

JULIANE VIECILI

**A COERÇÃO EM SALA DE AULA: DECORRÊNCIAS DE SEU USO NA
PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação
em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro
de Ciências Humanas.**

**Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves
Medeiros**

**FLORIANÓPOLIS
2002**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA


Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado


***A COERÇÃO EM SALA DE AULA: DECORRÊNCIA DE SEU USO NA
PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR***

Juliane Vicili

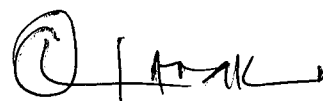
Dissertação defendida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Processos de Comunicação, Saúde e Ambiente, da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:


Profª Drª Maria Jurey Toneli Siqueira
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Dr. José Gonçalves Medeiros (UFSC)
Orientador


Profª Drª Cecília Guarnieri Batista (UNICAMP)


Profª Drª Olga Mitsue Kubo (UFSC)

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 28/02/2002.

AGRADECIMENTOS

Ao Rica, meu companheiro e amigo, que muito me ouviu, compreendeu, discutiu e apoiou, por todo amor, carinho e atenção dedicados;

À minha família que sempre incentivou minha escolha e sucesso profissional;

À Maria, que mais do que sogra, sempre foi uma amiga e me auxiliou na redação desse trabalho;

À July que me ajudou e possibilitou que a etapa de coleta de dados fosse realizada;

Aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia pelas aprendizagens;

À Prof. Olga, Prof. Cecilia, Prof. Baus, Prof. Botomé e Prof. José Luiz pelo carinho, atenção e contribuições ao trabalho, nos diversos momentos de construção - do projeto a redação final – e pelos momentos de aprendizagens;

À CAPES pelo financiamento parcial do projeto de pesquisa;

Aos colegas e amigos de Mestrado pelas discussões, descontrações e contribuições para o trabalho, especialmente à Andréia;

Às queridas amigas Cláudia, Daniela e Vera por dividirem momentos de angústias e alegrias no transcorrer dessa etapa;

Às crianças e professoras participantes da pesquisa;

A Instituição que gentilmente nos acolheu, viabilizando a coleta de dados;

Às meninas do Lab-Lin, Ângela, Patrícia, Ana, Raquel e Analu, que, em diferentes momentos, participaram e contribuíram nesse trabalho;

Em especial, ao professor Medeiros, meu sincero agradecimento pela oportunidade, incentivo, carinho e orientação.

Não era à toa que ela entendia os que buscavam caminho. Como buscava arduamente o seu! E como hoje buscava com sofreguidão e aspereza o seu melhor modo de ser, o seu atalho, já que não ousava mais falar em caminho. Afarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde ela fosse finalmente ela, isso só em certo momento indeterminado da prece ela sentira. Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salvo e pensaria: eis o meu ponto de chegada.

Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo.

Clarice Lispector.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 A COERÇÃO EM SALA DE AULA: DECORRÊNCIAS DE SEU USO NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	01
1.1 O fenômeno do fracasso escolar	06
1.2 O processo ensino-aprendizagem	10
1.3 A utilização de coerção na educação	12
2 MÉTODO	17
2.1 Sujeitos	17
2.2 Caracterização do sujeitos	18
2.3 Descrição do local	20
2.4 Situação e material	24
2.5 Procedimento geral	24
2.5.1 Descrição do procedimento de relato cursivo	24
2.5.2 Treino da observação direta e teste das categorias comportamentais.....	27
2.5.3 Descrição do procedimento de observação direta	27
2.5.4 Procedimento de tratamento dos dados	28
3 RESULTADOS	30
3.1 Apresentação e descrição dos resultados	30
3.1.1 Etapa 1 - Relação professor-aluno	30
3.1.2 Etapa 2 - Relação aluno-professor	36
4 DISCUSSÃO	40
4.1 Considerações finais	51
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
6 LISTA DE FIGURAS	61
7 LISTA DE TABELAS	62
8 ANEXOS	63

VIECILI, J. **A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso na produção do fracasso escolar.** Florianópolis, 2002. 60 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Curso de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

O estudo teve por objetivo a) identificar os comportamentos do professor e alunos nas relações com alunos com história de fracasso escolar (CFE) e sem fracasso escolar (SFE) e b) verificar se a coerção é utilizada de modo diferenciado com esses dois grupos de alunos. Dez crianças, com idade entre 8 e 12 anos, freqüentadoras do ensino fundamental de uma escola pública, divididas em dois grupos – CFE e SFE – participaram do estudo, juntamente com três professores. O procedimento de coleta de dados utilizado foi a observação direta dos comportamentos em sala de aula, com registro de categorias por intervalo de tempo. As categorias foram divididas em acadêmicas e não acadêmicas para o grupo de sujeitos alunos. Os resultados obtidos confirmam a utilização diferenciada da coerção com alunos CFE, principalmente quando a ação do aluno é o foco da observação. Por outro lado, a estimulação positiva favorece os alunos SFE. Foi verificado, também, que a coerção é utilizada indiscriminadamente tanto com comportamentos acadêmicos, como em relação aos não acadêmicos. Discute-se o uso diferenciado de contingências coercitivas e reforçadoras em relação aos alunos CFE e SFE e seus efeitos nos comportamentos acadêmicos e não acadêmicos de ambos os grupos de alunos.

Palavras-chave: fracasso escolar; coerção em sala de aula; interação professor-aluno.

VIECILI, J. **The coercion in the classroom: effects of its use in the production of school failure.** Florianópolis, 2002. 60 pages. Thesis (Graduate Program in Psychology) Master's degree, Universidade Federal de Santa Catarina.

ABSTRACT

The study aimed at a) identifying the behaviors of teachers and students in their relationships with students with histories of school failure (WSF) and students without histories of school failure (WTSF); and b) checking whether the coercion is used in different ways with these two groups of students. Ten children, ranging 8 to 12 years old, attending a public elementary school, divided into two groups – WSF and WTSF – and three teachers, were the participants of the study. The data was collected through the direct observation of behavior inside the classroom, with report of categories per time interval. The categories were divided into academic and non-academic for the students group. The findings confirm the use of differentiated coercion with WSF students, especially when the student's action is the focus of observation. On the other hand, the positive stimulation is to the advantage of the WTSF students. It was also found that the coercion is used both with academic behavior and with non-academic behavior. The differentiated use of coercive and reinforcing contingencies with both WSF and WTSF students, and its effects in the academic and non-academic behaviors of both groups of students are discussed.

Key-words: school failure; coercion in the classroom; interaction teacher-student.

1. A COERÇÃO EM SALA DE AULA: DECORRÊNCIAS DE SEU USO NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A discussão sobre o papel libertador da escola está em pauta há décadas, porém a relação pedagógica observada no cotidiano escolar não tem evoluído para uma práxis que realmente corresponda a essa reflexão (Hostins, 2000; Dolzan, 1998; Gadotti, 1983). O discurso de uma inovação e revolução educacional é veiculado por diversos profissionais, pesquisadores e estudiosos da educação (Medrano, 2001; Marin, 1998; Giovani, 1998) que indicam as contradições, os conflitos, a análise da realidade social e individual do educando numa esfera reprodutiva das teorias, não rompendo, na prática, com o sistema de uma sociedade de classes. Como o aparelho ideológico, a escola tem tido sua ação pedagógica marcada pela reprodução do *status quo*.

Esse contexto tem se mantido graças a mecanismos oficiais que, em campanhas de democratização, mantém uma política discricionária, apesar das estatísticas que empolgam os tecnocratas. Essa realidade pode ser analisada historicamente quando, “em 1932, os pioneiros da educação nova iniciaram suas lutas em prol da ‘democratização do ensino’” (Gadotti, 1983, p. 101). O fato é que, em 1940, havia, segundo censo daquele ano, aproximadamente 13 milhões de analfabetos e esse número elevou-se para mais de 17 milhões em 1970. O Mobral, criado em 1967, produziu, em termos quantitativos, uma redução, em 5 anos, de 33 para 11,8%, o número de analfabetos. A constatação desses índices poderia levar à conclusão de que a batalha do analfabetismo estava sendo ganha, porém, o que se configurou foi a produção de um semi-analfabeto – cooptado pela estratégia de uma política econômica que necessitava dessa mão de obra barata (Gadotti, 1983). Hoje, vê-se o empenho do Ministério da Educação em divulgar o número de

“crianças fora da escola”, porém os índices de evasão e reprovação confrontam essa realidade idealizada.

O fracasso escolar vem sendo analisado com uma diversidade de metodologias e abordagens teóricas em muitas pesquisas e estudos, como apontam Gil (1990) e Machado (1984). Mesmo assim, os índices continuam desafiando qualquer proposta de intervenção. Entre as tentativas de explicar o fracasso escolar indica-se uma proposta que analisa a questão do autoritarismo que marca as relações entre o Estado e a escola (Koch, 1989 e Kassik, 1992), proposta, na qual o governo é responsável pela produção do fracasso escolar devido às poucas condições proporcionadas para a educação e pela imposição de um sistema de ensino (pré) criado para um mundo capitalista que mais exclui do que ensina. Akkari (2001) acrescenta que a divisão feita pelo Estado em unidades de ensino federal, estadual, municipal e particular faz aumentar as desigualdades estruturais na educação, favorecendo a fragmentação e organizando redes díspares não comparáveis entre si.

Uma perspectiva de análise, centrada nos determinantes extra-escolares, foi discutida por Brambilla e Julio (1999), a partir de uma pesquisa realizada com professores de 1ª série de escolas estaduais, na qual buscaram compreender como o professor via o processo de alfabetização. Dentre suas conclusões, e considerando que 70% dos sujeitos tinham curso superior, uma se destaca: a busca de causas externas, pelos professores, para caracterizar as dificuldades no processo de alfabetização. Para esses professores, o fracasso escolar está alheio à sua competência e, dessa forma, *“os professores passam a acreditar que qualquer alteração no rendimento do aluno não depende deles e assim tornam-se menos insatisfeitos”* (Brambilla e Júlio, 1999, p. 34).

Em um levantamento de pesquisas e estudos sobre o fracasso escolar, Leite (1988) apresenta um quadro caótico da realidade das escolas, no qual a política educacional imposta pelo Estado cumpre três funções básicas: a) reproduz a atual estrutura

de classes; b) dirige-se à produção da força de trabalho necessária para suprir o modelo capitalista brasileiro e c) serve de instrumento de transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema capitalista. O autor apresenta, além das *formas tradicionais* de explicação do fracasso escolar, que acentuam as características individuais (como QI, imaturidade, subnutrição), *os fatores extra-escolares* que estão relacionados à realidade sócio-econômica da maioria da população brasileira, em que a escola pode, inclusive, fornecer esquemas compensatórios contra o impacto desses fatores no desempenho do aluno; e os *fatores intra-escolares* que dizem respeito ao próprio sistema escolar: currículos, recursos humanos e materiais, práticas desenvolvidas, organização interna da escola, entre outros. Para o autor, o último conjunto de fatores demonstra a distância cultural que há entre a escola e sua clientela.

As funções dos fatores intra-escolares, apresentadas por Leite (1988), são demonstradas, também, por uma pesquisa realizada por Resende (2000) que revela que cada professor tem critérios e exigências diferentes para possibilitar que o aluno frequente a 2ª série. Pode ser visto, então, que a ausência uniforme de critérios na avaliação das crianças pode ser um fator a contribuir para o fracasso escolar a partir das habilidades exigidas por professores de 1ª série do ensino fundamental para aprovarem seus alunos. Para Aquino (1998b), o âmbito escolar padece de uma certa ambigüidade ou ineficácia por parte daqueles que fazem a escola quotidianamente, o que caracteriza uma crise, ao mesmo tempo paradigmática e ética. Essa ambigüidade permanece na concepção das instituições escolares há muito tempo, como afirma Patto (1996): “*de um lado afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém*” (p.90).

Entre os aspectos que indicam o fracasso escolar e que podem levar à diminuição no interesse dos alunos pela escola estão aqueles apontados por Costa Ribeiro (1991) como os altos índices de repetência, sejam as reprovações brancas (passar da 1ª série A para a 1ª série B) ou os critérios inapropriados de registro. Nesse sentido, Arroyo (2000), Lopes (1997) e Silva e Davis (1994) chamam a atenção para a “cultura da repetência” imposta no Brasil. Essa denominação é atribuída pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade que acredita que se o aluno repetir o ano ele vai poder rever matérias que não ficaram bem compreendidas e aprendê-las melhor. Só, dessa maneira, é possível entender um país que investe na repetência de seus alunos ou, como comenta Arroyo (2000, p.12), “*reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar*”, uma tradição das escolas brasileiras que vem selecionando alunos desde seus tempos mais remotos.

As conseqüências do fracasso escolar podem ir além das relações da sala de aula, influenciando o comportamento dos alunos nos diferentes grupos sociais. Nunes (1990) relaciona o fracasso escolar ao desamparo adquirido e à depressão num estudo em que mostra que 50% das crianças com fracasso escolar apresentam baixa auto-estima e acabam sentindo-se impotentes e incapazes de mudar a situação. Esse fato pode estar ocorrendo por se focar as causas do fracasso nas atribuições individuais dos alunos, por meio de suas explicações tradicionais que ainda predominam, focalizando no aluno a culpa pelo não aprender. A utilização de adjetivos tais como incapazes, burros, desinteressados, preguiçosos são comuns por parte dos professores para designar a criança que não aprende.

A atuação do professor junto à criança é pouco discutida, prevalecendo a culpa pelo fracasso à própria criança. Souza (2000) indica que quando esse aspecto metodológico de se considerar a criança como portadora de algum distúrbio, deficiência ou outro tipo de problema que a remeta à não aprendizagem é questionado, a forma deficitária do sistema

de ensino pode ser demonstrada. A partir dos anos 60, a preocupação em considerar as necessidades individuais dos alunos começou a ganhar destaque com os trabalhos de alfabetização de adultos de Paulo Freire (1990,1998) e do ensino programado de Keller (1983a, 1983b, 1996; Botomé, 1987). Atualmente, as questões relativas à formação de professores tornaram-se mais freqüentes em estudos e pesquisas atuais (Azambuja e Oliveira, 2000; Morais e Jesus, 2000; Ramalho; Nuñez e Clemont, 2000), porém a preocupação está em considerar as características do professor, suas angústias, medos e experiências, mas a forma de intervir junto ao aluno é ainda pouco discutida, levando, muitas vezes, o professor a sacrificar o próprio processo por não estar preparado para lidar com as contingências necessárias a uma aprendizagem efetiva.

Para verificar e analisar o que ocorre em sala de aula entre professor e aluno, vários procedimentos podem ser utilizados, mas o de observação da interação na sala de aula permite ao pesquisador revelar as relações entre os fatos que ali estão ocorrendo desprovidos, em grande parte, de interpretações. A partir desse método, Gil (1990, 1993, 1995) demonstra que não são apenas os alunos que sofrem influencias das ações dos professores, mas que as ações dos alunos influenciam, também, o desempenho do professor em sala de aula. Mesmo que a relação seja cíclica, a própria autora afirma que *“o professor é o responsável pelo estabelecimento das condições nas quais dar-se-á o processo ensino-aprendizagem na sala de aula”* (Gil, 1993, p.30). Oliveira (1998) e Botomé (1987) consideram que o professor tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem: ele decide o que precisa ser aprendido e de que forma fazê-lo, porque *“o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que é necessário obter e com que é preciso lidar (realidade com a qual o aluno tomará contato) para obter os resultados de interesse”* (Botomé, 1987, p.22). Banaco (1993) complementa a proposição afirmando *“quanto do não aprender do aluno é porque o método que foi utilizado para ensinar não*

foi bom. Nessa situação, deve-se mudar o comportamento de ensinar, e não o aluno o seu de estudar” (p.62), ou seja, a aprendizagem constitui-se num processo em que a responsabilidade principal é do professor e quando o aluno não aprende, é porque o professor não soube organizar adequadamente as condições de ensino.

1.1 O fenômeno do fracasso escolar

Na época do Brasil-colônia, a discriminação de classes era presente e frequente nas instituições formadoras, onde o saber ficava a cargo dos colonizadores e, no século XVI, o ensino era diferenciado, formando os nobres para serem dirigentes e os pobres e indígenas para serem subalternos. Os jesuítas também formavam a elite para administrar a colônia enquanto colonos e índios eram convertidos ao catolicismo e à escravidão (Dolzan, 1998). Com o advento da revolução industrial, nas primeiras décadas do século XX, houve uma procura massiva ao ensino institucionalizado e as escolas passaram a ser responsáveis pela formação da mão-de-obra necessária às indústrias que *“exigiam indivíduos capacitados nas técnicas escolares mínimas: ler, escrever e contar”* (Antunes, 1999, p.69).

Essa concepção de escola que garante o sucesso a uns e a exclusão a outros, encontrada desde o Brasil colônia, continua no século XXI, ou seja, um ensino sistematizado para o provimento de um mercado de trabalho comandado pelas grandes empresas. Mercado que garanta, nas escolas públicas, a formação de pessoas que apenas possam reproduzir e sejam servis, como afirma Guzzo (2001) *“a escola, hoje, tem favorecido a desumanização da maioria da população, alienando sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica porque não cumpre seu papel de agente transformador”* (p.34).

Na década de 80, as mudanças de ordem social, decorrentes de orientações neoliberais adotadas por alguns governos, principalmente no que concerne ao mundo da produção, interessada na competência e excelência, eliminando os não capazes, desencadearam algumas políticas públicas voltadas para a educação. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Plano Decenal de Educação para Todos (1990); Fórum Nacional – Um modelo para educação no século XXI (1999) direcionaram a educação para a universalização do ensino, para atender às demandas do mercado e para descentralizar sua gestão (Hostins, 2000).

As tentativas para combater o fracasso escolar vêm sendo empregadas desde a década de 30 (Dolzan, 1998), mas, no entanto, vê-se que os índices continuam surpreendendo. Aquino (2001) apresenta os dados do senso educacional de 1999/2000, no qual o Brasil aparece com taxa de aprovação de 73,6% enquanto a repetência é de 21,6%, evasão escolar de 4,8% e a distorção idade/série, de 47%. Os dados do INEP (1999)¹ sobre o ensino fundamental indicam que, em nível nacional, 20.211.506 crianças encontravam-se matriculadas no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Dessas crianças, 463 (0,002%)² foram reprovadas na rede federal de ensino, 634.517 (3,14%) na rede estadual de ensino, 1.771.025 (8,76%) na rede municipal e 41.680 (0,21%) na rede privada, chegando a um total de 2.447.685 (12,11%) de crianças reprovadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto à questão do abandono, 107 crianças deixaram a escola (0,001%) na rede federal de ensino, 451.035 (2,23%) na rede estadual, 1.274.185 (6,3%) na rede municipal e 17.516 (0,09%) na rede privada, totalizando 1.742.843 (8,62%) de crianças de 1ª a 4ª séries que deixaram a escola sem concluir o ano letivo.

¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Dados obtidos a partir do senso educacional de 1999, no site www.inep.gov.br.

² Os dados apresentados pelo INEP são em valores brutos com a porcentagem calculada pela pesquisadora, através da relação entre o número de reprovações e abandonos com o número total de matriculas.

No Estado de Santa Catarina, a realidade escolar não é muito diferente. Foram 513.301 crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental; dessas, 19 (0,004%) foram reprovadas na rede federal de ensino, 23.365 (4,55%) na rede estadual, 23.944 (4,67%) na rede municipal e 420 (0,08%) na rede privada, totalizando 47.781 (9,31%) crianças de 1ª a 4ª séries reprovadas. Houve, em Santa Catarina, 2 (0,0004%) abandonos na rede federal de ensino, 5.026 (0,98%) na rede estadual, 5.024 (0,98%) na rede municipal e 90 (0,02%) na rede privada, alcançando um total de 10.142 (1,98%) de abandono da escola nesses primeiros anos do ensino fundamental. Somando o número de crianças que foram reprovadas e que abandonaram a escola em Santa Catarina, entre a 1ª e a 4ª série, totalizam-se 57.923 crianças, o que representa 11,3% de fracasso dos alunos matriculados. (INEP, 1999).

Lopes (1997) e Patto (1996) fazem um exame histórico do ensino brasileiro e informam que, desde o início do século XX, os percentuais de reprovação e evasão escolar são enormes no Brasil. Em 1945, apenas 4% concluíram a quarta série e, dos 96% restantes, 50% sequer terminaram o primeiro ano escolar. Segundo dados do MEC, citados por Lopes (1997), os índices de repetência no primeiro grau, em 1992, eram de 33%, chegando a 36% em 1995. Silva e Davis (1994) e Lopes (1997) comentam que, em 1993, houve uma pesquisa realizada pela IAEP/ETS – International Assessment of Educational Progress e Educational Testing Service – sobre avaliação do desempenho escolar em matemática e ciências que contou com 20 países, entre eles o Brasil. Nessa pesquisa, os alunos brasileiros se classificaram apenas acima de Moçambique – país cuja alfabetização da população é de 17%, enquanto que no Brasil chega a 72%. Em 2000, a OECD³ (2001) realizou uma pesquisa chamada PISA – Program for International Student Assessment – na qual contou com a participação de 32 países, entre eles o Brasil. No ranking de

³ OECD – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

performance médio, o Brasil ficou em 32º lugar. Esses dados revelaram que os jovens brasileiros de 15 anos (participantes da pesquisa) conseguem apenas tirar informações básicas de um texto.

Em nível nacional, os resultados do ENEM⁴ permitem mostrar a decadência do ensino. Segundo Suwvan (2001), 57% dos alunos receberam classificação de insuficiente a regular nas questões gerais, sendo que, na parte objetiva, a média foi de 40,56 pontos de cem e, na redação, foi de 52,58 pontos. A maior diferença está entre as escolas públicas e privadas. Gerbardt (2002) informa que 25,7 por cento dos alunos da rede particular ficaram na faixa de bom a excelente na redação, enquanto os alunos da rede pública obtiveram apenas 7,3 por cento dessa qualificação. Suwvan (2001) complementa, informando que, na prova geral para os alunos da rede pública, que representavam 66% dos participantes, a média é de 36,56 pontos e para os alunos da rede privada, 19% dos participantes, a média é de 53,57 pontos. Esse baixo aproveitamento, demonstrado nas pesquisas, indica o que Aquino (1998a) considera como o “fracasso dos incluídos”, devido à baixa qualidade do ensino ministrado no Brasil.

Apesar do enfoque atual de compreensão do fracasso escolar estar voltado para o sistema de ensino, é importante lembrar que ainda prevalecem trabalhos voltados para a perspectiva de mensuração da inteligência como condição de aprendizagem, situando seus determinantes unicamente no plano individual do aluno, sem levar em consideração o contexto em que ele está inserido no processo de aprendizagem. Aquino (1998a, p.2) faz uma ironia a essas proposições: *“se o aluno aprende, é porque o professor ensina, se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito”*. Patto (1996) considera que essas proposições passam principalmente pela concepção ideológica do Estado

⁴ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

“Aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das Secretarias de Educação; nela (ideologia), características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais da predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa” (p.347-348).

Tirar da criança a responsabilidade pelo fracasso que é, no mínimo, de um conjunto de ações, pode ser um passo importante na superação desse problema. Procurar entender de que forma a intervenção do professor junto ao aluno pode estar afetando o processo de ensino-aprendizagem é uma tentativa de ampliar a compreensão dos determinantes do fracasso escolar.

1.2O processo ensino-aprendizagem

Para buscar compreender o que ocorre (ou pelo menos como deveria ocorrer) no processo de aprendizagem, é necessário que se entenda como se dá esse processo. Ensinar é definido por Botomé (1998, p.55) como *“a relação entre dois componentes de um comportamento, uma classe de respostas (que precisará ter certas características para ser) capaz de gerar um efeito ou resultado que recebe o nome de aprendizagem. Sem esse resultado ou efeito, não é apropriado dizer que um professor, ao fazer algo, ensinou”,* ou seja, é a relação entre o que o professor faz e as modificações geradas no comportamento do aluno que é chamado de aprender. Ensinar pode ser definido por *“obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula”* (Kubo & Botomé, 2001). As modificações no comportamento do aluno podem ser percebidas pelas transformações que o aluno gera em seu meio, o que

evidenciará a ocorrência da aprendizagem. É preparar o aluno para o mundo com habilidades e conhecimento necessários à sua sobrevivência como espécie, indivíduo e ser cultural (Skinner, 1972). Cabe, portanto, ao professor ter clareza do que precisa ser aprendido pelo aluno. A esse respeito, Zanotto (2000) ressalta que *“quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino”* (p.42); Oliveira (1998) e Botomé (1987) também indicam a necessidade do professor preparar as condições necessárias para que o aluno aprenda: escolher os materiais, preparar o ambiente, as técnicas de que fará uso para estimular a aprendizagem e o acompanhamento do aluno. Mesmo que o Estado imponha um currículo a ser cumprido e exija uma avaliação uniforme, o professor tem a autonomia de estabelecer os recursos que vai utilizar para que o aluno aprenda. Deve-se clarear, como dito anteriormente, que por condições de ensino também se entende a forma de intervenção do professor junto ao aluno.

Para que o professor possa utilizar os recursos necessários a uma eficaz aprendizagem, ele precisa primeiramente conhecer o repertório comportamental do aluno, identificar o que o aluno já conhece para ensinar novos comportamentos (Zanotto, 2000; Oliveira, 1998; Botomé, 1987; Skinner, 1972). Essa característica no processo de ensino é pouco respeitada pelos professores que supõem que os alunos têm um (pré) conhecimento e partem do ponto em que julgam possível. Segundo Skinner (1972), *“a não consideração das diferenças entre os alunos é, talvez, a maior fonte isolada de ineficiência na educação”* (p.231). Dessa forma, o processo de ensino deve ser construído pelo professor com o aluno, e não imposto ao aluno, respeitando as suas condições individuais de aprendizagem, avaliando o seu processo de aprender em relação a si próprio e não a outro aluno que tenha um repertório comportamental diferente, uma necessidade diferente e que visa lidar com uma realidade diferente. Zanotto (2000) considera que uma resposta pode

ser ensinada se o professor partir de respostas já aprendidas pelo aluno, adotando um procedimento que possibilite a construção de uma nova resposta. Ou seja, cabe ao professor arranjar as contingências de reforço que permitam ao aluno responder de forma diferente ou nova. Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando o aluno

“aprende a emitir pela primeira vez uma resposta que não possui em seu repertório ou a emitir formas de respostas diferentes das que já possui; quando aprende a emitir respostas diferenciadas, sob condições variadas e, também, quando continua mantendo a resposta aprendida mesmo quando ela produz conseqüências diferentes das produzidas originalmente” (Zanotto, 2000, p.78).

O objetivo final do ensino é preparar o aluno para que ele tenha condições de viver no mundo independente, sendo um bom professor aquele que proporciona ao seu aluno ser independente (Zanotto, 2000; Skinner, 1972). Infelizmente o que é verificado nas escolas é que professores astutos e prepotentes fazem questão de manter a distância e reforçar a diferença entre eles e seus alunos, utilizando-se de recursos como a nota ou disciplina rígida, para manter a fama de “bom professor”, “um professor que reprova” e esse padrão de comportamento é reforçado pelos colegas, pela família dos alunos, pelo Estado e pela sociedade de um modo geral.

1.3A utilização da coerção na educação

A sociedade está inserida em um contexto no qual a coerção é prática comum, sendo um comportamento aprendido e passado de geração em geração (Sidman, 1995), presente nos pequenos e grandes grupos, da família à escola; e mesmo que suas conseqüências sejam desastrosas, a sua desvinculação das relações não é tarefa fácil.

Nas instituições escolares, conforme comenta Zanotto (2000), ao longo das reformas educacionais, o controle aversivo⁵ foi ganhando características cada vez mais sutis, embora os efeitos gerados não sejam menos graves. Os castigos corporais foram substituídos e os professores passaram a usar os próprios recursos didáticos como punição, como aponta Oliveira (1998), *“dão aos alunos tarefas adicionais, livros para ler como castigo por alguma indisciplina”* (p.13). Pode-se dizer que os professores acabam usando o ensino contra o próprio ensino.

Coerção é definida como a utilização de contingências de punição e contingências de reforço negativo (Catania, 1999, Sidman, 1995 e Skinner, 1972). Sidman (1995) complementa o conceito incluindo a *“ameaça de punição para conseguir que outros ajam como nós gostaríamos”* (p.17), ou seja, a coerção aparece quando a natureza do estímulo é aversiva e as pessoas deixam de fazer ou fazem coisas para cessar ou evitar o estímulo aversivo. Em sala de aula, a coerção pode ser percebida por meio dos comportamentos de professores de castigar (de forma clara ou sugerida), advertir, xingar, cobrar, manipular notas e outras formas de avaliação, ou simplesmente por não responder a uma solicitação do aluno. Essas formas de controle são amplamente empregadas porque, como indicam Zanotto (2000), Oliveira (1998) e Sidman (1995), elas têm efeito imediato. Logo que punimos, o comportamento indesejado desaparece. Sidman (1995) chama a atenção para o fato de que esse suprimento do comportamento indesejado reforça o próprio comportamento de punir, mas os efeitos colaterais da coerção aparecem mais tarde.

A utilização de coerção pode contradizer os objetivos da escola de formar sujeitos críticos, levando à formação de sujeitos pouco participativos, inibidos e até tristes, como comentam Andery e Sérgio (1997) de que *“o uso de controle aversivo produz sujeitos quietos, passivos, que fazem o mínimo necessário, que desgostam do ambiente em que*

⁵ Coerção e controle aversivo são freqüentemente utilizados como sinônimos.

vivem e o temem, e que, assim que puderem, fugirão ou se esquivarão” (p.438).[✱] A utilização do comportamento de coerção, em sala de aula, acaba suprimindo a criatividade e desenvoltura do aluno, permitindo-lhes, apenas, comportamentos rígidos e estereotipados. Ou seja, o oposto aos comportamentos necessários à aprendizagem. Zanutto (2000) comenta que:

“Avisar que vai punir posteriormente, punir só quando o comportamento indesejado atingiu grau máximo de gravidade ou punir inconsistentemente o mesmo comportamento são exemplos mencionados por Skinner do uso incorreto da punição na sala de aula, que acabam por gerar um efeito inverso ao pretendido pelo professor” (p.45).

A prática padrão aplicada nas escolas é a de levar a criança a aprender, punindo-as por não aprender (Sidman, 1995). Dessa forma, o autor considera que essas crianças “*crecem menosprezando os professores, odiando a escola e evitando o trabalho de aprender*” (Sidman, 1995, p.18). Oliveira (1998) afirma que a ação coercitiva também leva o aluno a desempenhar um papel de submissão. Sidman (1995) complementa considerando que professores e alunos podem estabelecer um pacto no qual o professor permitirá ao aluno “sonhar” se este se “comportar”. Assim,[✱] esse sistema que é utilizado não apenas na sala de aula, mas pela sociedade em geral, leva professor e aluno a agirem de forma hipócrita, onde um finge que ensina e o outro finge que aprende.

A exposição ao controle coercitivo leva o sujeito a procurar uma maneira de controlar seus controladores por meio de contracontrole (Sidman, 1995), Skinner (1990) chamou de contra-ataque, que consiste em reações violentas que os alunos realizam para se defenderem de medidas severas adotadas pelo professor, podendo levar a um aumento cada vez maior de depredação de escolas, agressões contra colegas e professores, roubo de materiais fundamentais para o funcionamento das escolas, entre outros. Dessa forma, os

alunos reagem, agredindo verbalmente, ou mesmo fisicamente, o professor ou a escola, numa tentativa de impor toda a sua raiva contra aquele meio que o faz sofrer.

“Alunos que são punidos por não aprenderem suas lições, rapidamente aprendem como lidar com a situação. Seu contracontrole pode ou não envolver agressão aberta: eles fingem doenças, ou realmente tornam-se doentes; eles copiam de outros alunos; eles distraem outros alunos e disruptam toda a situação de aprendizagem, tornando impossível para o professor distingui-los;... ou desviam o professor de uma avaliação válida do seu desempenho;... ou atacam fisicamente o professor” (Sidman, 1995, p.224).

Há uma razão de natureza metodológica para evitar a punição e está relacionada aos objetivos educacionais que são ensinar novos comportamentos no lugar dos inadequados e não simplesmente a supressão temporária de comportamentos que é o resultado de procedimentos de punição (Oliveira, 1998). Para Oliveira (1998), não se ensina com punição. Zanotto (2000) complementa afirmando que *“punindo um comportamento indesejado não garantimos a ocorrência do comportamento desejado”* (p.49).

A utilização de coerção em sala de aula é indicada como algo cotidiano e inerente á relação professor-aluno, porém há uma carência quanto a estudos que revelem de que forma a coerção vem sendo utilizada pelo professor e as implicações dessa no processo de aprendizagem do aluno. *Compreender a utilização da coerção pelo professor na produção do fracasso escolar do aluno é propósito da pesquisa.*

O trabalho desenvolveu um procedimento de observação da relação professor-aluno em sala de aula, visando identificar eventos de reforçamento positivo e de coerção por parte do professor em relação a alunos que tenham passado por história de fracasso escolar (CFE)⁶ e alunos que não apresentam este histórico (SFE)⁷. Procurou-se observar: a) os comportamentos emitidos por alunos em decorrência das práticas coercitivas e de

⁶ CFE – Alunos Com História de Fracasso Escolar.

⁷ SFE – Alunos Sem História de Fracasso Escolar.

reforçamento do professor; b) quais dos seus comportamentos levam os professores a essas práticas; e c) os comportamentos do professor e seus efeitos sobre os comportamentos dos alunos quando o professor utiliza a *coerção* e o reforçamento positivo ou estimulação.

2. MÉTODO

2.1 Sujeitos

Participaram como sujeitos (Ss) dez crianças e três professores responsáveis pelas séries onde a pesquisa foi realizada, sendo que, em relação às crianças, foram organizados dois grupos de cinco Ss: alunos *com história de fracasso escolar* (CFE) e alunos *sem história de fracasso escolar* (SFE), os quais foram denominados Sujeitos-alunos (Sa). Foram indicados pelos professores tendo como critério a presença ou ausência de repetências e estavam distribuídos em três turmas do ensino fundamental de uma escola da rede pública: quatro Ss cursavam, na época da coleta de dados, a 2ª série (dois na condição CFE e dois na condição SFE); três Ss cursavam a 3ª série (um na condição CFE e dois na condição SFE) e três Ss cursavam a 4ª série (dois na condição CFE e um na condição SFE). Não foram consideradas as variáveis sexo e idade para a constituição dos grupos; da mesma forma, o número de vezes em que a criança havia repetido também não foi considerado. Entre os Ss participantes do Grupo CFE, dois são do sexo feminino e três são do sexo masculino; entre os Ss do Grupo SFE, quatro são do sexo feminino e um é do sexo masculino. As idades das crianças na época da coleta variavam de oito a doze anos.

Os Sujeitos-professores (Sp) foram escolhidos dentre aqueles pertencentes ao ensino fundamental e que se disponibilizaram a participar da pesquisa. As três professoras são do sexo feminino, sendo uma da 2ª série, uma da 3ª série e uma da 4ª série, todas do período vespertino.

2.2 Caracterização do sujeitos

Os dados dos professores foram obtidos diretamente na secretaria da escola. Os três sujeitos professores são do sexo feminino, têm o ensino superior completo, sendo que as professoras da 2ª e 3ª séries são formadas em Pedagogia, tendo especialização em séries iniciais, e a professora da 4ª série é formada em História. Todas tinham mais de 45 anos de idade e mais de 15 anos de magistério. As professoras eram responsáveis por todas as disciplinas ministradas exceto artes e educação física.

Os dados referentes aos alunos foram obtidos através de um questionário enviado a seus pais. Nesse, havia perguntas que descreviam a situação escolar e sócio-cultural dos Ss. Algumas das questões que não foram respondidas pelos pais foram respondidas pela professora dos Ss.

Tabela 1 – Caracterização dos Sujeitos Alunos – (Sa) – em relação a aspectos acadêmicos e sócio-culturais

	Idade	Sexo	Série que reprovou	Série atual	Notas em 2001 ⁸	Frequência 2001 (%)	Número de irmãos	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Número de peças da casa em que mora	Número de pessoas que moram na casa	Quem são as pessoas que moram na casa	Onde estuda quando está em casa	Quem ajuda nas lições de casa	
CFE	SC1	F	4 ^a	4 ^a	9,12	100	4	6 ^a	8 ^a	Desempregado	Merendeira	7	10	Mãe e irmãos	Quarto	Irmã	
	SC2	M	4 ^a	4 ^a	8,12	88	5	1 ^a	4 ^a	Aposentado	Doméstica	8	11	Pais, irmãos e 3 sobrinhos	Quarto ou sala	Ninguém	
	SC6	M	3 ^a	3 ^a	7,62	97	7	3 ^a	5 ^a	Servente	Doméstica	5	7	Irmã, cunhado e sobrinhos	Quarto	Todos	
	SC7	F	2 ^a	2 ^a	8,0	99	2	5 ^a	5 ^a	Serviços gerais	Do lar	6	5	Pais e irmãos	Quarto	Mãe	
	SC9	M	2 ^a	2 ^a	7,5	97	5	8 ^a	6 ^a	Chapeiro	Do lar	5	8	Pai, mãe e irmãos	Sala	Mãe e irmãos	
	SS3	F	-	4 ^a	9,62	93	2	2 ^a	5 ^a	Ajudante de carpinteiro	Doméstica	5	5	Pais e irmãos	Quarto	Mãe ou pai	
	SS4	M	-	3 ^a	9,25	98	1	5 ^a	8 ^a	Garçom	Do lar	5	4	Pais e irmão	Sala	Pai e mãe	
	SS5	F	-	3 ^a	9,12	97	1	3 ^a	7 ^a	-	Desempregada	Desempregada	6	10	Tios, primos, mãe e irmão	Sala ou quarto	Mãe, tia ou primos.
	SS8	F	-	2 ^a	9,25	96	3	4 ^a	4 ^a	Pedreiro	Doméstica	8	3	Mãe e uma irmã	Cozinha	Mãe e irmã	
SS10	F	-	2 ^a	8,0	98	1	5 ^a	7 ^a	Frentista	Do lar	6	6	Pais, irmão e avós	Quarto	Mãe e pai		
SFE																	

⁸ As notas aqui apresentadas são as médias obtidas a partir das notas finais das disciplinas de português, matemática, geografia, história, ciências, religião, artes e educação física.

2.3 Descrição do local

A escola é uma instituição de ensino público estadual, localizada na parte insular periférica da cidade de Florianópolis/SC. É subordinada à Secretária Estadual de Educação que regulamenta seu funcionamento com base na LDB (Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação e Cultura - MEC). Possui 13 salas de aula, laboratório de odontologia, laboratório de informática, sala multiuso para atividades diversas, biblioteca, sala de orientação/supervisão, sala da direção, secretaria, sala dos professores, dois banheiros para professores, dois banheiros para alunos, cantina, cozinha, depósito para merenda escolar, depósito para materiais de educação física, almoxarifado e duas quadras de esportes descobertas.

A escola matricula anualmente, em média, 800 alunos, divididos em: duas turmas de pré-escola; quatro turmas de 1ª série; três turmas de 2ª série; três turmas de 3ª série; três turmas de 4ª série; três turmas de 5ª série; três turmas de 6ª série; três turmas de 7ª série; duas turmas de 8ª série; quatro turmas de aceleração. O quadro funcional de ensino é composto por 33 professores.

As janelas das salas onde a coleta de dados foi realizada estão voltadas para o pátio onde ocorrem as aulas de Educação Física de toda a escola, havendo, portanto, muito barulho. Há cortinas, mas na grande maioria das vezes, elas permanecem abertas. As portas dão para o pátio interno da escola.

Na turma de 2ª série, com 31 alunos, as carteiras estavam agrupadas de duas em duas, o que levava os alunos a sentarem em dupla. A sala, também, era dividida, pelo professor, entre meninos e meninas, ficando a maior parte dos meninos nas carteiras próximas à janela (havia apenas uma menina que sentava nessa fileira) e a maior parte das meninas nas carteiras próximas à porta (havia apenas um menino que sentava nessa

fileira); na parte central, os meninos sentavam na parte da frente e as meninas na parte de trás das fileiras.

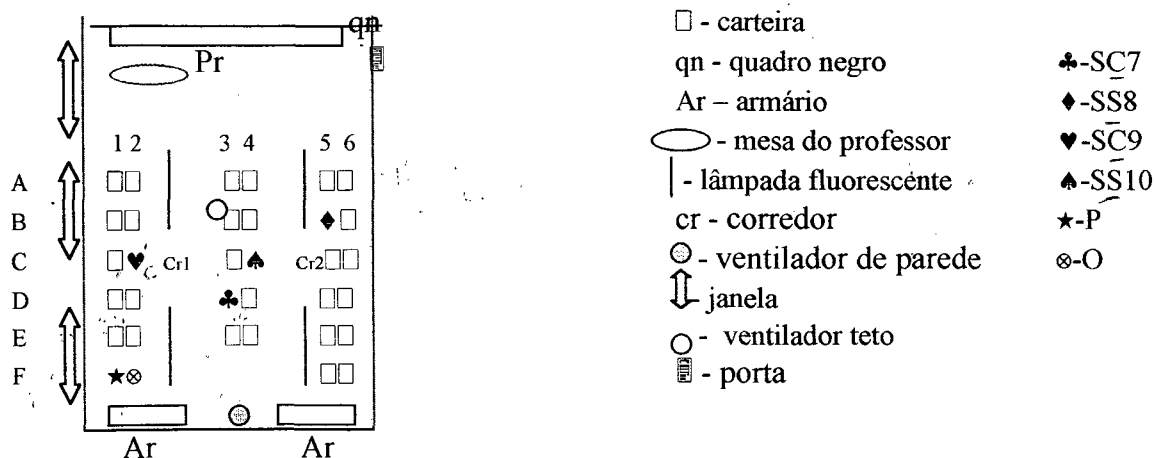


Figura 1. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 2ª série e a localização dos sujeitos na sala.

A Figura 1 é um diagrama do ambiente da sala de aula da 2ª série. O professor sentava à frente da sala e circulava pelos corredores “Cr1” e “Cr2”, pela parte da frente e do fundo da sala. SC7, que pertence ao Grupo CFE, sentou-se na coluna “D3”; SS8, do Grupo SFE, sentou-se na coluna “B5”; SC9, do Grupo CFE, sentou-se na coluna “C2”; SS10, do Grupo SFE, sentou-se na coluna “C4”. A pesquisadora e a observadora auxiliar (P e O) sentaram-se no fundo da classe, respectivamente nas colunas “F1 e F2”. Nas paredes da sala havia cartazes pregados: ao lado do quadro negro, à direita, havia um cartaz com os nomes dos alunos da turma da manhã e, à esquerda, o nome dos alunos da turma observada; acima do quadro negro havia letras do alfabeto; na lateral direita podiam ser observados cartazes da cidade de Florianópolis.

A turma da 3ª série, com 27 alunos, sentava individualmente, sendo que a localização de cada aluno estava indicada em um cartaz acima do quadro negro.

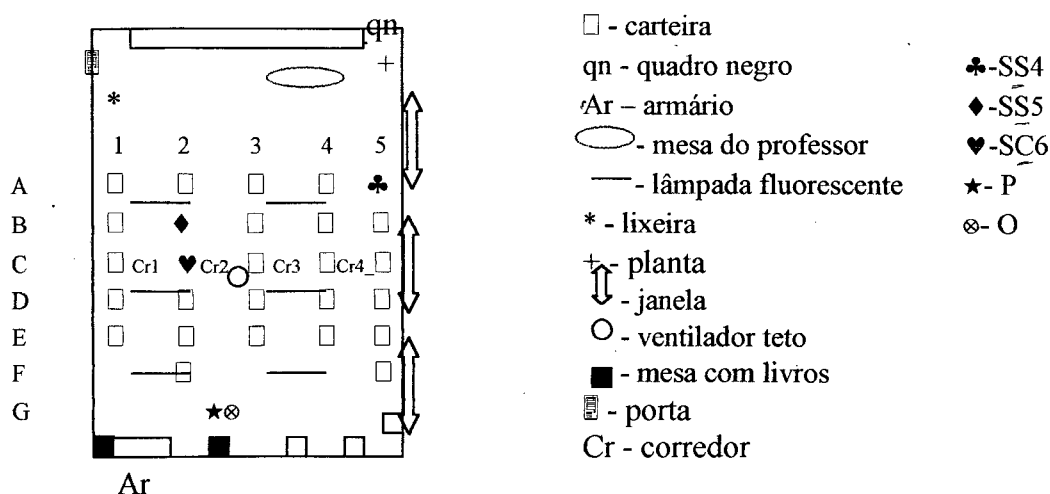


Figura 2. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 3ª série e a localização dos sujeitos na sala.

A Figura 2 é um diagrama do ambiente da sala de aula da 3ª série; nela, o professor também se localizava à frente da sala, circulando por quatro corredores: “Cr1, Cr2, Cr3 e Cr4”. SS4, do Grupo SFE, sentou-se na coluna “A5”; SS5, do Grupo SFE, sentou-se na coluna “B2” e o aluno SC6, que pertence ao grupo CFE, sentou-se na coluna “C2”, imediatamente atrás de S5. P e O normalmente juntavam duas carteiras que se encontravam vazias no fundo da sala, sentando-se no corredor “Cr2”, entre as colunas “G2 e G3”. Nas paredes haviam cartazes: à frente, em cima do quadro negro, havia um cartaz com a disposição dos alunos e cartazes com o nome dos líderes de turma em cada bimestre; na parte inferior do quadro negro havia uma espécie de quebra-cabeças, utilizado nas aulas de matemática; na lateral esquerda da sala haviam cartazes da cidade de Florianópolis; e, no fundo da sala, ficavam os trabalhos realizados pelos próprios alunos.

A turma da 4ª série, com 33 alunos, sentava-se também individualmente, porém, em quatro sessões de observação, os alunos encontraram-se agrupados de dois em dois. Esta sala fica em frente aos banheiros, com uma mesa de ping-pong colocada em frente à porta.

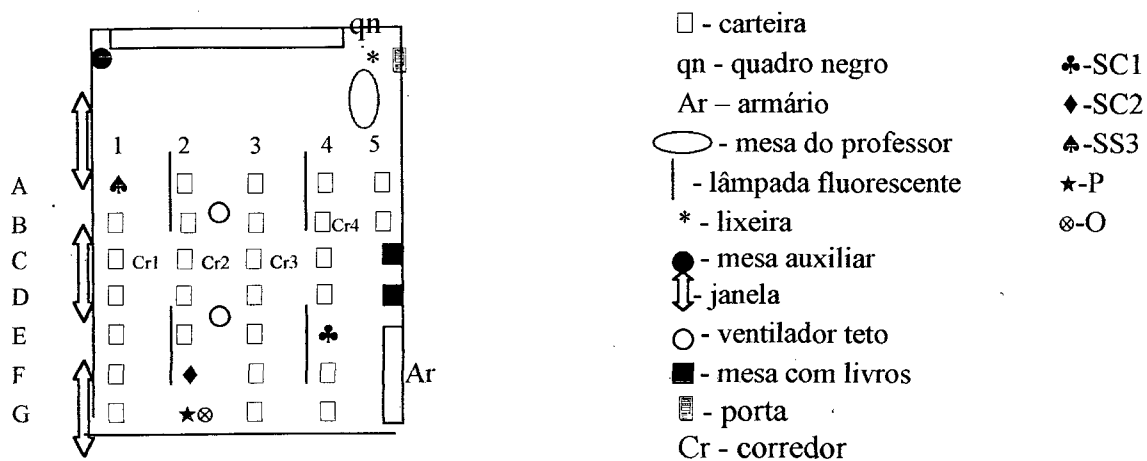


Figura 3. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 4ª série e a localização dos sujeitos na sala.

A Figura 3 é um diagrama do ambiente físico da turma da 4ª série. Esta turma apresentava algumas peculiaridades que a diferenciava das demais. A sala era pequena e mal conseguia agrupar seus alunos, os quais ficavam muito próximos e disputavam carteiras, pois muitas vezes tinham que buscar em outra sala. Frequentar a turma do vespertino era considerado como um prêmio aos alunos; a professora desta turma lecionava também na turma da manhã que era tida, pela própria professora, como “uma péssima turma de alunos que não queriam nada com nada”, porém quando um desses alunos se destacava, a professora o passava para a turma do vespertino, a qual tinha alunos mais “competentes”. Quando P e O chegavam para realizar as sessões de observação, a aula tinha que ser interrompida para organizar um local para sentarem-se; na maioria das vezes, P e O ocupavam uma mesma carteira com duas cadeiras, pois não havia carteiras disponíveis; outras vezes foi necessário tirar materiais de cima das carteiras (como livros e cadernos) e colocá-los no chão para que a observação pudesse ser realizada. A professora, apesar de sentar à frente, não se voltava para os alunos, pois sua mesa estava voltada em direção à janela. SC1, do Grupo CFE, sentou-se na coluna “E4”; SC2, do Grupo CFE, sentou-se na coluna “F2”; e SS3, do Grupo SFE, sentou-se na coluna “A1”. P e O

sentavam-se no fundo da sala, normalmente na coluna “G2”. Nesta sala havia também cartazes: na parede lateral direita, havia cartazes da cidade de Florianópolis e trabalhos dos alunos; na parede do fundo havia mapas do Brasil.

2.4 Situação e material

Foram utilizados lápis, borracha, folha de registro (Anexo 1) e cronômetro; havia também uma tabela com o nome dos sujeitos e uma tabela com o nome das categorias comportamentais e suas descrições que ficavam disponíveis em cima da carteira.

2.5 Procedimento Geral

2.5.1 *Descrição do procedimento de relato cursivo*

A pesquisadora (P), juntamente com uma observadora auxiliar (O), entravam na sala de aula e sentavam-se em carteiras disponíveis no fundo da sala, de onde podiam observar os sujeitos. P e O observavam, ao mesmo tempo, o desempenho de um mesmo S em relação ao desempenho da professora, e faziam o registro no mesmo momento. Foi observado um S de cada vez.

Inicialmente foram realizadas 10 sessões de relato cursivo para a caracterização e definição das categorias comportamentais, com duração de 10 minutos para cada sessão de observação.

Após a realização das 10 sessões de observação, P e O debateram cada uma das sessões, descrevendo os comportamentos que apareciam com mais frequência, tanto de Sa quanto de Sp. A partir dessas descrições e das descrições de Machado (1984) e Gil e Duran (1993), foram construídas as seguintes categorias comportamentais:

Tabela 2 - Categorias comportamentais do professor formuladas a partir das observações diretas realizadas em sala de aula.

Categoria	Descrição
EXP - Explicar	A professora expõe para um aluno (ou grupo de alunos) algum fato novo ou recorda alguma informação já fornecida, mostra como realizar uma determinada tarefa, dita em voz alta palavras ou sentenças que os alunos devem escrever, solicita alguma informação necessária à execução da tarefa ou faz alguma pergunta para explicitar melhor a explicação. Todas as emissões verbais são, no entanto, relacionadas a conteúdos ministrados ou tarefas a serem executadas. Ex.: “Na frase ‘João foi ao cinema. Quem é que foi ao cinema? Então João é o sujeito da ação”, “Eu gostaria que vocês abrissem o livro na página 10”.
EXPQN – Explicar no quadro negro	A professora utiliza apenas o quadro-negro para expor, comunicar ou explicar determinada tarefa a ser realizada, confere, acompanha e determina a realização de tarefas por alunos no quadro-negro, sem vocalizar.
CNP – Consentir	A professora emite uma ação verbal ou sinalização que parece destinada a dar permissão ao aluno (ou grupo de alunos) para iniciar ou prosseguir na execução de uma ação que esteja relacionada à tarefa ou não, ou emite ações (verbais ou motores) que aceitem uma sugestão ou informação proposta por um aluno. Ex: “Quem acabou pode sair”, “Pode ir”, “A e eu coloquei errado”.
CAP – Chamar aluno	A professora chama o nome de algum aluno a fim de fornecer-lhe uma atividade ou material. Ex: “João”, “Você”.
ESP – Estimular	A professora emite ações que se destinam a enfatizar a boa execução de tarefas de alunos (ou grupo de alunos) através de enunciações verbais positivas, elogios, dar atenção prontamente ao aluno, responder imediatamente a uma questão ou dúvida, estimular sua participação. Ex: “Muito bom”, “Quem acertou está de parabéns” “Isso, aqui vai ‘s’ porque é plural”.
DCP – Descontrair	A professora verbaliza fatos ou realiza gestos que tendem a descontrair o ambiente da sala de aula. Ex: “Este barulho no corredor é muito interessante, vamos ouvi-lo?”, “Gostaram da visita, né?”
ADP – Advertir	A professora avisa a um aluno (ou grupo de alunos) sobre aspectos relacionados à tarefa, chamando a atenção para os mesmos, fala com um aluno (ou grupo de alunos) recriminando energicamente alguma ação emitida não relacionada à tarefa, deprecia um aluno (ou grupo de alunos), criticando aspectos de ações executadas por este(s), censurando ou fazendo queixas sobre ações exibidas por alunos. Ex: “Cuidado com a letra, hein”, “Eu não vou repetir”, “Vocês estão fazendo a lição muito feia”.
CSP – Castigar	A professora promete algum castigo de forma clara ou sugerida. Ex: “Eu não mandei fazer agora, pode apagar”, “Quem mandou correr? Volta, senta e vem devagar”.
INP – Informar	A professora comunica, responde ou pergunta a um aluno (ou grupo de alunos), sobre atividades que estão sendo ou serão realizadas não relacionadas à tarefa, podem ser acontecimentos da classe ou escola. Ex. “A partir de amanhã será cobrado o uso do uniforme”, “Todos entenderam que e para os pais virem na escola amanhã?”.
ITP – Interromper	A professora impede a continuação de um pedido iniciado por um aluno (ou grupo de alunos) e nega-o direta ou indiretamente, ou simplesmente não responde ao aluno. Ex: “Ele esta falando”, “Quantas Adrianas tem na classe?”
CDP – Distrair-se	A professora demonstra distração na realização de uma tarefa, falando com pessoas estranhas à sala, lendo ou escrevendo algo não relacionado á atividade acadêmica que está sendo realizada, olha para lugar indeterminado.
ASP – Andar pela sala	A professora caminha pela sala de aula conferindo as atividades do aluno (ou grupo de alunos), distribuindo ou pegando materiais, passando de carteira em carteira.
OP – Outros comportamentos	Classes de respostas emitidas pela professora não incluídas nas categorias acima definidas.

Tabela 3 - Categorias comportamentais do aluno, divididos em comportamentos acadêmicos e não acadêmicos, formuladas a partir das observações diretas em sala de aula.

	Categoria	Descrição
Comportamentos acadêmicos	PIA – Pedir informação	O aluno dirige-se à professora perguntando alguma coisa a respeito de atividades que estão sendo ou serão realizadas, ou como as tarefas devem ser executadas. Ex: “Professora tabuada também?”, “Tem que copiar tudo?”.
	CPA – Chamar professora	O aluno procura dirigir a atenção da professora para si dizendo: “Professora, professora...” ou levantando a mão pedindo espaço para interagir.
	CMA – Comentar	O aluno conta como executou a atividade proposta pela professora, se já terminou ou ainda se acertou ou se errou, fala com a professora sobre o que está no quadro-negro, sobre fatos da classe ou o aluno dá opinião com relação às solicitações feitas, ou a respeito de atividades. Ex: “Tia, ta faltando um ... (se referindo ao quadro-negro)”, “Na minha casa eu vi um igual a esse”, “Hoje a senhora poderia dar um problema”.
	RSA – Responder	O aluno imediatamente após uma pergunta feita a ele pela professora, verbaliza algo diretamente ligado à pergunta. Ex: “Eu sei, eu sei”, “Não, é ...”.
	CTA – Cumprir tarefas escolares	O aluno cumpre atividades dadas pelo professor, tais como: pintar, escrever, colar, recortar, utilizando os materiais escolares necessários; ler (em voz alta ou silêncio); movimentar-se em busca dos objetos escolares (lâpis, borracha, caderno, tubo de cola, tesoura, lápis de cor, giz de cera) necessários para a realização da tarefa e busca-los na mesa de outrem; ir ao quadro-negro a mando do professor ou pedir para ir ao quadro-negro; escrever no quadro-negro, livro ou caderno; discutir tarefas com colegas quando tiver atividades em grupos.
Comportamentos não acadêmicos	FAA – Ficar atento	O aluno demonstra interesse pelas atividades e conteúdos dados em sala de aula: olhar para a professora durante as explicações; olhar em direção ao quadro-negro, livro, ou caderno (sem escrever); ouvir leitura de um colega ou professor; organizar ambiente para estudo (colocar materiais sobre a mesa, carteira, cadeira); conferir exercícios com colegas ou professor.
	CDA – Distrair-se	O aluno demonstra-se distraído durante a apresentação e realização de tarefas: olhar para lugar indeterminado; assobiar; mexer no material que não seja necessário para a realização da tarefa; folhear caderno sem buscar algo específico; ler bilhetes ou outros materiais que não estejam relacionados à atividade executada; chupar dedo; encolher-se; bocejar; apoiar-se e debruçar-se sobre a carteira.
	RCA – Recusa	O aluno emite alguma ação que visa esquivar-se de qualquer tarefa ou ordem a ser cumprida, tais como: sinalizar com a cabeça ou verbalmente que não vai ao quadro negro; que não quer realizar determinado exercício; que não vai a outra sala de aula; que não vai distribuir materiais; deixar de fazer tarefas de casa.
	INA – Informar	O aluno dá alguma informação, solicitada ou não, sobre algo que não esteja relacionada com a atividade de sala de aula. Ex.: “é amanhã o jogo do Vasco”
	ICA – Interagir com o colega	O aluno emite alguma ação frente à ação do colega, independente de conseguir ou não: chamar o colega; andar em direção ou aproximar-se do colega; tocar, responder, perguntar e falar com ele; mostrar suas tarefas e olhar as tarefas dele; emprestar e pegar material que não seja necessário à execução da tarefa; sorrir para o colega; passar ou receber bilhete.
	COA – Cumprir ordem	O aluno cumpre ordens dadas pelo professor ou por outra pessoa sem relação com a atividade acadêmica, tais como: sentar-se, pegar e distribuir materiais (como agendas, provas, textos); pegar ou levar algo para outra sala (direção, supervisão) escovar dentes; trocar de carteira; virar para frente; aplaudir.
	PAA – Prestar atenção	O aluno dirige sua atenção para algo ou alguém estranho à sala, para ouvir recados, avisos, e outros, não relacionados à tarefa executada em sala de aula.
	OA – Outros comportamentos	Outros comportamentos emitidos pelos sujeitos não incluídos nas categorias acima definidas.

2.5.2 Treino de observação direta e teste das categorias comportamentais

Após terem sido organizadas as categorias comportamentais (como descritas e definidas nas Tabelas 2 e 3), estas foram testadas. Devido à diversidade de categorias, foram necessárias 80 sessões de observação direta para se chegar ao índice de fidedignidade necessário para validação das categorias.

2.5.3 Descrição do procedimento de observação direta

As sessões de observação duravam 10 minutos, sendo observado um aluno por vez na relação com Sp, com intervalos de 5 segundos para observação e intervalos de 10 segundos para registro dos dados. Foram registradas as ações e também os eventos que as antecediam e os eventos que se seguiam (Anexo 2)

As observações constaram de duas etapas. Na primeira etapa, foram registradas as ações dos Sp e também os eventos que as antecediam e os eventos que se seguiam. Dessa forma, foi possível analisar os eventos que levavam os professores a emitirem ações de coerção em relação às ações dos alunos nas condições CFE e SFE, bem como as conseqüências produzidas por essas ações. Foram realizadas 10 sessões de observação com cada Sa nessa etapa.

Na segunda etapa, foram registradas as ações dos Sa, bem como também os eventos que as antecediam e os eventos que se seguiam. Essa observação permitiu identificar como os alunos respondiam às ações coercitivas antecedentes dos professores, bem como as conseqüências produzidas pelas ações dos alunos, tanto na condição CFE, quanto na condição SFE. Foram realizadas também 10 sessões de observações com cada Sa.

Para realizar as observações, P e O se dirigiam ao fundo de cada sala de aula, sentavam-se em carteiras disponíveis, se apropriavam do material necessário e, a partir de um sinal de P, iniciavam a observação. Após a realização das observações em cada sala de aula, P e O verificavam os dados para calcular o índice de fidedignidade a fim de validar ou não as observações. O índice de fidedignidade (IF) foi calculado em todas as sessões de observação através da fórmula: total de concordâncias dividido pelo somatório de concordâncias mais discordâncias, multiplicado por 100, $IF = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{discordâncias}} \times 100$. Para a realização da pesquisa, foram consideradas válidas apenas as sessões onde o IF foi igual ou superior a 80 % (Batista, 1977).

2.6 Procedimento de tratamento dos dados

Os dados foram obtidos em duas etapas e analisados respeitando-se essas duas etapas: etapa 1) considerando a relação professor-aluno, onde o professor foi o foco da observação; etapa 2) considerando a relação aluno-professor, na qual o aluno foi o foco da observação. Em cada etapa foram realizadas dez sessões de observação com cada diade Sp-Sa (na etapa 1) ou Sa-Sp (na etapa 2).

Para verificar a significância dos dados obtidos, os dados foram analisados por meio do Test t – de Student, via software, para pequenas amostras, processado pelo programa LABSTAT. Os resultados obtidos no processamento dos dados são apresentados no Anexo 3. Apesar da amostra ser pequena (cinco sujeitos para cada grupo – CFE e SFE) e do desenho estatístico não se constituir em instrumento de análise do presente trabalho, os valores do “teste t” foram significativos em quatro relações, a saber: os comportamentos não acadêmicos dos alunos como antecedentes ao comportamento coercitivo do professor ($p < 0,034$), cujas médias são maiores para o grupo CFE; os comportamentos acadêmicos dos

alunos como conseqüentes ao comportamento coercitivo do professor ($p < 0,046$), cuja média é maior para o grupo SFE; o quadro geral que apresenta o total de emissões dos comportamentos de coerção e reforçamento positivo ($p < 0,0016$), cuja média é maior para o grupo CFE; e a categoria comportamental não acadêmica CDA dos alunos ($p < 0,019$), cuja média é maior para o grupo CFE.

Os resultados, analisados separadamente em *acadêmicos* e *não acadêmicos*, estão apresentados na forma de ocorrência relativa, obtidos a partir do número total de emissões de uma determinada categoria registrada, dividido pelo total dessa categoria dos dois grupos (CFE e SFE), gerando um índice com variação entre 0 e 1 para cada uma das categorias registrada. A ocorrência relativa dos Sa de ambos os grupos está representada em gráficos para permitir análises comparativas entre eles.

3. RESULTADOS

3.1 Apresentação e descrição dos resultados.

3.1.1 Etapa 1 – Relação professor – aluno (Sp como sujeito focal)

A ocorrência relativa das categorias de Sp, em relação às categorias acadêmicas e não acadêmicas de Sa CFE e SFE, são percentualmente muito próximos, com algumas exceções.

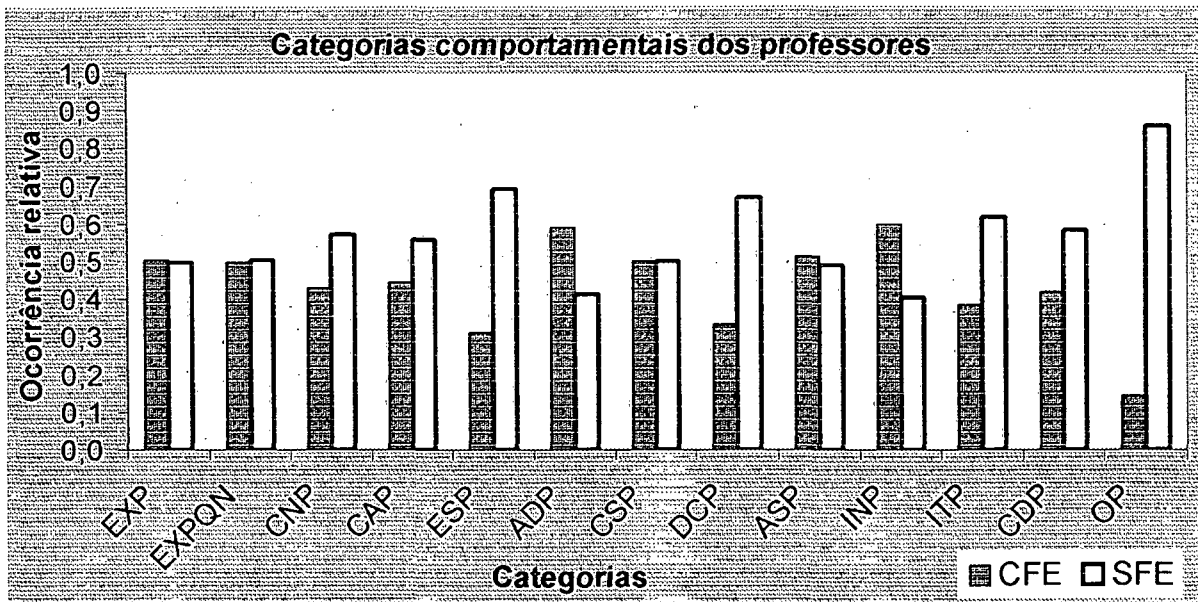


Figura 4 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos professores construídas a partir da observação direta em sala de aula.

Os dados, apresentados na Figura 4, explicitam a semelhança dos índices em relação aos dois grupos de alunos, variando entre 0,42 e 0,57, com exceção da ocorrência de *estimular* (ESP), *advertir* (ADP) e *descontrair* (DCP). A maior diferença encontra-se entre a ocorrência relativa de reforçamento positivo ou estimulação (ESP) dos alunos (0,31/CFE - 0,69/SFE), entre a ocorrência relativa de *descontração* (DCP) dos alunos (0,33/CFE - 0,67/SFE) e entre ocorrência relativa de *advertir* (ADP) dos alunos (0,59/CFE

-0,41/SFE). Convém ressaltar que os comportamentos de *descontração* (DCP) do professor não foram dirigidos diretamente a um aluno, mas à turma como um todo, incluindo o aluno observado. Já os comportamentos de reforçamento positivo ou estimulação (ESP) foram dirigidos especificamente ao aluno ou a algum grupo de trabalho onde o aluno observado estava inserido. A ocorrência relativa de *explicar a tarefa* (EXP), *explicar a tarefa no quadro-negro* (EXPQN) e *castigar* (CSP) aparecem com 0,50 para ambos os grupos. A categoria *consentir na participação do aluno* (CNP) tem ocorrência relativa de 0,57 para o grupo SFE e 0,43 para o grupo CFE; a categoria *chamar o aluno* (CAP) tem ocorrência de 0,56 para SFE e 0,44 para SFE e a categoria *andar pela sala* (ASP) tem ocorrência de 0,51 para CFE e 0,49 para SFE.

A ocorrência relativa mostra que professor *informa* (INP) assuntos não relacionados à tarefa mais a alunos CFE (0,60) do que a alunos SFE (0,40). Quando o aluno procura interação com o professor, esse geralmente *interrompe* (ITP), mais freqüentemente, a solicitação dos alunos SFE (0,62) do que dos alunos CFE (0,38). A ocorrência relativa de *distração* (CDP), referente à ação do professor, apesar de não estar diretamente relacionada às ações dos alunos, são da ordem de 0,58 para o grupo SFE e de 0,42 para os alunos do grupo CFE e *outros comportamentos* (OA) tem ocorrência relativa de 0,86 para o grupo SFE e 0,14 para CFE.

A Figura 5, a seguir, considera as ações dos alunos na condição antecedente em relação à ação dos professores, ou seja, antes das categorias comportamentais de advertir (ADP) e castigar (CSP), localizados na parte esquerda e estimular (ESP), localizados na parte direita. Já a Figura 6 demonstra quais as ações dos alunos que se seguem à ação do professor, ou seja, de forma eles respondem à ação de coerção e reforçamento positivo ou estimulação do professor. Nessa relação, a ação do aluno controla a ação de coerção e reforçamento positivo ou estimulação do professor.

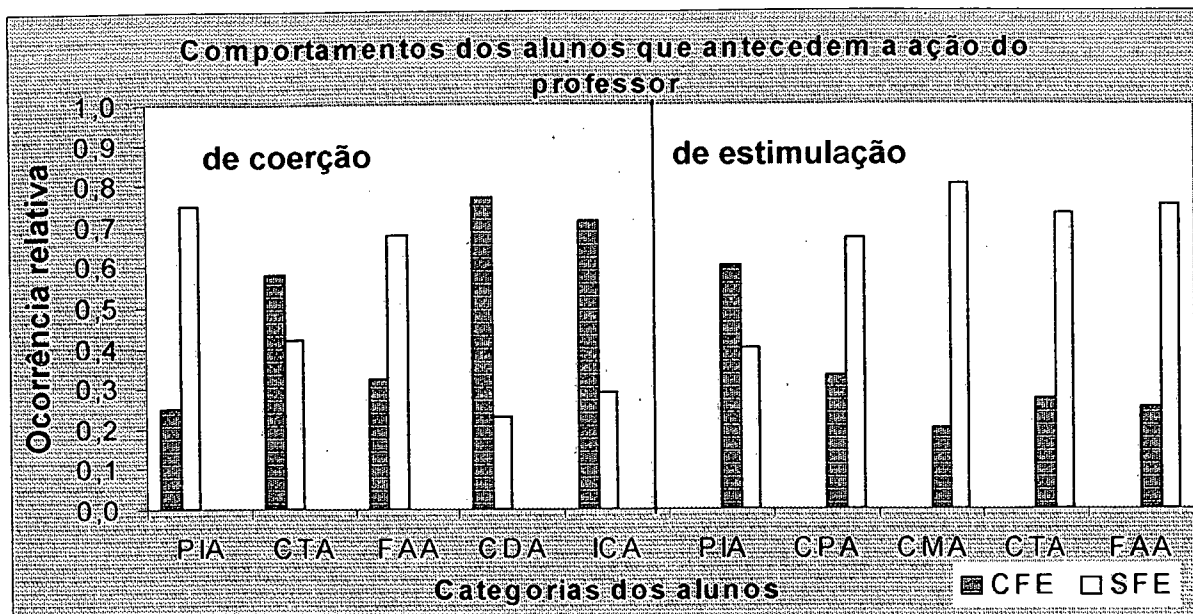


Figura 5 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que antecedem ação coercitiva do professor (parte esquerda) e ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor (parte direita)– rAA⁹ – professor como foco.

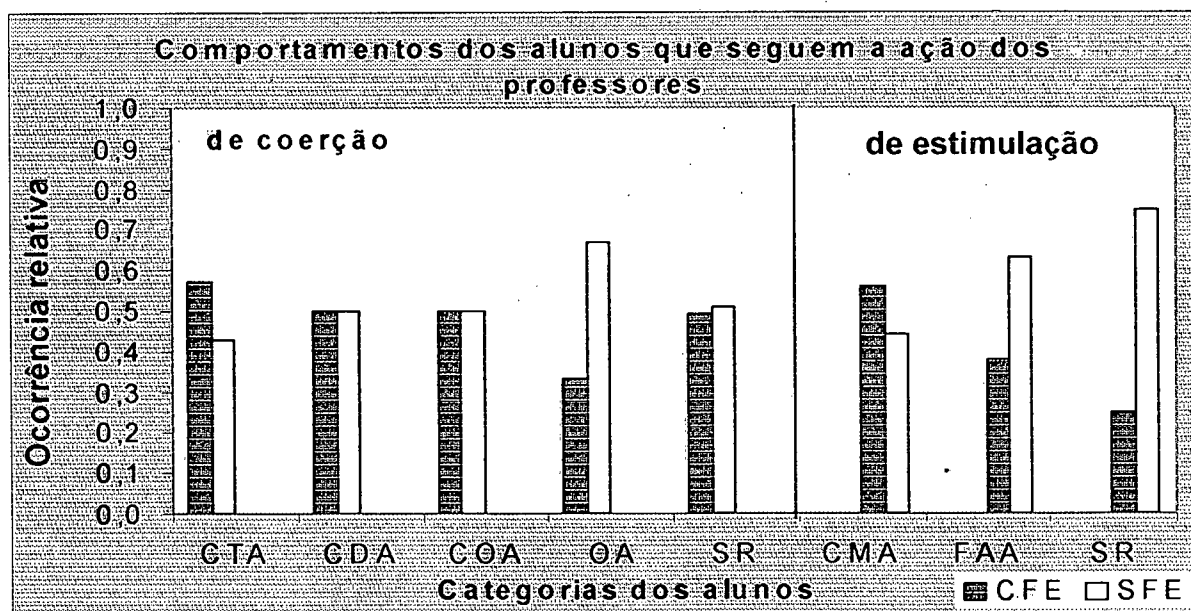


Figura 6 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que seguem ação coercitiva do professor (parte esquerda) e ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor (parte direita)– rAC¹⁰ – professor como foco.

Pode-se verificar, na parte esquerda da Figura 5, que as categorias não acadêmicas dos alunos levam o professor a utilizar coerção mais frequentemente em

⁹ rAA – relação Antecedente - Ação

¹⁰ rAC – relação Ação - Conseqüente

relação aos alunos do grupo CFE do que aos alunos do grupo SFE (relação antecedente de Sa e ação de Sp); essa relação pode ser vista nas categorias não acadêmicas de *distração* (CDA) e *interação com o colega* (ICA). A ocorrência relativa da categoria comportamental não acadêmica de *distração* (CDA) é de 0,77 em relação aos alunos do grupo CFE e 0,23 para os alunos do grupo SFE; a categoria comportamental não acadêmica de *interação com o colega* (ICA) aparece com ocorrência relativa de 0,71 para o grupo CFE e 0,29 para SFE. Quanto aos comportamentos acadêmicos dos alunos, a categoria *cumprir tarefa* (CTA) aparece com ocorrência relativa de 0,58 para o grupo CFE e 0,42 para SFE; a categoria *ficar atento* (FAA) aparece com ocorrência maior para o grupo SFE (0,68) e 0,32 para o grupo CFE; e a categoria de *pedir informação* (PIA) aparece com ocorrência de 0,75 para o grupo SFE e 0,25 para CFE. As ocorrências relativas das demais categorias não foram descritos na Figura 5 porque, para as categorias acadêmicas de *chamar o professor* (CPA), de *responder ao professor* (RSA), e as categorias não acadêmicas de *recusar a executar alguma atividade ordenada pelo professor* (RCA), de *cumprir uma ordem dada pelo professor* (COA), de *prestar atenção a pessoas estranhas na sala* (PAA) e *outros comportamentos* (OA), não houve nenhuma ocorrência de advertência pelo professor; já, para a categoria acadêmica *comentar sobre atividade acadêmica* (CMA) e a categoria não acadêmica *informar sobre algo não relacionado à tarefa de sala de aula* (INA), houve apenas uma ocorrência de advertência para o grupo CFE.

A parte direita da Figura 5 demonstra quais foram as categorias comportamentais dos alunos que levaram o professor a estimulá-los positivamente. O professor estimulou mais as categorias acadêmicas de *chamar o professor* (CPA-0,67) dos alunos do grupo SFE do que dos alunos do grupo CFE (0,33); estimulou *comentar* relativo a atividades acadêmicas (CMA), aparecendo com ocorrência relativa de 0,80 para o grupo SFE e 0,20 para CFE; estimulou *cumprir as tarefas escolares* (CTA) com ocorrência

relativa de 0,73 relativos a alunos do grupo SFE e, de 0,27, a alunos do grupo CFE; estimulou *ficar atento* ao professor (FAA), relativo a alunos do grupo SFE, com ocorrência relativa de 0,75 e, com ocorrência de 0,25, a alunos do grupo CFE; estimulou *pedir informação* (PIA), com ocorrência de 0,60, relativo a alunos do grupo CFE e, com ocorrência relativa de 0,40, a alunos do grupo SFE. As demais categorias comportamentais dos alunos não foram apresentadas na Figura 5 porque, para a categoria acadêmica *responder* a uma pergunta do professor (RSA), e as categorias não acadêmicas *recusar* a realização de uma atividade dada pelo professor (RCA), *interagir com o colega* (ICA), *cumprir ordens* dadas pelo professor (COA), *prestar atenção* a pessoas extra-classe (PAA) e *outros comportamentos* (OA), não houve nenhuma ação reforçadora por parte do professor. Já, para a categoria não acadêmica de *distração* do aluno (CDA), houve apenas uma ocorrência no grupo CFE e, para a categoria não acadêmica *informar* sobre algo não relacionado à atividade de sala de aula (INA), houve apenas uma ocorrência no grupo SFE.

A Figura 6 demonstra que ambos os grupos respondem, de forma semelhante, aos estímulos coercitivos do professor. Em relação aos comportamentos acadêmicos, os alunos CFE respondem mais às ações coercitivas do professor, *cumprindo tarefas escolares* (CTA), com 0,57 da ocorrência relativa, enquanto, para os alunos do grupo SFE, a ocorrência é de 0,43. Para as categorias comportamentais não acadêmicas *distração* do aluno (CDA) e de *cumprir ordem* (COA), a ocorrência relativa é de 0,5, em ambas as categorias, para os dois grupos. A ocorrência relativa de comportamentos em que *não houve ação observável* (SR) devido à advertência ou castigo do professor são de 0,51 para o grupo SFE e 0,49 para o grupo CFE. Já, *outros comportamentos* (OA), aparecem com ocorrência de 0,67 para o grupo SFE e, 0,33, para o grupo CFE. As categorias acadêmicas *ficar atento* (FAA) e *responder* ao professor (RSA) tiveram apenas uma ocorrência de *advertência* (ADP) ou *castigo* (CSP) por parte do professor para o grupo CFE. As

categorias não acadêmicas *recusar* a execução de uma atividade dada pelo professor (RCA), *informar* sobre algo não relacionado à atividade acadêmica (INA), *interagir com o colega* (ICA), *prestar atenção* a pessoas extra-classe (PAA) e as categorias acadêmicas *pedir informação* ao professor (PIA), *chamar o professor* (CPA) e *comentar* sobre atividade acadêmica (CMA) não tiveram nenhuma ocorrência de *advertência* (ADP) ou *castigo* (CSP) por parte do professor.

A parte direita da Figura 6 demonstra que o grupo de alunos SFE responde mais ao reforçamento positivo ou estimulação do professor, ou seja, *fica atento* (FAA) em 0,63 da ocorrência relativa enquanto o grupo CFE apresenta ocorrência de 0,38. Para o grupo CFE, a categoria com maior ocorrência relativa é *comentar* sobre a atividade acadêmica (CMA), com 0,56, enquanto, para o grupo SFE, a ocorrência é de 0,44. O reforçamento positivo ou estimulação do professor *não promove modificação observável na ação* do aluno (SR) em 0,75 do índice em que estimulou os sujeitos do grupo SFE e 0,25 para o grupo CFE.

A categoria comportamental acadêmica dos alunos em *responder* a uma solicitação do professor (RSA) e a categoria não acadêmica *interagir com o colega* (ICA) ocorreram apenas uma vez frente ao reforçamento positivo ou estimulação por parte do professor no grupo SFE; da mesma forma, ocorreu com a categoria acadêmica *cumprir tarefas escolares* (CTA) que estimulou, em três ocorrências, os alunos do grupo SFE. Nesses casos, por causa da baixa frequência, os dados não são apresentados na Figura 6. As categorias comportamentais acadêmicas dos alunos *pedir informação* ao professor (PIA), *chamar o professor* (CPA) e as categorias não acadêmicas *distrair-se* (CDA), *recusar* em cumprir uma atividade designada pelo professor (RCA), *informar* algo não relacionado à atividade acadêmica (INA), *cumprir ordens* dadas pelo professor (COA), *prestar atenção* a

peças extra classe (PAA) e *outros comportamentos* (OA) não foram estimuladas em nenhum momento da observação.

3.1.2 Etapa 2 – Relação aluno - professor (Sa como sujeito focal)

Em relação aos alunos, verifica-se predominância de comportamentos acadêmicos para o grupo SFE, com exceção das categorias *comentar* (CMA) e *responder* (RSA), enquanto para o grupo CFE predomina a emissão de comportamentos não acadêmicos.

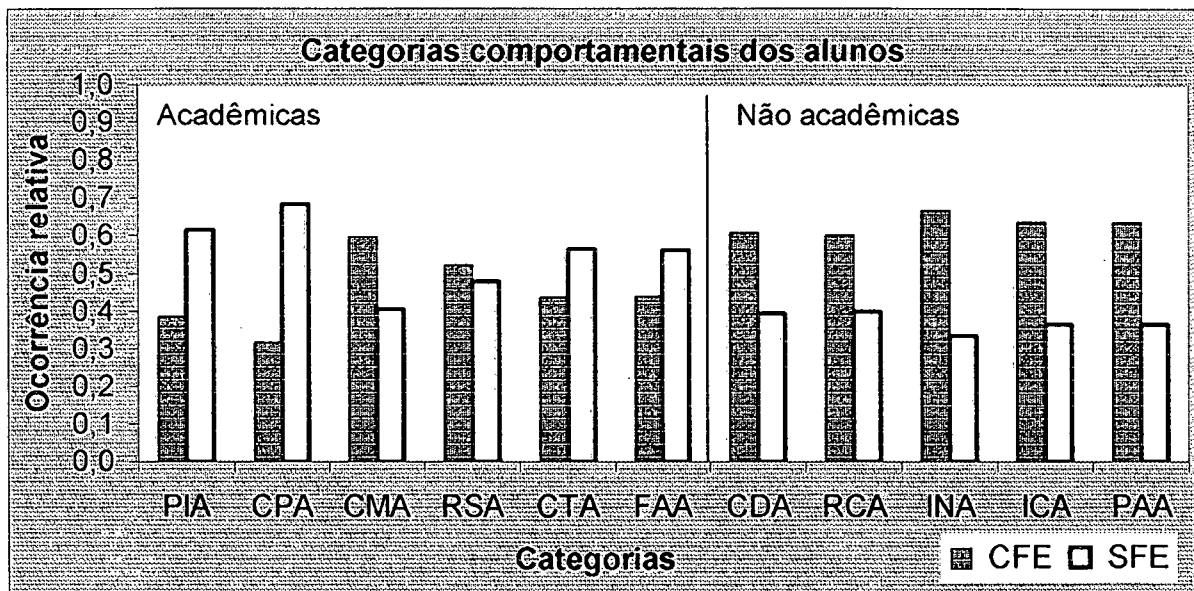


Figura 7 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais acadêmicas (parte esquerda) e não acadêmicas (parte direita) dos alunos (Sa), construídas a partir da observação direta em sala de aula.

A ocorrência relativa das categorias comportamentais acadêmicas (parte esquerda da Figura 7) de Sa mostram que os alunos SFE *cumprem as tarefas escolares* (CTA) com ocorrência (0,56) maior do que alunos CFE (0,44); *ficam atentos às explicações* (FAA) do professor com ocorrência de 0,56 contra 0,44 para os alunos CFE, *pedem informação ao professor* (PIA) em 0,62 contra 0,38 para os alunos CFE e *chamam o professor* (CPA) em 0,68 contra 0,32 para alunos CFE. Em relação aos comportamentos

de CFE, a ocorrência relativa da categoria *comentar* (CMA), é da ordem de 0,60 contra 0,40 para alunos SFE. Por sua vez, a ocorrência de *responder ao professor* (RSA) é muito próxima para ambos os grupos (0,52 para CFE e 0,48 para SFE).

Dentre os comportamentos não acadêmicos, apresentados na parte direita da Figura 7, com predominância para o grupo CFE, verifica-se uma ocorrência relativa de 0,61 para os comportamentos de *distração* (CDA), contra 0,39 para os alunos do grupo SFE. A ocorrência relativa de comportamentos de *interação com colegas* (ICA), com 0,64 da ocorrência é maior para os alunos CFE, do que para alunos SFE, com ocorrência de 0,36. Igualmente, a ocorrência relativa de *recusa às atividades* (RCA) é da ordem de 0,60 para o grupo CFE contra 0,40 para os alunos do grupo SFE. No que se refere às ações de *informar algo não relacionado com a atividade* (INA), a ocorrência dos alunos CFE é da ordem de 0,67 contra 0,33 para alunos SFE. A ocorrência relativa da ação de *prestar atenção a algo não relacionado à tarefa* (PAA) é da ordem de 0,64 para o grupo CFE contra 0,36 para o grupo SFE. A categoria de *cumprir ordens* (COA) teve apenas uma ocorrência no grupo CFE e *outros comportamentos* (OA) não tiveram nenhuma ocorrência, por isso não estão presentes na Figura.

Os dados apresentados na Figura 8 são relativos às categorias comportamentais dos alunos que sofreram coerção (parte esquerda da Figura) e que foram estimuladas positivamente (parte direita da Figura) pelo professor. Nessa análise, a ação do aluno é o foco de observação e a ação do professor corresponde aos estímulos reforçadores ou punidores dessas ações, ou seja, a ação do professor pode controlar probabilidade futura de emissão da ação do aluno, seja aumentando ou diminuindo-a.

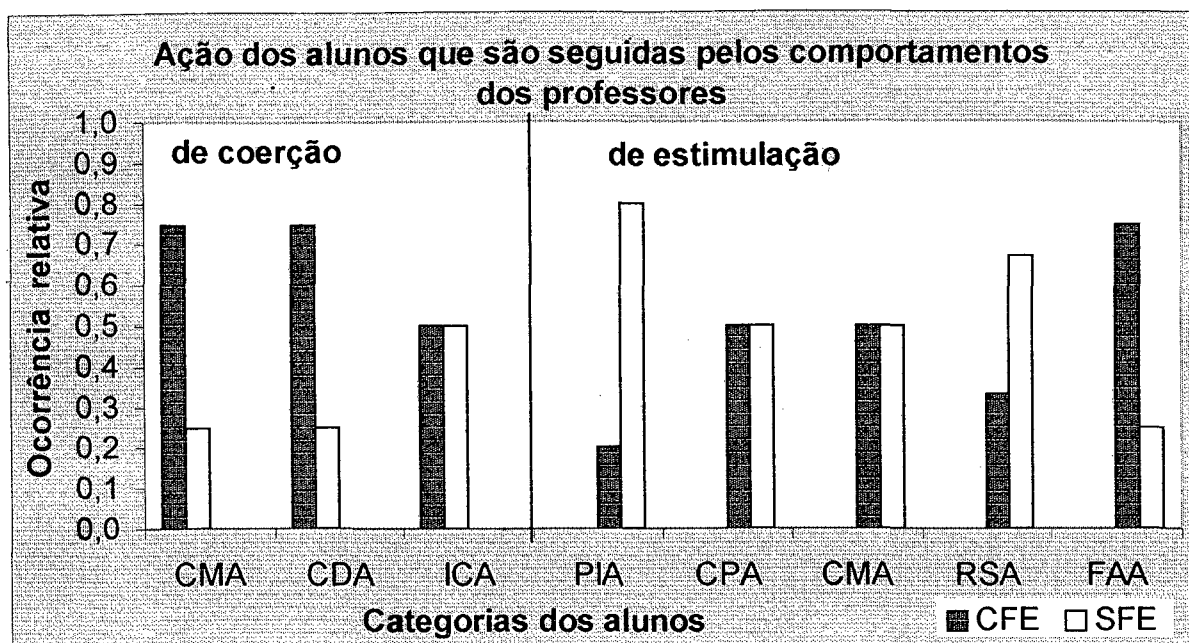


Figura 8 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que são seguidas pela ação coercitiva do professor (parte esquerda) e ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que são seguidas pela ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor (parte direita)– rRC¹¹ – aluno como foco.

Pode-se verificar na parte esquerda da Figura 8 que o professor utiliza mais estímulos coercitivos com alunos CFE, sendo que para a categoria acadêmica *comentar* (CMA) e a categoria não acadêmica *distrair-se* (CDA), essa ocorrência relativa é de 0,75 para o grupo CFE, em ambas categorias, contra 0,25 para grupo SFE. Na categoria não acadêmica de *interação com o colega* a ocorrência de ambos os grupos é da ordem de 0,5. Nas categorias acadêmicas *cumprir tarefas escolares* (CTA) e *ficar atento às tarefas executadas* (FAA), o professor utilizou coerção em quatro ocorrências com grupo CFE e nenhuma com o grupo SFE. Pela impossibilidade técnica de correlacionar valores reduzidos, os índices não estão apresentados na Figura. Na categoria acadêmica *pedir informação* ao professor (PIA) ocorre um episódio coercitivo para o grupo SFE e nenhum para o grupo CFE; na categoria acadêmica, *responder à solicitação do professor* (RSA) foram 2 ocorrências para o grupo CFE e nenhuma para o grupo SFE; na categoria não acadêmica *informar algo não relativo à atividade de sala de aula* (INA) houve uma

¹¹ rAC- relação Ação - Consequente

ocorrência de coerção para o grupo CFE e nenhuma para o SFE. Na categoria acadêmica *chamar o professor* (CPA) e nas categorias não acadêmicas *recusar-se a executar uma atividade designada pelo professor* (RCA), *cumprir ordem* dada pelo professor (COA), *prestar atenção a pessoas extra-classe* (PAA) e *outros comportamentos* (OA) não aparecem incidentes coercitivos por parte do professor.

Na parte direita da Figura 8, verifica-se que o professor estimulou mais os comportamentos acadêmicos de *pedir informação* (PIA) e *responder* (RSA) dos alunos SFE com ocorrência relativa de 0,8 e 0,67 respectivamente, enquanto para o grupo CFE esses índices são da ordem de 0,2 e 0,33 respectivamente. A categoria acadêmica de *ficar atento* (FAA) é mais estimulada no grupo CFE, com ocorrência relativa de 0,75, ao passo que, para o grupo SFE, esse valor é da ordem de 0,25. As categorias acadêmicas *chamar o professor* (CPA) e *comentar* (CMA) ocorrem com igualdade de reforçamento positivo ou estimulação para ambos os grupos, com ocorrência de 0,5 para as duas categorias. Na categoria acadêmica *cumprir tarefas escolares* (CTA), houve três ocorrências de reforçamento positivo ou estimulação para o grupo SFE e nenhuma para o grupo CFE, não sendo possível estabelecer correlação. As categorias não acadêmicas *distrair-se* (CDA), *recusar-se a executar uma atividade designada pelo professor* (RCA), *informar sobre algo não relativo à atividade de sala de aula* (INA), *interagir com o colega* (ICA), *cumprir ordem* dada pelo professor (COA), *prestar atenção a pessoas extra-classe* (PAA) e *outros comportamentos* (OA) não foram estimuladas nos períodos de observação.

4. DISCUSSÃO

Os resultados, relativos aos alunos SFE, indicam que o comportamento dos professores constituiu-se numa ação relevante no sentido de estimulá-los, ou seja, chamar o aluno a participar da aula ou responder-lhe quando solicitado, permitindo a sua participação em sala de aula e, até mesmo, promovendo-a, como pode ser visto nos dados apresentados na Figura 4. Ao contrário, quando se trata dos alunos CFE os professores advertem, chamando a atenção, recriminando ou depreciando e até inibindo a sua participação em sala de aula.

Os professores interrompem mais, não permitindo a continuidade de expressão mais em relação a alunos SFE, o que pode ser explicado porque esse grupo de alunos participa mais da aula, demonstrado pelo índice total de comportamentos acadêmicos apresentados na Figura 7. Mesmo que a ação de distração dos professores não esteja relacionada diretamente à ação dos alunos, a presença destas ações com ocorrência relativa maior em relação a alunos SFE, pode indicar a ocorrência de mais comportamentos de interrupção (ITP) por parte do professor, ou outros comportamentos de não responder ao aluno devido a não estar atento às solicitações destes, ou seja, os professores permanecem distraídos e assim não respondem às solicitações dos alunos SFE, que são mais frequentes do que os alunos CF. Por solicitarem mais a atenção do professor, alunos SFE recebem maior quantidade de reforçamento positivo ou estimulação, ao mesmo tempo em que, por mais vezes, a sua solicitação não é respondida pelo professor, seja por estar distraído ou por outro motivo não identificado na pesquisa.

Quanto aos comportamentos dos alunos, nota-se uma diferença significativa quanto a comportamentos acadêmicos e não acadêmicos para cada grupo. Os alunos SFE

concentram-se mais, do que os alunos CFE, no cumprimento das atividades relacionadas às tarefas a serem executadas, o que deve ocorrer porque são mais solicitados a participarem das atividades, podendo ser visto nos comportamentos do professor de estimular (ESP), chamar (CAP) e consentir na participação do aluno (CNP) nas atividades propostas em sala de aula. Mesmo assim, dentre os comportamentos acadêmicos, os alunos CFE comentam mais sobre atividades de sala de aula (CMA) do que os alunos SFE.

Essa diferença poderia ser explicada porque esses alunos têm, provavelmente, maior dificuldade de compreender as explicações do professor, o que estaria propiciando uma frequência mais alta de comentários. Em relação aos comportamentos não acadêmicos, esses aparecem com maior frequência no grupo CFE, em contrapartida aos comportamentos acadêmicos que, em sua maioria, são emitidos pelo grupo SFE, como demonstrado na Figura 7. A diferença, em termos de frequência de participação, de cada um dos grupos de sujeitos com as questões relacionadas às atividades em sala de aula, indica que os alunos SFE são mais ativos e participam mais das atividades acadêmicas enquanto que os alunos CFE emitem com maior frequência comportamentos não relacionados às atividades de sala de aula. A ocorrência mais elevada de distração e de busca de interação com o colega, por parte dos alunos CFE, pode estar demonstrando falta de interesse nas tarefas e até fuga da sala de aula, discutida por Skinner (1972), Sidman (1995) e Oliveira (1998).

Para esses autores, quando o controle aversivo é utilizado na escola, o aluno pode buscar uma forma de escapar desse controle. Dentre essas formas de escape podem ser considerados o atraso para as aulas, o ficar indiferente às explicações, conversar com colegas, realizar outras ações no período de aula e até abandonar a escola. A recusa em participar das atividades solicitadas pelo professor por parte dos alunos CFE indica, também, para a não participação das atividades em sala de aula por falta de motivação e de

interesse, uma vez que o professor propicia-lhes menor quantidade de reforçamento positivo ou estimulação.

Do mesmo modo em que a frequência de comportamentos não acadêmicos é mais alta para os alunos CFE, nota-se que os professores reforçam menos os comportamentos acadêmicos desse grupo de alunos. O grupo de alunos SFE recebe, por sua vez, mais reforçamento positivo ou estimulação para os comportamentos acadêmicos, o que deve contribuir para sua maior participação em sala de aula. O fato do grupo CFE receber menos estímulo que o grupo SFE pode ser explicado devido aos mesmos emitirem mais comportamentos não acadêmicos do que os alunos SFE, como estar mais distraídos, conversar mais com os colegas e participar menos das atividades acadêmicas; dessa maneira, proporcionam ao professor menos oportunidades de incentivo das atividades acadêmicas ou, pelo contrário, por serem menos estimulados a participar, apresentam maior índice de comportamentos não acadêmicos, ou ainda, os comportamentos não acadêmicos podem estar ocorrendo pela utilização inadequada da coerção por parte do professor, demonstrada pelos índices de que foi utilizada tanto para comportamento não acadêmico quanto para comportamento acadêmico.

A coerção foi utilizada, com índices mais elevados, para punir os comportamentos dos alunos CFE, na relação na qual a ação coercitiva do professor foi o conseqüente da ação do aluno estando, portanto, agindo como controlador deste (Figura 8). Foi usada para punir tanto os comportamentos não acadêmicos como distração (CDA), interação com o colega (ICA), quanto os acadêmicos de fazer comentários referentes às atividades acadêmicas (CMA) dos alunos. Essa última categoria acadêmica, juntamente com o responder (RSA – Figura 7), foi uma das categorias acadêmicas mais empregadas pelo grupo de alunos CFE. Ou seja, os alunos CFE emitem menos comportamentos acadêmicos e, ainda, são punidos. A única categoria comportamental do grupo SFE que

recebe punição proporcional ao grupo CFE é interação com o colega (ICA), categoria não acadêmica. Em relação a esse aspecto, Leite (1988), ao explicar as causas do fracasso escolar, demonstrado em diversas pesquisas, afirma que a exigência feita pelos professores aos alunos é distinta e está relacionada com a expectativa do professor em relação ao desempenho do aluno. Assim, o professor pode estimular mais as ações dos alunos que acredita que podem ter um rendimento melhor e, contrariamente, estimular menos aqueles alunos que já possuem um histórico de reprovação. Desse modo, por causa da expectativa menor, o interesse do professor em suas ações pode diminuir, levando o professor a estimular menos esse grupo de alunos. Assim, critérios distintos de avaliação, apontados por Resende (2000), podem estar contribuindo para o uso de práticas discriminatórias pelo professor em sala de aula e, com isso, propiciando, ainda mais, o desenvolvimento do fracasso escolar dos alunos que já apresentam esse histórico. E a história de fracasso escolar, já existente, pode ser estimulada ainda mais no âmbito escolar através de notas; ou no âmbito social, através das atividades relativas dos e com os alunos.

Quando a ação do professor passou a se constituir o foco da observação, estando, portanto, sob controle da ação antecedente do aluno (Figura 5), os dados apresentam-se diferentes. A maior participação dos alunos SFE em sala de aula fez com que o professor utilizasse mais coerção com esse grupo nas próprias atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo em que utiliza coerção, o professor estimula, com uma acentuada diferença, mais os comportamentos acadêmicos dos alunos SFE, enquanto os alunos CFE são menos reforçados quando se comportam academicamente. Ao utilizar coerção com alunos CFE, o professor esteve sob controle discriminativo dos comportamentos não acadêmicos de distração (CDA) e interação com o colega (ICA) e também, do comportamento acadêmico de cumprir tarefa (CTA). Dessa forma, pode-se afirmar que, ao punir, o professor permaneceu mais sob controle dos comportamentos

acadêmicos de alunos SFE e não acadêmicos de alunos CFE, contudo, ao estimular, o professor ficou quase que unicamente sob controle das atividades acadêmicas dos alunos SFE, exceto em relação à categoria pedir informação (PIA).

* A utilização incorreta da punição por parte do professor pode levar, como discute Skinner (1972), ao fortalecimento do comportamento indesejado. Quando o professor utiliza a coerção indiscriminadamente, isto é, tanto para punir comportamentos acadêmicos quanto para não acadêmicos, o aluno não identifica qual de seus comportamentos é o indesejado. Dessa forma, a utilização da coerção pode estar criando um “efeito colateral”, apontado por Sidman (1995) e comentado por Oliveira (1998) e Skinner (1972) – a fuga e a esquiva, demonstrados pelos comportamentos não acadêmicos dos alunos que mais recebem coerção, quando o aluno está no foco da relação e o professor exerce o controle nas contingências da relação reforçando a probabilidade futura do comportamento de fuga e esquiva ocorrer devido aos estímulos conseqüentes que utiliza, com o grupo CFE. Catania (1999) considera que a fuga ocorre como decorrência da suspensão dos efeitos da coerção. Já na esquiva o estímulo aversivo não está presente com o organismo se comportando para evitar o seu aparecimento, ou seja, se comporta preventivamente em relação aos efeitos aversivos. O autor descreve o uso cotidiano dos termos afirmando que *“fugimos de circunstancias aversiva presentes, mas nos esquivamos de circunstancias potencialmente aversiva que ainda não ocorreram”* (Catania, 1999, p.117)¹². Sidman (1995) comenta que o ser humano (e outros animais) busca formas de se desligar dos efeitos do reforçamento negativo e punição, estando, dentre essas formas apresentadas, o desligamento e a desistência da escola, no caso da relação ocorrer em sala de aula. Por desligamento o autor comenta que o aluno finge que não escuta o que o professor diz, e distrai-se fazendo outras coisas, mas quando a coerção aumenta, o

¹² Grifos do próprio autor.

desligamento já não basta e ocorre, então, a desistência – começa com o aluno indo vagorosamente para a escola, atrasando-se, criando doenças fictícias, faltando às aulas e, finalmente, não aparecendo mais na escola. Os comportamentos não acadêmicos dos alunos CFE podem bem ilustrar essa questão, além de, estatisticamente serem significativos e superiores aos dos alunos SFE. Dessa forma, pode-se dizer que os comportamentos não acadêmicos dos alunos CFE podem estar servindo, de algum modo, para a fuga das contingências aversivas impostas pelos professores. Assim, também, quando o professor usa coerção indiscriminadamente e repetidas vezes com os alunos CFE, pode-se pensar que a pouca participação desse grupo nas atividades acadêmicas pode ser uma forma de fugir dos estímulos aversivos, evitando expor-se a eles.

As principais decorrências do uso da coerção pelo professor - quando a ação do professor foi o foco de análise - são as de levar o aluno a cumprir ordens não relacionadas à tarefa acadêmica (COA)¹³ e de distração do aluno (CDA), que equivalem para os dois grupos; de cumprir tarefas escolares (CTA) que prevalece para o grupo CFE e outros comportamentos (OA) que prevalece para o grupo SFE. Essas considerações apontam que a coerção pode estar produzindo consequências desejadas pelo professor de manter o aluno concentrado nas tarefas, principalmente os alunos CFE, porém, a qualidade dessa relação também deve ser analisada. Deve-se lembrar que Oliveira (1998) comenta que um dos efeitos do uso da coerção em sala de aula é sua imediatez, mas como Sidman (1995) ressalva, ela está fadada ao fracasso. O fracasso da utilização da coerção pode ser verificada através dos índices de participação dos alunos CFE nas atividades acadêmicas e de participação em sala de aula, em contrapartida ao grupo SFE que é menos punido e mais estimulado a participar das atividades acadêmicas. Esse fato demonstra que a coerção está

¹³ Foi observado, algumas vezes, que o professor utilizou instruções com a finalidade de punir atividades de sala de aula que, de alguma forma, o perturbavam. Por exemplo: num determinado dia, uma aluna foi correndo ao quadro-negro para cumprir tarefa e o professor exigiu que ela voltasse, imediatamente, para sua carteira.

levando o aluno CFE a cumprir tarefas escolares, porém, essa atividade é uma ação imediata que provavelmente tem a função de levar o aluno a fugir de estímulos coercitivos, uma vez que sua relação com as demais atividades acadêmicas permanece baixa, não havendo mudança significativa no contexto da sala de aula.

As decorrências da utilização de coerção em sala de aula contradizem os objetivos escolares de formar cidadãos críticos e livres. Nunes (1990) aponta para um fator importante e pouco considerado na relação educacional de que os alunos com história de fracasso escolar apresentam baixa auto-estima e sentimentos de impotência e incapacidade, levando a criança ao que a autora chamou de desamparo adquirido e à depressão. Andery e Sérgio (1997) ressaltam essa idéia descrevendo as implicações do controle aversivo, resultando na formação de sujeitos passivos, quietos e que temem o ambiente que lhes é hostil. Dessa forma, alunos que são mais punidos e menos reforçados sentem-se aflitos e inseguros em participar das atividades acadêmicas propostas pelos professores, o que explicaria os altos índices de comportamentos não acadêmicos do grupo CFE, que, por medo ou insegurança, não participa das atividades acadêmicas.

Em relação ao que acontece quando o professor estimula positivamente o aluno, percebe-se que o grupo CFE comenta (CMA) mais que o grupo SFE e os alunos SFE ficam mais atentos (FAA) às explicações e atividades desenvolvidas em sala de aula. A comparação entre os grupos CFE e SFE demonstra que, quando são estimulados positivamente, os alunos CFE respondem a este reforçamento positivo ou estimulação mais que alunos SFE, o que pode ser verificado na Figura 6¹⁴, na qual os alunos SFE apresentam um índice mais elevado de “sem conseqüente” ao reforçamento positivo ou estimulação, ou seja, os estímulos positivos utilizados pelo professor produzem uma menor modificação

¹⁴ O “sem conseqüente” na Figura 3 significa que o aluno não apresentou, no momento da observação, ações observáveis em relação à ação coercitiva (parte superior) e nem à estimulação positiva (parte inferior) do professor.

no comportamento dos alunos SFE, enquanto no grupo CFE esta modificação é maior, demonstrando que esses alunos respondem mais ao reforçamento positivo ou estimulação do professor, mesmo que essa ação não seja a esperada pelo professor.

A ausência de consequenciação positiva de comportamentos acadêmicos, por parte do professor, foi verificada em uma pesquisa realizada por Medeiros, Silva, Teixeira, Cabral e Brandão (1994), em uma classe de uma escola pública, considerada problemática pela direção e pelo professor; os autores concluíram que a ausência de consequenciação positiva de comportamentos acadêmicos dos alunos poderia ser um dos determinantes do fracasso no processo de aprendizagem. Os autores verificaram também que os comportamentos não acadêmicos não recebiam qualquer tipo de reforçamento positivo ou estimulação. A essa consideração dos autores, a pesquisa pode acrescentar que, além da falta de consequenciação positiva, a utilização indiscriminada de coerção pode estar relacionada ao fracasso dos alunos, principalmente daqueles que já fracassaram uma vez.

Mesmo que o estudo apresenta uma diferenciação feita pelo professor em relação a alunos com e sem história de fracasso escolar, no que diz respeito à utilização de coerção e reforçamento positivo ou estimulação, é importante verificar também que o controle aversivo é a forma mais comum de intervenção utilizada pelos professores em sala de aula. Em âmbito geral, foi observado, durante a realização das observações diretas, que os professores acabam utilizando mais recursos como a punição e o reforço negativo enquanto ministram suas aulas para o grupo escolar como um todo. O reforçamento é pouco utilizado, ocorrendo, provavelmente, pela falta de preparo, formação ou mesmo de recursos que o professor dispõe para organizar as condições de ensino.

Outro aspecto a ser considerado e que caracteriza o comportamento discriminatório dos professores, em relação aos alunos CFE, está relacionado à localização espacial desses em sala de aula. Em se tratando de alunos de 2^a, 3^a e 4^a séries, o controle da

disposição dos alunos fica a cargo dos professores. São eles que indicam onde cada aluno deve sentar e quando devem mudar de lugar. O que se percebe é que os alunos CFE localizam-se, geralmente, no fundo da sala, nas últimas carteiras, enquanto os alunos SFE sentam-se nas primeiras carteiras. Essa disposição pode estar facilitando o acesso do professor aos alunos SFE ou vice-versa, levando-os a uma maior participação nas atividades acadêmicas em sala de aula, enquanto que o professor e o quadro-negro ficam distantes dos alunos CFE, levando-os a se distraírem mais freqüentemente, pois nem sempre são percebidos ou mesmo ouvidos pelo professor em suas solicitações ou dúvidas, resultando num acompanhamento pouco efetivo na realização de suas atividades. Em relação à disposição física dos alunos em sala de aula, convém lembrar que os dados indicam que cerca de 12% das crianças de 1ª a 4ª séries têm história de fracasso escolar. Assim sendo, os 88% restantes dos alunos estão distribuídos por toda a sala de aula e são maioria. Isso significa que os alunos SFE estão por toda a sala, mas são os alunos CFE que se localizam, na sua maioria, no fundo dela.

A idéia do fracasso independer do rendimento do professor pode também favorecer o baixo rendimento dos alunos CFE. Quando os professores foram procurados para participarem da pesquisa e esta foi explicada, dois dos três professores disseram que até poderiam participar, mas que eles não utilizavam coerção com seus alunos ou os discriminavam por já terem passado por reprovação. Os dados observados contradizem essas informações que também foram discutidos por Brambilla e Julio (1999) de que os professores procuram negar que o seu desempenho seja responsável pelo insucesso de seus alunos. A desvinculação da idéia do rendimento do professor ao fracasso, tão empregada no meio acadêmico, demonstra uma falha do sistema de ensino e do sistema de formação dos próprios professores, há tanto tempo discutida e ainda freqüentemente presente.

As notas dos alunos também demonstram que há uma diferenciação entre alunos CFE e SFE. Quando observadas as médias dos alunos, percebe-se que, mesmo que todos os alunos participantes da pesquisa tenham sido aprovados, os alunos CFE (8,07) apresentam notas mais baixas que alunos SFE (9,04). A pergunta é: será que os alunos CFE aprenderam menos? Parece que se evidencia, aqui, a questão ressaltada por Arroyo (2000) de que o fracasso pode ser decorrente do processo de ensinar-aprender-avaliar, para o qual se volta a questão da expectativa do professor, ressaltada por Leite (1988). A avaliação é um processo contínuo que deve proporcionar ao aluno *“corrigir o que errou e prosseguir para um estágio mais avançado de aprendizagem”* (Botomé & Rizzon, 1997), por isso, servem como um meio no processo de ensino, mas não como um fim (objetivo para o qual tem sido utilizado, através de notas, conceitos, etc). O processo de aprendizagem de um aluno CFE pode ter sido mais dinâmico e mais desenvolvido do que o processo do aluno SFE, mas como os índices de seu produto não atingiram o desejado pelo professor, bem como, muitas vezes, a baixa expectativa e o preconceito do professor em relação ao aluno fraco ou desinteressado, não lhe permite avaliar com a devida neutralidade, prejudicando esse grupo de alunos.

O fator econômico pode também se relacionar, pelo menos indiretamente, com o sucesso ou o fracasso dos alunos. Todas as crianças que participaram da pesquisa pertencem a uma classe economicamente baixa. Mas há dois fatores que merecem destaque quanto à caracterização desse sujeitos. O grupo de alunos CFE apresenta um número mais elevado de irmãos e de pessoas que moram, residem com eles (4,6 x 41) do que o grupo SFE (1,6 x 28). Esses dados podem indicar a falta de espaço para estudar e brincar, bem como a falta de atenção e acompanhamento dos pais ou responsáveis, considerando que são muitos filhos para atender ao mesmo tempo. Em relação ao aspecto econômico, Patto (1996) afirma que...

...“A desvalorização social da clientela (da instituição escolar) e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas;... estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis” (p.341).

As considerações de Patto remetem-nos necessariamente a um tipo de preconceito enraizado fortemente na sociedade brasileira de que quanto mais pobre e menores as condições financeiras, tão menores são as condições de aprendizagem dos alunos. Tais idéias foram questionadas pela autora que considera que essas conclusões são responsáveis por práticas que desviam a atenção dos fatores significativos na produção do fracasso escolar, que vão da política educacional até à relação cotidiana do professor com seus alunos no processo de diferenciação entre eles. As declarações do Sr. Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, (apresentadas e discutidas por Gerhardt, 2002; Suwwan, 2001) para justificar a queda do desempenho médio dos alunos no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de que o desempenho se deve ao fato de que nesta avaliação participaram mais alunos carentes do que na avaliação anterior, demonstra essa idéia do senso comum, difundida como algo científico, de as pessoas mais pobres têm menores condições de aprender.

Os dados do trabalho demonstram a complexidade do fracasso escolar que interfere prejudicialmente no desenvolvimento da sociedade brasileira. O que se verificou foi que há um (pré) conceito dos professores em relação aos seus alunos que os levam a se comportarem diferenciadamente em relação aos que já passaram pela situação de fracasso escolar e aqueles que são considerados alunos bons ou regulares e que nunca foram reprovados. O fato é que o professor, como personagem central nessas relações, estimula o fracasso, através de práticas coercitivas com o grupo de alunos que apresenta história de fracasso escolar. Práticas que perpassam pelas relações pedagógicas professor-aluno; pela

disposição física das carteiras dos alunos na sala de aula; pelas condições socioeconômicas dos alunos, que estão enraizadas no meio educacional e que precisam ser analisadas e discutidas com mais interesse pelos profissionais da educação, em vista das implicações das atividades coercitivas na formação dos sujeitos/cidadãos brasileiros.

Mais uma vez se evidencia a necessidade de se atentar para a formação de professores que tenham condições de identificar e lidar com seus próprios preconceitos, de observar e avaliar suas próprias ações e corrigir seu desempenho. Para isso, o professor precisa ter clareza dos assuntos e comportamentos que tenham significado para o aluno; utilizar a avaliação como um instrumento de aprendizagem e não de coerção e ser capaz de investir sua habilidade e seu conhecimento para produzir condições para o aluno aprender comportamentos de valor.

4.1 Considerações finais

A literatura tem demonstrado uma antiga, porém ainda constante, preocupação em compreender o fracasso escolar que continua com índices altos (INEP, 1999; Lopes, 1997 e Patto, 1993), após décadas na tentativa de superá-los. Os estudos indicam caminhos diferentes na compreensão do fenômeno que perpassa pelas formas mais tradicionais, indicando ora para causas individuais próprias dos alunos (conforme relatam Boruchovitch, 1999, Patto 1993 e Leite 1988), ora para condições de ensino proporcionadas pelos professores (Botomé, 1998, 1987; Oliveira, 1998; Keller, 1996, 1983 e Matos, 1996) ou ainda para as implicações do papel do Estado (Akkari, 2001; Hostins, 2000; Dolzan, 1998; Kassick, 1992 e Koch, 1989). Apesar dos diferentes direcionamentos, o fracasso escolar precisa ser compreendido em toda sua complexidade, como fenômeno social multideterminado.

Analisar o fracasso escolar na perspectiva de uma análise de contingências permite compreender com mais transparência o papel dos principais agentes da educação – o professor e o aluno. Brambilla e Julio (1999) demonstraram que o professor tenta se redimir do fracasso de seus alunos jogando para a família, para o indivíduo ou o Estado essa responsabilidade; assim, exime-se das implicações diretas do seu comportamento sobre o comportamento de alunos. A coerção, um instrumento comum usado em nossa sociedade para persuadir o comportamento dos outros (Sidman, 1995), também é encontrada em sala de aula, e seus efeitos são desastrosos porque, como demonstram Zanotto, 2000; Oliveira, 1998; Sidman, 1995 e Skinner, 1990, 1972, a ansiedade e o medo decorrentes dessa maneira de ensinar constituem-se em importantes determinantes da evasão e dos comportamentos de depredação de tudo o que representa a escola.

Os dados evidenciam que os professores, mesmo afirmando que não fazem diferença entre alunos, mesmo que busquem praticar uma pedagogia de inclusão, mesmo que defendam uma política pedagógica de igualdade, praticam a diferenciação entre os alunos, envolvendo-se mais com um grupo específico nas atividades em detrimento do outro grupo. Os professores estimulam mais os alunos SFE e advertem mais os alunos CFE, prática que pode estar favorecendo o fracasso do aluno e a sala de aula acaba por se tornar aversiva a esses, pois, ao invés de ser estimulada a sua participação, os seus comportamentos são punidos. Identificar as ocorrências de coerção - expressas por ações diretas de castigos e depreciações ou mais sutis como o tom de voz, as ironias, as brincadeiras que desqualificam o aluno ou mesmo a organização dos alunos em sala de aula – e agir no sentido de minimizar a utilização da coerção no comportamento dos alunos pode ser uma alternativa para diminuir os índices de reprovação e evasão escolar. Ao mesmo tempo, uma maior utilização de reforçamento positivo ou estimulação favoreceria o desenvolvimento (ou mesmo surgimento) de um conceito diferente de educação,

valorizando-a e promovendo-a. Atentar mais para as intervenções do professor em sala de aula pode levar a um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e ao sucesso de alunos e professores, no sentido de que irão cumprir seu papel como educadores – auxiliar o aluno no seu processo de formação e aprendizagem.

Alguns aspectos, ainda não discutidos, devem ser considerados. Algumas variáveis permaneceram sem controle e podem ter influenciado nos resultados. O número de sujeitos foi reduzido (três professores e dez alunos) por ser uma pesquisa que utilizou a observação direta e contou com apenas um auxiliar; se esse número fosse ampliado e os contextos observados fossem mais variados (como aula de artes, de educação física, etc.) a amplitude do uso das contingências seria provavelmente mais informativa. Não seria o sexo dos participantes também um fator a ser considerado? No presente estudo, no grupo CFE havia um número maior de meninos enquanto no grupo SFE a maioria era composta de meninas. Estudos de gênero para verificar a influência do sexo merecem mais atenção. Seria interessante, também, um estudo comparativo no qual alunos CFE e SFE estivessem em disposição física semelhante em sala de aula para verificar se a distancia do professor e do quadro-negro pode aumentar a probabilidade de comportamentos acadêmicos. O uso de contingências positivas, ao invés de aversivas, seria, provavelmente, mais trabalhoso, mas seria um conjunto importante de dados para verificar o que ocorreria quando se utiliza esse tipo de contingências em sala de aula.

Enfim, são vários os fatores que podem ser melhor explorados para uma compreensão mais ampla e abrangente do fracasso escolar. O presente trabalho apresentou um procedimento de análise que deve ser mais explorado e, principalmente, divulgado para garantir, através da educação, o desenvolvimento das habilidades de cada individuo. Para explorar melhor as habilidades, é necessário que a coerção e a discriminação sejam eliminadas do processo ensino-aprendizagem e, assim, poder garantir a formação de um

cidadão consciente, crítico, participativo e pleno de seus direitos de ser humano. A utilização de contingência reforçadoras em detrimento da coerção redundaria em pensar que

“um efeito colateral positivo indiscutivelmente seria um abrandamento do problema dos desistentes; alunos bem-sucedidos raramente fogem da escola. Um segundo efeito colateral positivo seria uma mudança de ênfase das escolas na ‘disciplina’ para uma ênfase renovada na educação. O debate sobre o uso da punição corporal seria visto como irrelevante no processo educacional. Alunos que estão recebendo reforçamento positivo por aprendizagem bem-sucedida não tem necessidade de buscar reforçamento negativo por meio de fuga e contracontrole. A busca por novos modos de coagir os alunos a uma conduta ordeira daria lugar a uma busca por novas maneiras de programar a aprendizagem com sucesso” (Sidman, 1995, p. 292)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkari, A.J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. Educação e Sociedade (On-line), 22, 74. Disponível: www.capes.gov.br
- Andery, M.A. & Serio, T.M.A.P. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em: Banaco, R. A. (Org.) Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva, SP: ARBytes, 1, 433-444.
- Antunes, M.A.M. (1999) A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/Educ.
- Aquino, J.G.(1998a). A indisciplina e a escola atual. Revista da Educação da USP (On-line). Disponível: www.scielo.br.
- Aquino, J.G.(1998b). A violência e a crise da autoridade docente. Caderno CEDES (On-line). Disponível: www.scielo.br
- Aquino, R.(2001). Educação melhorou no Acre. Jornal A Tribuna (On-line), 29 de junho de 2001. Disponível: www.folha.com.br
- Arroyo, M.G. (2000). Fracasso escolar: o peso da cultura e do ordenamento da educação básica. Em: A. Abramowicz e J. Moll (org). Para além do fracasso escolar (3 ed.). Campinas: Papirus, 11-26.
- Azambuja, G. & Oliveira, V.F.(2000). Processos de formação de um professor. 23^a Reunião Anual da ANPED (On-line). Disponível: www.anped.org.br

- Banaco, R.A. (1993) Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia comportamental. Temas em Psicologia, 3, 57-65.
- Batista, C.G. (1977). Concordância e fidedignidade na observação. Psicologia, 3, 2.
- Botomé, S.P. (1998). Análise experimental do comportamento em educação: algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas. Texto elaborado para o concurso de professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- Botomé, S.P.(1987) Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. Documento não publicado.
- Botomé, S.P.; Rizzon, L.A. (1997) Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: praticas usuais e possibilidades de renovação. Chronos, 30, 2, 7-34.
- Boruchovitch,E. (1999) Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12, 2, 361-376.
- Brambilla, L.H.& Júlio, A.A. (1999). Percepção do professor sobre o processo de alfabetização. Estudos de Psicologia, 16, 2, 28-36.
- Catania, A.C. (1999). Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição. (D. G. Souza, Trad.) (4ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Costa Ribeiro, S. (1991). A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, 5, 12, 7-21.
- Danna, M.F.& Matos, M.A. (1996). Ensinando observação: uma introdução (3 ed.). São Paulo: Edicon.

- Dolzan, C. (1998) Falando e aprendendo: reflexões sobre a alfabetização de multirepetentes a partir da linguagem. Dissertação de mestrado – Centro de Ciências da Educação (CED) – UFSC/SC.
- Freire, P. (1990) A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam (24 ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 11-41.
- Freire, P. (1998). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (7ed.). São Paulo: Paz e Terra - Coleção Leitura.
- Gadotti, M. (1983). Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Gerhardt. A.F. (2002). Leitura, aluno, professore, escola... Quem são os responsáveis pela formação mambembe do estudante brasileiro? Caros Amigos, V, 58, janeiro de 2002, p.28-29.
- Gil, M.S.C.A. (1990). Análise funcional da relação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) USP: SP.
- Gil, M.S.C. A (1993). Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem. Temas em Psicologia, 3, 29-38.
- Gil, M.S.C. A (1995) Revelando a competência escondida: a análise psicológica da atividade em sala de aula. Temas em Psicologia, 1, 23-32.
- Gil, M.S.C.A. & Duran, A.P. (1993) Interação professor-aluno: o que perguntam os alunos? Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 2, 243-259.

- Giovani, L.M. (1998) Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. Cadernos Cedes (On-line), 19, 44. Disponível: www.scielo.br
- Guzzo, R.S.L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em: Del Prete, Z.A.P. (Org). Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. Campinas, SP: Alínea.
- Hostins, R.C.L. (2000) Diálogo sobre o “não aprender”. Dissertação de mestrado – Centro de Ciências da Educação (CED) – UFSC/SC.
- Kassick, C.N.(1992). Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho. Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, SC.
- Keller, F.S. (1983a). Tecnologia do ensino e reforma educacional. Em: R.R. Kerbauy, (Org), Fred Simmons Keller: Psicologia. São Paulo: Ática, pp.148-160.
- Keller, F.S (1983b). Por que o primário deve vir primeiro. Em: R.R. Kerbauy, (Org). Fred Simmons Keller: Psicologia. São Paulo: Ática, pp.148-160.
- Keller, F.S (1996). Adeus, Mestre!. Estudos de Psicologia. 2, jul-dez, 337-359.
- Koch, Z.M. (1989). Uma leitura da questão do fracasso escolar na escola pública catarinense. Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, SC.
- Kubo, O.M.; Botomé, S.P.(2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação, 5, 133-171.
- Leite, S.A.S. (1988). Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: EDICON, cap.1, 9-35.
- Lopes, T. L. (1997). O “quadro-negro” da repetência escolar no Brasil: dados, reflexões e questionamentos. Educação e Ensino, 2, 1, 39-56.

- Machado, V.L.S. (1984). Um sistema de categorias para a observação da interação verbal professor-aluno. Psicologia, 10, 1, 63-74
- Marin, A.J. (1998) Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. Caderno Cedes (On-line), 19, 44. Disponível: www.scielo.br
- Medeiros, J.G., Teixeira., C.M.; Cabral, C., Silva, A. B. C. e Brandão, L. (1994) Observação e registro da interação professor - aluno junto a uma classe com dificuldades de aprendizagem (Resumo). Em: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.) Resumos de comunicações científicas, XXXXVI. Reunião Anual de Psicologia.
Ribeirão Preto: SBP.
- Medrano, E.M.O. & Valentim, L.M.S. (2001). A indústria cultural invade a escola brasileira. Caderno Cedes (On-line), 21, 54, Disponível: www.capes.org.br
- Morais, J.F.S. & Jesus, R.F. (2000) Formação de professores – percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. 23ª Reunião Anual da ANPED. (On-line).
Disponível: www.anped.gov.br
- Nunes, A. N. A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6, 2, 139-154.
- OECD (2001). Program for international student assessment. (On-line). Disponível: www.pisa.oecd.org
- Oliveira, M.H.d' (1998) Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula (2ed.) São Paulo: CLR Baleiro – Coleção ensinando-aprendendo - Cadernos Brasileiros de Educação, 5.
- Patto, M.H.S.(1993) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.
São Paulo: T. A. Queiroz.

- Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B. & Clemont, G. (2000) Quando o desafio é mobilizar p pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. 23ª Reunião Anual ANPED. (On-line). Disponível: www.anped.gov.br.
- Resende, V.B. (2000). Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. Em: M.F.C. Gomes e M.G.C. Sena (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 99-112.
- Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações. (M. A. Andery e T. M. Sério, Trad.) Campinas: Editorial Psy.
- Silva, R. N. & Davis, C. (1994) É proibido proibir. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Série Atualidades Pedagógicas.
- Skinner, B.F. (1972). Tecnologia do ensino. (R. Azzi, Trad.) São Paulo: Herder.
- Skinner, B.F (1990). A escola do futuro. Em: Questões recentes na análise comportamental. Campinas: Papirus, pp.117-131.
- Souza, S.R. (2000). Aplicação do modelo de equivalência com procedimento de resposta construída a pais de crianças com dificuldades escolares. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- Suwwan, L. (2001). Enem tem a pior média dos últimos 3 anos. Folha de São Paulo, 6 de dezembro de 2001, p.C4.
- Zanotto, M.L.B. (2000) Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC.

6. LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 2ª série e a localização dos sujeitos na sala.....	21
Figura 2:	. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 3ª série e a localização dos sujeitos na sala.....	22
Figura 3:	. Diagrama da disposição do ambiente da sala de aula da 4ª série e a localização dos sujeitos na sala.....	23
Figura 4:	Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos professores construídas a partir da observação direta em sala de aula.....	30
Figura 5:	Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que antecedem ação coercitiva do professor e ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor.....	32
Figura 6:	Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que seguem ação coercitiva do professor e ação de reforçamento positivo ou estimulação do.....	32
Figura 7:	Ocorrência relativa das categorias comportamentais acadêmicas e não acadêmicas de Sa.....	36
Figura 8:	Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que são seguidas pela ação coercitiva do professor e ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que são seguidas pela ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor	38

7. LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos Sujeitos Alunos – em relação a aspectos acadêmicos e sócio-culturais.....	19
Tabela 2: Categorias comportamentais do professor.....	25
Tabela 3: Categorias comportamentais do aluno.....	26

8. ANEXOS

Anexo 1	Grade de descrição de comportamento.....	64
Anexo 2	Grade de descrição de comportamento preenchida.....	65
Anexo 3:	Resultado Teste “t”	66

Grade de descrição da relações comportamentais

1) Sujeito:
 2) Data da observação: 3) Horário início: término:
 4) Situação:

	Tempo	Antecedentes	Ação	Conseqüentes	Observação
1	1	0-5			
2		15-20			
3		30-35			
4		45-50			
5	2	0-5			
6		15-20			
7		30-35			
8		45-50			
9	3	0-5			
10		15-20			
11		30-35			
12		45-50			
13	4	0-5			
14		15-20			
15		30-35			
16		45-50			
17	5	0-5			
18		15-20			
19		30-35			
20		45-50			
21	6	0-5			
22		15-20			
23		30-35			
24		45-50			
25	7	0-5			
26		15-20			
27		30-35			
28		45-50			
29	8	0-5			
30		15-20			
31		30-35			
32		45-50			
33	9	0-5			
34		15-20			
35		30-35			
36		45-50			
37	10	0-5			
38		15-20			
39		30-35			
40		45-50			

IF = $\frac{\text{n}^\circ \text{ iguais}}{\text{n}^\circ \text{ total}} \times 100 =$ _____ $\times 100$ IF = _____

Grade de Descrição do Comportamento

Sujeito: S1
 Data da observação: 06/07/01 3) Horário início: 13:00 término: 17:10
 Situação: Sintoma na SE contínua da SE durante a reunião com a mãe.
uma confusão de conceitos de papel

	Tempo	Antecedentes	Ação	Conseqüentes	Observação
1	0-5	CFA	CDR	CFA	outra prof. comense
	15-20	CFA	CDP	CFA	a prof. na rel
	30-35	CFA	CDP	CFA	
	45-50	CFA	CDP	CFA	
2	0-5	CFA	CDP	CFA	
	15-20	CFA	CDP	CFA	
	30-35	FAA	CDP	CDA	
	45-50	CDA	CDP	ICA	
3	0-5	ICA	CDP	ICA	
	15-20	ICA	CDP	ICA	outra prof. prof
	30-35	ICA	CDP	ICA	a colega
	45-50	ICA	CDP	ICA	
4	0-5	ICA	CDP	CDA	
	15-20	ICA	EXP	ICA	
	30-35	ICA	EXP	ICA	
	45-50	FAA	EXP	FMA	
5	0-5	CFA	ESP	FAA	
	15-20	FMA	EXP	CFA	
	30-35	ICA	ASP	CDA	
	45-50	ICA	HSP	ICA	
6	0-5	ICA	HSP	ICA	
	15-20	CDA	EXP	CDA	
	30-35	CDA	EXP	CDA	
	45-50	CMA	EXP	PIA	
7	0-5	ICA	ASP	ICA	
	15-20	CDA	ASP	CDA	
	30-35	FAA	EXP	FAA	
	45-50	FAA	EXP	CFA	
8	0-5	CFA	ESP	FMA	
	15-20	CMA	EXP	CMA	
	30-35	FAA	EXP	FAA	
	45-50	CDA	ASP	CDA	
9	0-5	CDA	HSP	CDA	
	15-20	FAA	EXP	FAA	
	30-35	COA	ASP	COA	
	45-50	COA	ASP	COA	
10	0-5	COA	ASP	COA	
	15-20	COA	ASP	COA	
	30-35	FAA	EXP	FAA	
	45-50	CFA	EXP	CFA	

$\frac{\text{n}^\circ \text{ iguais} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total}} = \frac{35}{40} \times 100 \text{ IF} = 87,5\%$

Resultado Teste T - Student

Etapa 1 – Relação professor no foco da observação

Comportamentos gerais dos professores

Categoria	T8=	p<
EXP	2,8	0,9
EXPQN	-0,4	0,97
CNP	-0,2	0,67
CAP	-0,2	0,77
ESP	-3,2	0,32
DCP	-0,2	0,54
ASP	6,0	0,83
INP	2,0	0,53
ITP	-1,6	0,49
ADP	2,6	0,26
CSP	0	0
CDP	-6,8	0,7

Categorias comportamentais dos alunos antecedentes à coerção do professor

Categoria	T8=	p<
CTA	0,6	0,52
FAA	-1,4	0,24
CDA	2,8	0,079
ICA	0,60	0,35
Academicos	-0,4	0,81
Não academicos	3,6	0,034

Categorias comportamentais dos alunos antecedentes à ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor

Categoria	T8=	p<
PIA	0,2	0,68
CPA	-0,4	0,24
CMA	-1,2	0,48
CTA	-1,4	0,21
FAA	-0,4	0,4

Categorias comportamentais dos alunos conseqüentes à coerção do professor

Categoria	T8=	p<
CTA	0,2	0,76
COA	0	0
Sem conseqüente	-0,2	0,92
Acadêmicos	3,0	0,046*
Não acadêmicos	-0,6	0,8

Categorias comportamentais dos alunos conseqüentes à ação de reforçamento positivo ou estimulação do professor

Categoria	T8=	p<
CMA	0,2	0,82
FAA	-0,4	0,64
Sem conseqüente	-2,0	0,20

Coerção e reforçamento positivo ou estimulação para cada grupo de alunos

Categoria	T8=	p<
CFE	6,4	0,0016*
SFE	0,6	0,87

Etapa 2 – Relação aluno no foco da observação

Comportamentos gerais dos alunos

Categoria	T8=	p<
FAA	-14,6	0,34
CTA	-48,6	0,037*
RSA	0,4	0,84
CMA	2,0	0,60
CPA	-2,8	0,38
PIA	-0,6	0,62
PAA	1,8	0,44
ICA	26,0	0,14
INA	0,4	0,49
RCA	0,2	0,68
CDA	35,6	0,019*