

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: RELAÇÃO PRESENTE NA VISÃO DE B.F. SKINNER

MELANIA MOROZ⁽¹⁾

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ao fazer referência à Educação, Skinner afirma que "*Educação é o estabelecimento de comportamento que seja vantajoso para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro*" (1969a, p. 402).

Nesta conceituação, três pontos serão destacados: analisando-os, procurar-se à explicitar a concepção de Skinner sobre Educação e defender que uma das funções principais das agências educativas - explicitamente a escola - é formar o aluno para o auto-governo intelectual.

O primeiro aspecto - e talvez o mais comumente aceito no meio educacional - a se destacar é o de que educar envolve a atuação de alguém em relação a outrem. O segundo aspecto refere-se ao fato de que o comportamento a ser estabelecido deve ser vantajoso não apenas para o indivíduo alvo da ação educativa, mas também, nas palavras de Skinner, para outros indivíduos. Finalmente, o terceiro aspecto refere-se ao fato de que educar implica atuação temporal dos agentes educativos ocorrendo no presente para o estabelecimento de comportamento que ultrapasse este limite temporal, já que deve ser vantajoso em um tempo futuro.

Dizer que educar envolve a atuação de alguém em relação a outrem - o primeiro dos itens assinalados - é colocar em foco, no pensamento de Skinner, o papel dos agentes educativos enquanto atuação planejada, tanto em termos da definição dos comportamentos a serem estabelecidos, quanto em termos das condições ambientais necessárias ao seu estabelecimento.

Quando reflete sobre a escola, sobre os problemas do ensino, sobre os métodos educativos tradicionais, Skinner aponta duas grandes falhas: na Escola não se definem claramente os objetivos a serem atingidos (o que impede saber por onde começar, onde chegar e, mesmo, avaliar até onde o aluno chegou), como também não se aplicam métodos que levem em conta as leis da aprendizagem (ao contrário, não se planeja o ensino respeitando o repertório e ritmo de cada aluno, não se liberam os reforçadores contingentes aos comportamentos a serem estabelecidos, tem-se no uso de estímulos aversivos uma constante...).

⁽¹⁾ Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação.

Em relação aos objetivos a serem propostos, estes devem ser definidos, de acordo com o autor, em termos comportamentais. Para Skinner, educar é o estabelecimento de comportamentos e o repertório de comportamentos é definido pelo autor como conhecimento: o repertório de comportamentos não deve ser visto "... como 'sinais' de conhecimento, mas como o próprio conhecimento" (1969a, p. 409).

Chamando a atenção sobre o que denomina "*uma conspiração de silêncio sobre o ensinar como uma habilidade*" (1987, p. 114), Skinner aponta para a quase total ausência de trabalhos que façam referência a 'como' os estudantes são ensinados e a 'como poderiam ser ensinados'. Quando discute a necessidade de programar o assunto - um dos aspectos a serem levados em conta pelo professor, de modo a ensinar de forma mais eficiente seus alunos - Skinner salienta alguns pontos básicos do ensino individualizado programado, como fica claro no texto a seguir.

O material preparado para estudo individual é diferente. Primeiro ele induz o estudante a dizer ou fazer coisas que ele precisa aprender a dizer ou fazer. Seus comportamentos são então preparados no sentido de terem sido produzidos pela primeira vez. Até o comportamento ter adquirido mais força, ele pode precisar ser ajudado. Preparação e ajuda precisam então ser cuidadosamente esvanecidos até que o comportamento ocorra sem ajuda. Neste ponto, as conseqüências reforçadoras de estar correto são efetivas na construção e manutenção de um repertório duradouro" (1987, p. 124, grifos meus).

Argumenta-se frequentemente que a proposta de um ensino programado individualizado exclui o papel do professor na sala de aula, além de se argumentar que os programas levam em conta a lógica da matéria, e não a lógica do aluno. Em relação ao primeiro ponto, Skinner salienta que há muitas coisas que só o professor pode fazer em sala de aula e que muitas delas não estão sendo feitas - como, por exemplo, ouvir, falar com os estudantes e ler o que eles escrevem - exatamente porque o professor está "usando o tempo" com aspectos que a instrução programada poderia dar conta. Em relação ao argumento de que a instrução programada levaria em conta apenas a lógica do conteúdo, vale citar Richelle (1981) que afirma que:

Assim, nada mais estranho ao proceder de Skinner que a idéia de construir um programa sobre a única base de análise da

matéria a ser ensinada, sem uma referência "experimental" ao sujeito que deve aprendê-la. (...) Em última instância, é o aluno quem ditará ao programador através dos ensaios sucessivos, as condições, os destaques, ou complementos de informação a fazer. (1981, p. 114).

O segundo destaque - a afirmação de que o comportamento a ser estabelecido deve ser vantajoso não apenas para o indivíduo, mas também para outros - permite discutir um critério a ser levado em conta no que se refere ao tipo de comportamento a ser estabelecido: o comportamento que eu, enquanto educador, pretendo estabelecer deve trazer vantagens, não apenas ao indivíduo alvo da ação educativa, mas ao grupo maior no qual está inserido. Esta afirmação é feita levando-se em consideração um dos aspectos discutidos por Skinner quando aborda o planejamento cultural.

Ao falar do planejamento cultural, Skinner diz que o ambiente, físico ou social, deve ser avaliado por seus efeitos na natureza humana, afirmando, em outro momento, que "*Quer gostemos ou não, a sobrevivência é o valor pelo qual devemos ser julgados*" (1969b, p. 46).

Embora o indivíduo seja alvo da ação específica planejada (já que como diz Skinner (1969b, p. 48) "*é somente pelos efeitos nos indivíduos que as práticas são selecionadas e planejadas*"), e embora não se possa conceber espécie ou cultura independente da concepção de indivíduos ou de práticas individuais (já que como também afirma Skinner (1969b, p. 48) "*as espécies não existem fora de seus membros ou a cultura fora do povo que a pratica*"), a sobrevivência a que se refere o autor é a da espécie ou da cultura e, portanto, do grupo no qual o indivíduo está inserido. Afirma Skinner que:

O que sobrevive são as espécies e a cultura. Elas permanecem além do indivíduo, no sentido de que elas são responsáveis por ele e sobrevivem a ele. (1969b, p. 48).

Ao propor este critério de julgamento das práticas planejadas - das quais as práticas educativas são um exemplo - Skinner parece de certa forma relativizar a importância do indivíduo; sua importância não decorre de "ser", mas de "existir" enquanto membro do grupo, enquanto existência necessária à sobrevivência da espécie. É esta relativização que se quer ressaltar na crítica que o autor faz ao indivíduo que coloca o "gostar ou não" como critério de julgamento de uma cultura, que estabelece a si próprio como padrão da natureza humana ou quando, em nome de seus direitos enquanto indivíduo, rejeita contingências planejadas que fortaleceriam o grupo.

O homem que insiste em julgar uma cultura em termos de se gosta ou não dela é o verdadeiro imoral. Tal como ele se recusa a seguir regras planejadas para maximizar seu próprio lucro porque elas conflitam com a gratificação imediata, assim ele rejeita contingências planejadas para fortalecerem o grupo porque elas conflitam com seus "direitos enquanto um indivíduo". Ele estabelece a si próprio como um padrão da natureza humana, sugerindo ou insistindo que a cultura que o produziu é a única cultura boa ou natural. Ele quer o mundo que quer e é incapaz de perguntar porque o quer. Ele é tão completamente o produto de sua própria cultura que ele tem medo da influência de qualquer outra. Ele é como a criança que diz: Sou feliz por não gostar de brócolis porque, se eu gostasse, eu comeria muito dele e o odiaria. (Skinner, 1969b, pp. 41-42).

Assim, pode-se afirmar que, embora o foco de atuação educacional seja o indivíduo, o critério sobre a validade dos comportamentos a serem estabelecidos é transcendente ao interesse de cada indivíduo.

O terceiro destaque dá ênfase à idéia de que educar envolve ação futura do comportamento estabelecido. Quando Skinner coloca em foco o papel das instituições educacionais, deixa claro que há que se preparar o aluno para ser capaz de responder adequadamente às novas circunstâncias ou às alterações ocorridas nas contingências em vigor. Pode-se dizer, então, que o ensino terá ou não sido eficiente em função daquilo que o aluno faz fora da escola, em outra ocasião e sem a presença de agentes educativos.

Aqui, pode-se questionar: Quais são os comportamentos a serem estabelecidos, que sejam vantajosos para o indivíduo e para os outros, em um tempo futuro?

Para Skinner, a escola prepara o aluno para se desempenhar adequadamente em ocasiões futuras quando ela estabelece um repertório comportamental que produza efeitos sobre o próprio comportamento do indivíduo. Referindo-se à instituição educacional, Skinner diz que mais do que transmitir conhecimentos, ela ensina a pensar estabelecendo "... um repertório especial que tem como efeito a manipulação de variáveis que encorajam o aparecimento de soluções para problemas" (1969a, p. 411) e, fazendo um paralelo com outras agências controladoras, completa:

Vimos que os grupos religiosos e éticos e as agências governamentais não podem simplesmente estabelecer formas boas, piedosas ou legais de comportamento, mas precisam

também estabelecer processos de auto controle que permitirão ao próprio indivíduo chegar a comportamento bom, piedoso ou legal, em novas ocasiões, na ausência de membros do grupo ou da agência. Do mesmo modo, a instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios-padrão de respostas corretas, mas precisa também estabelecer um repertório com o qual o estudante possa, por assim dizer, chegar à resposta correta sob novas circunstâncias na ausência de qualquer representante da agência." (1969a, p. 411).

Skinner está fazendo referência a comportamentos do indivíduo que mudam o seu próprio comportamento, isto é, ao que ele chama de comportamentos preliminares (ou precorrentes); por diferentes trechos do seu trabalho, pode-se dizer que a característica de um comportamento precorrente é o fato de que seu efeito é a alteração do comportamento do próprio indivíduo. Isto fica claro quando afirma que:

Um tipo especial de encadeamento é representado pelo comportamento que altera a força de outro comportamento e é reforçado por fazer isto. Poder-se-ia quase dizer que tal comportamento distingue o organismo humano dos outros. (1969a, p. 224).

Ainda, no contexto da discussão do ensinar a pensar, Skinner faz referência aos comportamentos preliminares como sendo aqueles cujo efeito é a alteração do comportamento do próprio indivíduo, ao salientar que:

Certos tipos de comportamento tradicionalmente identificados com o pensar precisam, entretanto, ser analisados e ensinados como tais. Algumas partes de nosso comportamento alteram e melhoram a eficiência de outras partes no que pode ser chamado de auto- governo intelectual. Deparando -nos com uma situação para a qual não há comportamento eficiente disponível (na qual não podemos emitir uma resposta que seja provavelmente reforçada) comportamo-nos de maneiras que tornam possível o comportamento eficiente (melhoramos nossa chance de reforço). Ao fazê-lo, tecnicamente falando, executamos uma resposta "preliminar" que muda o ambiente ou a gente mesmo de forma que o comportamento consumatório ocorra. (1972, pp. 113-114).

Este último trecho permite mostrar que, ao se referir aos comportamentos preliminares (precorrentes) que tornam possível o comportamento eficiente, Skinner fala em 'auto-governo intelectual'; permite mostrar, ainda, que o comportamento final emitido pelo indivíduo é fruto não só de modificações que ele produz no ambiente externo, mas também de modificações em si próprio.

Vale ressaltar, neste ponto, que Skinner chama a atenção sobre a possibilidade de comportamentos preliminares ocorrerem ao nível encoberto e sobre a consequente não clareza a respeito de grande parte deles.

Uma vez que o comportamento preliminar opera principalmente para tornar o comportamento subsequente mais eficaz, não precisa ter manifestações públicas. (...) Como resultado, grande parte do comportamento preliminar, encerrada no pensar, não é óbvia. (1972, p. 117).

Além disso, em relação aos comportamentos preliminares que envolvem a mudança do próprio indivíduo, ele afirma que favorecem o aparecimento de idéias, podendo ser ensinados.

Tipos especiais de comportamento preliminar que favorecem o aparecimento de idéias podem ser ensinados. Funcionam, não pela mudança do ambiente, mas pela mudança do próprio pensador. (1972, p. 131).

Quando coloca em foco o ensino dos comportamentos preliminares, Skinner dá ênfase ao fato de que estes devam ser ensinados diretamente. Ao discutir o contexto educacional, ele faz uma crítica à "prática seletiva" que vigora nas escolas, isto é à prática de colocar situações para os alunos resolverem, reforçando aqueles que apresentam um desempenho adequado. Ao assim fazer, de acordo com Skinner, apenas se seleciona quem pensou adequadamente; é contrapondo-se a esta prática seletiva que Skinner defende que se ensinem os comportamentos preliminares diretamente pois, só assim, o aluno está sendo ensinado a pensar.

Se atirmos um bando de crianças em uma piscina, algumas conseguirão chegar à borda e sair da água. Podemos sustentar que as ensinamos a nadar, ainda que a maioria nade mal. Outras irão ao fundo e as salvaremos. Nós não vemos as que vão ao fundo quando as ensinamos a pensar, e muitas das que sobrevivem pensam mal. O método não ensina; apenas seleciona os que aprenderam sem ter sido ensinados. (1972, p. 112).

É esta proposta de se ensinar diretamente os comportamentos preliminares que torna relevante a abordagem educativa de Skinner sobre a questão dos eventos encobertos. Como o autor afirma, se o ensino se limitar à prática seletiva, pouco importa que os comportamentos preliminares ocorram de forma pública ou privada, já que não são eles o alvo; ao contrário, quando se quer ensinar comportamentos preliminares - e eles podem ocorrer no nível encoberto - deve-se ter uma alternativa frente aos eventos encobertos e, para Skinner, esta alternativa é o ensino em nível manifesto.

Quando ensinamos simplesmente pelo reforço dos resultados bem sucedidos, não importa se o comportamento preliminar é privado ou público, mas na instrução direta a questão não pode ser afastada.

A solução é simplesmente ensinar em nível descoberto. (1972, pp. 117-118).

Ainda em relação ao ensino direto dos comportamentos precorrentes - e como já apontado, ao ensiná-los prepara-se o aluno para o auto-governo intelectual - deve-se salientar que este ensino envolve colocar o aluno dependente das próprias coisas, e não dependente daquilo que o professor diz ou faz. Skinner coloca em foco a questão da dependência e o faz relacionando ao conceito de liberdade: para ele, há uma *"espécie de liberdade que advém da autoconfiança"* (1972, p. 163) que, por sua vez, está relacionada ao fato de o indivíduo ser capaz de atuar por si mesmo; em outras palavras, o indivíduo que depende de outrem para atuar não é livre. Aqui, é importante ressaltar que, para Skinner, mesmo que o indivíduo tenha condições de comportar-se adequadamente, se ele precisa que o outro lhe diga o que e/ou quando fazer algo, ele é dependente, não havendo a autoconfiança e a liberdade dela proveniente.

Outra espécie de liberdade advém da autoconfiança. O estudante que pode fazer as coisas por si próprio é independente dos outros; quanto maior e mais eficiente for o seu repertório, tanto mais livre será. Uma tecnologia poderosa ampliará esta espécie de liberdade. Mas a autoconfiança não é só uma questão de competência. Um homem que pode executar adequadamente o comportamento não é ainda livre se for preciso que alguém lhe diga o que fazer e quando fazer. Para ser livre de uma direção pessoal deve "depende das coisas". A criança que só consegue chegar à hora na escola quando os pais lembram repentinamente "é hora de ir" ou "corra ou você vai perder a

condução", não é livre. Só é autoconfiante quem já veio a ficar sob controle dos relógios, calendários e outros estímulos associados com a passagem do tempo. É difícil para os pais libertar a criança da dependência de estímulos verbais porque às vezes, fazê-la ir mesmo à escola é mais importante do que ensiná-la a ficar pronta. (Skinner, 1972, p. 163).

Deve-se enfatizar que a oposição de Skinner é em relação à dependência de outrem, como critério e limite da possibilidade de atuação de alguém. Skinner aceita uma dependência: aquela em relação às próprias coisas com as quais o indivíduo se relaciona. O autor propõe que o 'depende de outro indivíduo' seja substituído por 'depende das coisas do mundo', sendo este último tipo de dependência o que vai possibilitar não só a autoconfiança, mas também a ocorrência de respostas originais.

A originalidade é atribuída a respostas que são fruto da manipulação de variáveis que não seguiu um padrão pré-estabelecido e, de acordo com Skinner, isto é possível à medida que o homem reage a aspectos cada vez mais sutis do mundo. Ensinar o aluno a ficar dependente das coisas é criar condições para que suas respostas sejam mais originais; nas palavras de Skinner, originais em dois sentidos: porque não adquiridas de outras pessoas e porque mostram a novidade e variedade das coisas. Segundo o autor:

Várias técnicas de autogoverno (...) fomentam a originalidade gerando comportamentos que não se parecem com o do professor. Quando se ensina um aluno a estudar, por exemplo, não se sabe o que é que ele vai aprender. Os livros podem ou não promover a individualidade, como já vimos, mas o estudo da natureza garante uma originalidade que brota da "dependência das coisas".

O comportamento adquirido em contato com as coisas é original em dois sentidos: não foi adquirido de outras pessoas, e mostra a novidade e a variedade das coisas. (1972, p. 167).

Deve-se acrescentar, ainda, que em relação ao tema 'originalidade' o paralelo com a teoria darwiniana está presente, como fica claro no texto a seguir.

Criatividade, incidentalmente, é frequentemente dita estar além de uma ciência do comportamento, e estaria se aquela ciência fosse uma questão de estímulo-resposta. Enfatizando a ação seletiva das conseqüências, contudo, a análise experimental do comportamento dá conta da criação do comportamento

precisamente como Darwin deu conta da criação das espécies.

(Skinner, 1987, p. 123).

Pode-se dizer que, assim como a mutação e seleção dão conta da origem das espécies, a seleção pelas consequências dá conta da originalidade das respostas ou do chamado comportamento criativo. O que está na base da visão de Skinner é a relação entre a variabilidade do comportamento e a seleção pelas consequências: diante de grande variabilidade do comportamento, maiores chances de privilegiar a novidade pela ação seletiva do meio.

É aqui que a educação atua no ensino do comportamento criativo: como afirma Skinner *"Nós produzimos mutações culturais quando inventamos novas práticas sociais e nós mudamos as condições sob as quais são selecionadas, quando mudamos o ambiente no qual o homem vive."* (1969b, p.46).

Como apontado acima, tem autonomia o indivíduo que não é dependente de outrem para atuar. É importante ressaltar, porém, que autonomia não equivale a individualismo, no sentido de o sujeito atuar sozinho, isolado de outros membros de seu grupo social; pode-se afirmar isto em função do fato de Skinner exemplificar o trabalho científico em grupo - e ninguém negaria que o comportamento de um cientista pode ser visto como exemplo de autonomia intelectual. Ainda, autonomia não equivale a individualismo, no sentido de atuar contrário ao grupo no qual o indivíduo está inserido; como visto no início deste trabalho, a sobrevivência do grupo é o critério de avaliação das contingências planejadas e se a autonomia é fruto de contingências planejadas, ela não poderia significar uma ameaça à sobrevivência do grupo.

O discutido até o momento poderia levar à conclusão de que o procedimento a adotar pelo professor seria o de deixar em segundo plano o que já foi produzido pela cultura e de deixar o aluno "à solta" diante de situações de modo que ele sozinho chegue à alternativa mais adequada, como se, para ensinar a pensar, bastasse colocar o indivíduo frente a situações diante das quais deve pensar. Longe do autor dizer que se deva cair neste extremo. Deixar de desenvolver atividades com o objetivo de transmitir ao aluno o que a cultura já produziu é deixar de desenvolver um repertório comportamental do qual - e sobre o qual - um novo repertório se desenvolve: Skinner opõe-se a este tipo de prática - que, de acordo com ele, muitos professores adotam na tentativa de promover a originalidade - salientando que a probabilidade de que o aluno atue de forma efetiva num novo ambiente será maior se *"já sabe, tanto quanto possível, a respeito das soluções anteriores..."*, já que é preciso que ele tenha *"... algum comportamento 'com que pensar'"*. (1972, p. 164). Por outro lado, deixar o aluno "à deriva" poderá resultar em o aluno aprender a tentar; no entanto, isto não garante que ele tenha aprendido a pensar.

Assim, fazer pelo aluno ou dizer a ele o que e quando fazer algo não é desenvolver nele um comportamento independente e muito menos ensiná-lo a pensar; por outro lado, desconsiderar a produção cultural e deixar o aluno "à solta" não é uma prática que garanta isso. Em sendo assim, o professor tem um papel essencial já que a ele cabe auxiliar o aluno; no entanto, o professor deve atentar para o tipo de auxílio que fornece. Ao defender a importância do professor no ensino e ao afirmar que o professor "*Deve induzir o aluno a agir, mas deve ser cuidadoso em como fazê-lo*" porque "*Fazê-lo agir em uma dada ocasião pode interferir na probabilidade de aja da mesma maneira no futuro*" (1972, p. 136), Skinner coloca o professor frente à necessidade de, ele próprio, ficar sob controle do que ocorre na sala de aula.

Finalizando, pode-se afirmar que Skinner propõe, enquanto projeto educacional, formar os alunos para o auto-governo intelectual, e isto é possível se os agentes educacionais tiverem como foco de atuação planejada o desenvolvimento de comportamentos preliminares. Quando discute o ensino direto dos comportamentos preliminares, o autor defende que isto é possível arranjando contingências de reforço apropriadas; identificar as contingências que são apropriadas para o ensino destes comportamentos é o trabalho a ser realizado por educadores interessados em ensinar a pensar.

Referências Bibliográficas

- Richelle, M. (1981). *Skinner o el Peligro Behaviorista*. Barcelona: Editorial Herder.
- Skinner, B.F. (1969a). *Science and Human Behavior*. New York: Free Press (Edição original de 1953).
- Skinner, B.F. (1969b). *Contingencies of Reinforcement - a Theoretical Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E.P.U. (Tradução de Rodolpho Azzi/Edição original de 1968).
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B.F. (1987). *Upon Further Reflection*. New Jersey: Prentice Hall.