autor no texto quanto às doutrinas encontradas no passo anterior;
  - iii. Buscar em dicionários especializados a definição das doutrinas, se não for possível defini-las a partir do próprio texto;
  - iv. Identificar as teses tradicionais e defini-las com base no próprio texto. As teses tradicionais podem ser entendidas como afirmações feitas por outros autores, teorias ou doutrinas, e que são discutidas pelo autor do texto;
  - v. Caracterizar as críticas do autor às teses tradicionais;
  - vi. Apresentar a proposta do autor presente na tese alternativa.
- c. Elaborar esquemas: representar na forma de diagramas as relações entre teses tradicionais, críticas e teses alternativas. Os conceitos definidos na primeira etapa devem estar presentes nas teses tradicionais, críticas e teses alternativas.
- d. Elaborar resumos: elaborar um texto, que contenha introdução, desenvolvimento e conclusão, baseando-se nos esquemas elaborados na etapa anterior. Assim, o resumo deve descrever as relações entre teses tradicionais, críticas e teses alternativas, de modo que traga uma reflexão pessoal e permita a elaboração de intertextos, ou seja, que ultrapasse o texto analisado e permita relacioná-lo com outros textos.

### **Resultados e Discussão**

#### *Controvérsias sobre o ensino da ética no contexto escolar*

Uma análise quantitativa e qualitativa de dissertações, teses e artigos publicados no período de 1990 a 2003 acerca do tema “educação e ética” (La Taille, Souza & Viziolli, 2004) apontou que, de um total de vinte e oito artigos, apenas dois apresentam propostas de formação ética dos alunos (Aquino, 1998; Araújo, 2000). Isso sugere que no tocante ao debate sobre ética e educação, discute-se muito, propõe-se pouco.

Ao tentar responder à questão de quais as razões que produziram esse cenário, os autores levantaram quatro hipóteses. A primeira é a de que não há propostas pedagógicas de

formação ética, porque a opinião dominante é a de que não é papel da escola a formação ética e moral dos alunos, transferindo a responsabilidade e, conseqüentemente, a culpa, à família pelo comportamento tido como desrespeitoso, indisciplinado e violento. “É como se houvesse uma divisão de tarefas: valores, regras morais, virtudes ficam com a família; português, matemática, geografia, etc., com a escola” (La Taille, Souza & Viziolli, 2004, p. 103).

Outra hipótese é a de que a experiência brasileira com a disciplina Educação Moral e Cívica, no período da Ditadura Militar, transformou o tema da educação moral em tabu (La Taille, Souza & Viziolli, 2004). Uma terceira hipótese é a de que o próprio tema (moral/ética) remete-nos facilmente à coação, autoritarismo e limitação da liberdade de ação. Por um lado, há o medo de retornar às práticas pedagógicas autoritárias, por outro, o medo é de aceitar que há deveres morais dos quais não podemos fugir (La Taille, Souza & Viziolli, 2004). A última hipótese é de que pouco se discute e se escreve a respeito de educação moral e ética, porque há pouco empreendimento escolar nesta área.

Araújo (2000) é um dos autores que, segundo a pesquisa realizada por La Taille, Souza e Viziolli (2004), apresenta uma proposta de formação ética dos alunos. Ele discute as relações entre moralidade, democracia e educação na perspectiva do pensamento complexo. O autor entende que a escola também tem por objetivo a formação ética do aluno e propõe ações que permitam que a escola forneça aos indivíduos condições de agir moralmente no mundo. Para isso, identifica e discute sete aspectos da realidade escolar que impedem ou contribuem para a democratização das escolas, quais sejam: os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, a natureza das relações interpessoais, os valores, a autoestima, o autoconhecimento dos membros da comunidade, e a gestão escolar.

Aquino (1998) é outro autor que, segundo a pesquisa, apresenta uma proposta de formação ética dos alunos (La Taille, Souza & Viziolli, 2004). Ele revê e desconstrói justificativas utilizadas pelos educadores para explicar a emergência dos “alunos-problemas” (o aluno desrespeitoso, o aluno sem limites, e o aluno desinteressado). Entre as justificativas analisadas estão: a estruturação escolar no passado, problemas psicológicos e sociais, a permissividade da família, o desinteresse pela escola, e o apelo de outros meios de informação. Aponta também as implicações que essas justificativas trazem ao contexto

escolar e propõe cinco regras éticas do trabalho docente, tais como: compreender o aluno problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; a desidealização do perfil do aluno; a fidelidade ao contrato pedagógico; a experimentação de novas estratégias de trabalho; e a noção de que a competência e o prazer devem presidir a ação em sala de aula.

Apesar de ter sido citado na pesquisa como um dos trabalhos que sugeriam uma formação ética dos alunos (La Taille, Souza & Vizioli, 2004), Aquino (1998) considera que o trabalho de moralização da criança é função primordial da família, de modo que o professor deter-se-ia apenas ao ensino do conhecimento sistematizado. Assim, Aquino (1998) apresenta um posicionamento contrário ao de Araújo (2000): este defende a escola como um espaço para a construção de personalidades morais, ao passo que aquele atribui a responsabilidade da educação moral à família.

A despeito da escassez da prática de iniciativas de educação moral e ética, foi elaborada no Brasil uma proposta de formação ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Publicados em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consistem de diretrizes gerais, destinadas ao Ensino Fundamental, que podem ser utilizadas pelas escolas, que desejarem, na construção da sua prática pedagógica (Brasil, 1997).

Segundo essa proposta, a prática educacional deve ser “voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997, p. 15). Por isso, os PCNs incluem os chamados “temas transversais”: Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Ética. Esses temas devem ser abordados de forma articulada com as demais disciplinas (Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, etc.) para, por um lado, não sobrecarregar o currículo com mais horas de aula e, por outro lado, mostrar ao aluno como as disciplinas têm relação com a vida cotidiana e são úteis para o exercício da cidadania.

No que se refere ao tema transversal “ética”, foram escolhidos alguns temas morais para serem trabalhados no âmbito escolar. Essa escolha se deu de acordo com os princípios da dignidade do ser humano, pela possibilidade de serem trabalhados na escola, e também por

sua relevância para o ensino de diversas áreas e para o convívio escolar. Os temas sugeridos são: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (Brasil, 1997).

Além da proposta apresentada pelos PCNs, recentemente o Ministério da Educação publicou uma resolução na qual define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Essas Diretrizes referem-se a todas as modalidades de Ensino Médio, e podem ser “*complementadas, quando necessário* [itálicos nossos], por Diretrizes próprias” (Resolução n. 2, 2012). Da Resolução CNE/CEB 2/2012, destacamos os seguintes artigos que se referem a uma discussão ética:

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantindo a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas. (Resolução n. 2, 2012)

Apesar de os PCNs sugerirem que os temas transversais, e entre eles a ética, sejam trabalhados nos conteúdos pedagógicos por *aqueles que desejarem*, essas Diretrizes Curriculares apontam discussões éticas como conteúdos que devem estar obrigatoriamente presentes no contexto escolar. Apesar das críticas que as propostas de inserção de discussão ética na escola receberam (cf. Cunha, 1996), e o posicionamento de Aquino (1998) contra a discussão ética em contexto escolar, a situação educacional apresenta necessidades inconsistentes com a rejeição de tais iniciativas. As demandas contemporâneas da escola abrangem questões que vão além da necessidade de ensino de conteúdos cientificamente programados e organizados em disciplinas. Cada vez mais nos deparamos com a necessidade de discutir sobre violência, vandalismo, preconceito, saúde, qualidade de vida, sustentabilidade, preservação, com a necessidade de repensar práticas e relações, enfim, com a necessidade de discutir questões éticas.

Muitas vezes, o conhecimento de problemas globais acaba por paralisar mudanças locais. Ficamos inertes, esperando que os cientistas encontrem as causas do buraco na camada

de ozônio, ou que verifiquem se a poluição atmosférica dos grandes centros urbanos está diretamente correlacionada com o aquecimento global (Todorov, 2011). Enquanto não é possível chegar a um consenso, Todorov (2011) argumenta que “podemos, pelo menos, começar a nos preocupar com nosso meio ambiente próximo” (p. 22). Assim, podemos não saber se a poluição atmosférica das grandes metrópoles contribui ou não para o aquecimento global, mas podemos afirmar que ela tem prejudicado a saúde daqueles que vivem nesses locais, o que já é um grande motivo para fazer alguma coisa. Não é questão de trabalhar em prol de evitar o fim do mundo, uma consequência em longo prazo, mas de promover qualidade de vida para quem vive aqui e agora. Desse modo, “toda e qualquer organização, seja empresa, escola ou repartição pública, pode e deve tomar medidas (na maioria das vezes, simples) para evitar desperdício e poluição em suas atividades” (Todorov, 2011, p. 23). Para tanto, é preciso “sensibilizar as pessoas para a necessidade de cuidar melhor de seu ambiente” (Todorov, 2011, p. 23).

#### *Algumas propostas de discussão ética na escola*

Um estudo analisou as propostas dos PCNs para a disciplina de Educação Física para os 3º e 4º ciclos (antigas 5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º ano do ensino fundamental) (Darido et. al., 2001). Além de considerar as questões inerentes à Educação Física, como o princípio da inclusão e as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais), os autores também verificaram a possibilidade de trabalhar com os temas transversais. No que se refere à ética, veem que a Educação Física “apresenta-se como ambiente ideal para explicitação, discussão, reflexão e aplicação de atitudes e valores considerados éticos ou não éticos para si e para os outros” (Darido et. al., 2001, p. 23). Os autores assinalam que os professores de Educação Física podem trabalhar os temas morais ao debater questões referentes a diferenças nas habilidades motoras e em capacidades físicas e cognitivas, pois consideram que “reconhecer os limites e possibilidades pessoais e alheias constitui um objetivo ético para o respeito mútuo, já que por meio destes pode-se expressar mais facilmente sentimentos e emoções admitindo dúvidas sem medo de ser ridicularizado” (Darido et. al., 2001, p. 23).

O jogo também surge como um facilitador para discutir questões relacionadas ao respeito, justiça, validade das regras, violência, etc. Há a possibilidade de aplicação de princípios de jogos cooperativos com o objetivo de minimizar a violência e a competitividade que comumente é vista em outras modalidades de jogos. Além disso, os autores notam que o diálogo pode ser ensinado na escola, e que nas aulas de Educação Física, em que os alunos estão geralmente muito agitados, o saber ouvir e discutir pode ser valorizado. O professor necessita também “evidenciar o diálogo não verbal; dos gestos, expressões, e movimentos, o diálogo do ‘corpo que fala’” (Darido et. al., 2001, p. 23).

Outro trabalho considera a possibilidade de aplicação da ética como tema transversal, também para as aulas de Educação Física (Impolcetto & Darido, 2007). Essa pesquisa contou com a colaboração de cinco professores de Educação Física Escolar. Verificou-se que questões éticas já eram trabalhadas em sala de aula, mas apenas quando surgia algum conflito. No entanto, após a participação na pesquisa, as autoras verificaram que os professores continuaram a discutir questões relacionadas ao tema, mas agora de modo intencional, planejando cada discussão juntamente com os conteúdos das aulas.

Ainda na área de Educação Física Escolar, temos o relato de uma professora que desenvolve dois projetos com a finalidade de trabalhar alguns dos temas transversais propostos pelos PCNs, como ética, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural, e trabalho e consumo (Frangioti & Costa, n.d.). As autoras salientam que a elaboração de projetos é útil para a superação da fragmentação do conhecimento, herdada do método cartesiano, e para que os conteúdos tenham “sentido e significado para os alunos” (Frangioti & Costa, n. d., p. 16). Esses projetos devem ser elaborados considerando “a realidade atual, a questão social envolvida e também refletir e discutir sobre o(s) objetivo(s) a serem alcançados neste trabalho/projeto” (Frangioti & Costa, n. d., p. 17). Cada projeto, um intitulado “Conhecendo meu corpo” (aplicado às 1ª e 2ª séries), e outro chamado “Copa do Mundo” (aplicado às 3ª e 4ª séries), foi formulado para ser executado no período de um bimestre, de acordo com as necessidades que uma das autoras encontrou na escola em que lecionava, e com base nos blocos de conteúdos da Educação Física e nos temas transversais, ambos sugeridos pelos PCNs (Brasil, 1998).

Essas experiências foram citadas com a finalidade de ilustrar a possibilidade de discutir questões éticas em contexto escolar. Elas evidenciam que tais ações podem ser planejadas, de modo que se tornem parte dos conteúdos pedagógicos. Além disso, esses exemplos mostram a necessidade da ciência se engajar na elaboração de estratégias suficientemente capazes de potencializar essa reflexão.

#### *Análise do Comportamento, Educação e Ética*

De acordo com Skinner (2007), a educação é uma agência que privilegia a aprendizagem de comportamentos que serão necessários para o indivíduo num tempo futuro. As agências educacionais abarcam, entre outros, a família e a instituição educacional propriamente dita. Para Skinner (1972b), “a política educacional é, afinal, uma questão de planejar o homem” (p. 225). Desse modo, uma cultura que for capaz de prever os problemas que enfrentará no futuro e identificar os comportamentos com maior probabilidade de resolvê-los, poderá planejar mais eficazmente contingências educacionais que gerem tais comportamentos (Skinner, 1972b).

Outra função atribuída à escola é a de divulgar o saber, que deve ser entendido como uma relação entre o comportamento e os estímulos discriminativos, ou seja, não só “sabe algo”, mas emite essa resposta em situações adequadas (Skinner, 2007). Além de divulgar o saber, a instituição educacional deve também ensinar o aluno a pensar, e faz isso ao manipular variáveis que leve o aluno a solucionar problemas, o que é muito importante para lidar com situações futuras.

Skinner (1972b) considera que, como nem todos os problemas éticos que um indivíduo encontrará na sua vida podem ser previstos, deve-se ensinar “uma espécie de resolução ética de problemas que permita ao indivíduo chegar a seus próprios preceitos de acordo com as exigências da ocasião” (p. 182).

o grupo ético e as agências religiosas e governamentais não podem estabelecer simplesmente formas boas, piedosas ou legais de comportamento, mas devem também estabelecer processos de autocontrole que habilitarão o próprio indivíduo a chegar ao comportamento bom, piedoso ou legal em novas ocasiões e na ausência dos membros do

grupo e da agência. Do mesmo modo a instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios padrões de respostas certas [sic], mas deve estabelecer também um repertório com o qual o estudante pode chegar, por assim dizer, à resposta certa sob novas circunstâncias e na ausência de representantes da agência. (Skinner, 2007, p. 386)

Nesse trecho, Skinner parece atribuir o ensino do autocontrole ao grupo ético e às agências religiosas e governamentais, ao passo que a escola seria apenas responsável pela divulgação do conhecimento científico. Entretanto, o modelo contemporâneo de ciência aponta que não é possível separar a discussão de fatos e de valores, de modo que o cientista é co-participante nas discussões acerca de comportamento ético. Esse posicionamento também aproxima, em última instância, a escola da discussão ética. Como detém o papel de preparar os indivíduos para se comportar em outros locais num tempo futuro (Skinner, 2007), a instituição escolar deve então capacitá-los a agir de maneira ética. Além disso, Skinner (1989) declara que é responsabilidade de instituições como governo, indústria, e religião engajarem-se em práticas culturais que tragam o futuro para o presente, antecipando contingências aversivas atrasadas, que sejam prejudiciais à sobrevivência das culturas. Ademais, chama a atenção para o importante papel desempenhado por um “quarto estado” (Skinner, 1989, p. 120) composto pela mídia, professores, acadêmicos e cientistas nessa empreitada. Abib (2001) destaca que esse quarto estado dispõe de formas menos institucionalizadas de controle, “como as relações de ‘controle pessoal face a face’” (p. 107) para promover práticas culturais que sejam consistentes com o valor de sobrevivência das culturas. Nesse cenário, o professor pode ser visto também como um planejador cultural, na medida em que pode ensinar comportamentos com valor de sobrevivência para seus alunos. Essa nova tarefa que surge para o trabalho docente consiste em criar condições para, em última instância, promover comportamento ético.

Skinner (1972b, 2007) trata o comportamento ético em termos do conceito de autocontrole, isto é, considera que “o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem consequências que provocam conflitos – quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo” (Skinner, 2007, p. 223). Vejamos um

exemplo que o próprio autor traz em relação ao comportamento de ingerir bebida alcoólica (Skinner, 2007): esse comportamento é muitas vezes seguido por “uma condição de confiança inusitada” (p. 223), que permite que o sujeito seja mais bem-sucedido socialmente, o que pode ser positivamente reforçador. Essa consequência aumenta a probabilidade do comportamento de ingerir bebida alcoólica voltar a ocorrer no futuro. Mas outras consequências como a ressaca ou comportamentos decorrentes do excesso de confiança podem representar uma forma de punição. Essas consequências podem ter o efeito de diminuir a probabilidade do comportamento de ingerir bebida alcoólica voltar a ocorrer. Assim, essa contingência torna-se conflitante, pois apresenta tanto consequências reforçadoras que aumentam, quando consequências aversivas que diminuem a probabilidade desse tipo de resposta vir a ser emitida novamente. Então, em uma situação semelhante em que o comportamento de ingerir bebida alcoólica possa voltar a ocorrer, respostas emocionais, descritas como vergonha e culpa, poderão surgir emparelhadas com a contingência. Nesse caso, podemos supor que as respostas emocionais que acompanharam as consequências aversivas podem concorrer e enfraquecer a probabilidade do comportamento de ingerir bebida alcoólica, como que tirando a vontade. Não obstante, Skinner (2007) considera como efeito mais importante o fato de que o comportamento de esquiva, que enfraquece o comportamento de ingerir bebida alcoólica, tem consequências reforçadoras por reduzir a estimulação aversiva. Logo, “o organismo pode tornar a resposta punida menos provável alterando as variáveis das quais é função. Qualquer comportamento que consiga fazer isso será automaticamente reforçado. Denominamos autocontrole estes comportamentos” (Skinner, 2007, p. 224).

Cruz (2006) chama a atenção para outro aspecto a ser considerado no autocontrole: o conflito entre o caráter imediato do reforço positivo e o atraso na punição. Aplicando essa discussão ao exemplo citado anteriormente, o comportamento de ingerir bebida alcoólica produz primeiramente consequências reforçadoras positivas imediatas, como o aumento da confiança. Mas esse mesmo comportamento produz consequências punitivas atrasadas (ressaca, vexames, etc.), que se tornam contingentes ao comportamento de ingerir bebida alcoólica, de modo que em uma ocasião futura surge a possibilidade de autocontrole.

Entretanto, o surgimento de uma contingência conflitante não é o único requisito para que a pessoa emita o comportamento de autocontrole, pois em casos que envolvem reforçadores naturais, como sexo e comida, o comportamento de autocontrole só surge mediante estimulações aversivas fortes para gerar conflito suficiente.

Ademais, as respostas que controlam o comportamento de ingerir bebida alcoólica podem deixar de produzir as consequências que as mantêm, o que levará à extinção da resposta controladora. Quando isso ocorre, é alta a probabilidade de o comportamento anteriormente controlado voltar a ocorrer, já que não há mais conflito, mas apenas a possibilidade de ocorrência de consequências reforçadoras (Cruz, 2006). Voltando ao nosso exemplo, é provável que o sujeito que parou de ingerir bebida alcoólica devido às consequências aversivas que seguiram esse comportamento, como ressaca, culpa, vergonha, volte a emitir o comportamento de ingerir bebida alcoólica novamente, tendo em vista que não está mais experimentando consequências aversivas em função de tal comportamento.

Skinner (1972a) propõe que a sobrevivência das culturas seja utilizada como bem para avaliar um comportamento ético, isto é, se tivermos que escolher entre duas alternativas devemos optar por aquela que irá promover a sobrevivência das culturas. Agir pelo bem da cultura é agir pela sua sobrevivência. Abib (2001), apoiando-se em Skinner, esclarece que agir para o bem da cultura: “... é agir para a sobrevivência das culturas, e isso significa, no mínimo, proteger a cultura de práticas para ela letais como superpopulação, devastação do meio ambiente, poluição e a possibilidade de holocausto nuclear” (p. 108). Lopes (2006) considera que, do ponto de vista ético, espera-se que o representante de uma cultura defenda a sobrevivência de sua cultura, mas de modo a respeitar a sobrevivência de outras culturas. Ou melhor, “que a sobrevivência de uma cultura não se dê às custas da extinção de outras” (p. 54). Tal relação, segundo esse autor, implica em um respeito à diversidade cultural. Assim, o termo *sobrevivência das culturas* deverá sempre ser considerado no plural, o que indica o pressuposto de que não apenas uma cultura deva sobreviver. Em outras palavras, a eficácia da intervenção só será alcançada mediante a promoção da diversidade de culturas.

Entretanto, a sobrevivência das culturas é uma consequência atrasada, que não ocorrerá no tempo de vida de uma pessoa. Diante disso, surge a questão: deverá o indivíduo

se comportar para a sobrevivência das culturas, mesmo que isso gere consequências aversivas imediatas? A sobrevivência das culturas deve ser considerada em detrimento dos reforçadores pessoais? Ao se comportar pela sobrevivência das culturas, o indivíduo estará submetido necessariamente a consequências aversivas imediatas?

Parece-nos que um comportamento ético só pode se configurar como tal se produzir, de algum modo, consequências reforçadoras para aquele que se comporta. Em uma análise cotidiana podemos encontrar contingências que envolvem consequências de efeito prazeroso imediato e que são acompanhadas de efeitos colaterais aversivos, embora não sejam mantidas por meio de controle aversivo. O comportamento de estudar pode nos servir como ilustração. Skinner (1972b) traz o exemplo do estudante que é aplicado, gasta muito tempo estudando, é participativo em sala de aula, e não se distrai com outros reforçadores. Esse aluno se comporta dessa maneira não porque tem habilidade ou preza por sua instrução, mas “porque foi exposto a contingências de reforço eficazes” (Skinner, 1972b, p. 152).

Após horas de estudo, este aluno poderá vir a experimentar consequências aversivas decorrentes do comportamento de estudar, tais como desconfortos físicos, dores na coluna, dores de cabeça, e visão turva. Além disso, o estudante poderá perder outros reforçadores ao continuar estudando, como o contato com os amigos, assistir um programa de televisão, etc. Essas circunstâncias podem nos fazer pensar que o aluno se submete a tais contingências de modo a evitar uma punição maior, como a do fracasso, por exemplo. Entretanto, se estiver exposto a um esquema de reforçamento eficaz o aluno poderá continuar estudando, mesmo estando exposto a consequências aversivas (Skinner, 1972b). Assim, o estudar pode ser caracterizado como um comportamento que tem consequências aversivas, mas que, não necessariamente, é mantido por controle aversivo. Nas palavras de Skinner (1972b): “é verdade que estudar tem muitas vezes consequências aversivas ... Mas sob um programa favorável de reforçamento intermitente, o aluno continuará a estudar muito mesmo que seu comportamento gere estímulos aversivos” (p. 152).

Se o comportamento de estudar estiver sob controle aversivo, provavelmente, o aluno deixará de estudar quando esse controle acabar. Entretanto, isso não é desejável, pelo contrário, queremos que essa pessoa continue a estudar de modo especial mesmo quando não

estiver mais sob controle das variáveis que instalaram esse comportamento. “Queremos que os alunos gostem de livros, de arte e de música – isto é, queremos que leiam, olhem, ouçam e que continuem a fazê-lo ... De modo particular, queremos que façam tudo isso em relação aos *bons* livros, *boa* música e *boa* arte” (Skinner, 1972b, p. 154). O foco aqui não está na topografia do comportamento, pois o aluno sabe ler, ouvir e ver – o que queremos é que isso seja feito por razões especiais, e, para tanto, é necessário que contingências melhores sejam arranjadas (Skinner, 1972b).

Do mesmo modo, queremos que os alunos sejam capazes de se comportar eticamente, que estejam habilitados a repensar suas ações, bem como questões inerentes à escola e que extrapolem esse contexto também. No entanto, esse comportamento não pode ser instalado e mantido por meio de controle aversivo, pelo contrário, é necessário que contingências especiais sejam arranjadas. Assim como por meio do arranjo de contingências melhores podemos ensinar os estudantes a lerem bons livros, ouvirem boas músicas, e apreciarem boa arte, podemos também ensiná-los a refletirem sobre comportamento ético. Isso pode ser feito, por exemplo, ao trabalhar questões relacionadas a direitos humanos, sustentabilidade ambiental, etc., como propõe as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2, 2012).

A proposta das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2, 2012) define que questões referentes a direitos humanos, sustentabilidade ambiental, diversidade dos indivíduos, das formas de produção, de trabalho e das culturas devem ser contempladas no processo de ensino. Ao termos no horizonte que o termo “sobrevivência das culturas” deve ser sempre utilizado no plural para enfatizar que não apenas uma cultura deva sobreviver (Lopes, 2006), avaliamos que, nesse ponto, a ética skinneriana mostra-se consistente com a proposta das Diretrizes. Essa afirmação pode ser feita considerando-se que o conteúdo das Diretrizes apresenta a necessidade de que não apenas um, mas que diversos modos de organização, ambientais, humanas, culturais, sejam respeitados e preservados.

### **Considerações finais**

Diante da necessidade de repensarmos algumas práticas que têm sido prejudiciais para a sociedade, e até mesmo para o planeta como um todo, evidencia-se a exigência de promover discussão acerca de comportamento ético. De modo especial, essa exigência também se faz presente no contexto escolar. Apesar das críticas e das justificativas à falta de propostas apresentadas acima, há necessidade de a escola se engajar no ensino de comportamento ético. Nesse contexto, a ciência do comportamento pode trazer contribuições para essas necessidades. Primeiramente, ressaltamos que a Análise do Comportamento possui uma discussão sobre educação. Discorremos anteriormente que a Análise do Comportamento defende o ensino como “arranjar contingências de reforço” (Skinner, 1972b, p. 4) de modo a facilitar a aprendizagem. Além disso, essa ciência possui uma discussão ética. Vimos que o comportamento ético para a Análise do Comportamento pode ser entendido por meio do conceito de autocontrole.

A partir dessas reflexões, no contexto escolar poderíamos, então, arranjar contingências de reforço que aumentem a probabilidade do comportamento de autocontrole ocorrer. Zanotto (2004) afirma que “é esta agência [a educação] que tem condições de produzir a variação necessária à sobrevivência da cultura preparando, formal e sistematicamente, indivíduos aptos a construir uma cultura com maiores chances de sobrevivência” (p. 31). Essa reflexão ética no contexto escolar pode auxiliar a escola a discutir e repensar suas práticas, juntamente com seus alunos, ensinando-os, de certa forma, a se comportar eticamente. Ao considerar o valor de sobrevivência das culturas como norteador de suas práticas, a Análise do Comportamento pode contribuir para desenvolver uma reflexão acerca da promoção e do respeito à diversidade, de modo que esse respeito ao próximo diferente ocorra no contexto escolar.

Outra contribuição da Análise do Comportamento a essa discussão encontra-se em seus pressupostos filosóficos. Entender a moralidade em termos de *comportamento* moral permite-nos planejar como instalar e modificar esses comportamentos. Permite-nos vislumbrar que algo pode ser feito para mudar as condições atuais enfrentadas no contexto escolar.

### Referências

- Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 107-117.
- Aquino, J. G. (1998, jul.). A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ. (São Paulo)*, 24(2), não paginado. Recuperado em 21 mar. 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso).
- Araújo, U. F. (2000, jun./dez.). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Cruz, R. N. (2006). Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), 85-94.
- Cunha, A. L. (1996, nov.). Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Caderno de Pesquisa*, 99, 60-72.
- Darido, C. S., et. al. (2001, jan./jun.). A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Rev. Paul. de Educ. Fís.*, 15(1), 17-32.
- Frangioti, P. C., & Costa, P. H. L. da. (n. d.). *Desenvolvimento dos temas transversais através de projetos: Auxílio na sistematização/organização dos conteúdos em educação física escolar*. Recuperado em 05 de fev. de 2012, em <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/perla.pdf>.
- Impolcetto, F. M., & Darido, C. S. (2007, jan./mar). Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escola. *Motriz (Rio Claro)*, 13(1), 14-23.
- LaTaille, Y. de, Souza, L. S. de, & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108.

Lopes, C. E. (2008). Uma proposta de definição de comportamento no behaviorismo radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(1), 1-13.

Lopes, C. E. (2006). Subjetividade, privacidade e ética. In H. J. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 51-56). Santo André: Esetec.

Lopes, C. E., & Laurenti, C. (2010). *Método de análise conceitual-estrutural*. Maringá: UEM/DPI. 3 p. Apostila.

Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições recentes da Análise do Comportamento. In M. C. Hübner, & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 11-28). Santo André: Esetec.

Resolução n. 2, de 31 de janeiro de 2012. (2012, 31 de janeiro). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário oficial da União*, seção 1.

Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov e R. Azzi, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Skinner, B. F. (1978). *Comportamento verbal* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (1972a). *O mito da liberdade* (L. Goulart & M. L. F. Goulart, trad.). Rio de Janeiro: Bloch.

Skinner, B. F. (1972b). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, trad.). São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

Todorov, J. C. (2011). A trava no olho de cada um. *Revista Perspectivas*, 2(1), 21-24.

Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In M. C. Hübner, & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 29-40). Santo André: Esetec.