

CONTROLE COERCITIVO NA SALA DE AULA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

COERCIVE CONTROL IN THE CLASSROOM: THE STUDENTS' PERCEPTION



Vol. 12 Número 25 Jul./Dez. 2017

Ahead of Print

Mariangela de Freitas Dias¹

Suzane Schmidlin Löhr²

RESUMO: O controle coercitivo é definido como o uso de estimulação aversiva para o controle do comportamento, o que faz com que comportamentos sejam emitidos para evitar ou fugir de uma consequência aversiva. Participaram dessa pesquisa, visando descrever a percepção dos alunos sobre o controle coercitivo usado pelas professoras em sala de aula, 119 alunos de 4º ano do ensino fundamental. Os alunos responderam ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), sendo analisados nesse artigo os resultados da dimensão controle coercitivo. Há diferenças entre a percepção de meninos e meninas em relação ao controle coercitivo, porém, não é possível afirmar que tal diferença ocorra devido ao sexo, já que não houve significância estatística. Todas as professoras apresentaram, na visão dos alunos, algum nível de controle coercitivo, mesmo que mínimo. O comportamento das professoras percebido pelos alunos como o mais frequente foi o de mandar bilhete para os pais. Sugere-se o desenvolvimento de capacitações ou treinamentos que permitam aos professores discriminar controle aversivo de controle coercitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Controle Coercitivo, Relação Professor-Aluno, Análise do Comportamento.

ABSTRACT: Coercive control is defined as the use of aversive stimulation to control behavior, which causes the behavior to be emitted to avoid or evade an aversive consequence. Participated in this research, to describe the students' perception of the coercive control used by teachers in the classroom, 119 students of 4th year of elementary school. The students responded to the Inventory of Teacher Leadership Styles (IELP), being analyzed in the results article of the coercive control dimension. There is a difference between the perception of boys and girls in relation to coercive control, however, it isn't possible to say that such a

¹ Mestre em Educação pela UFPR, Psicóloga graduada pela UNIBRASIL.

² Pós doutoranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Lisboa, Doutora em Psicologia Clínica pela USP (1998), Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (1992), Graduada em Psicologia pela PUC-PR (1980), Coordenou o curso de Psicologia da UFPR (1997-1999), Coordenou o curso de psicologia da Universidade Positivo (2001-2006), Coordenou o Centro psicológico da Universidade Positivo (2006-2008), Professora associada da Universidade Federal do Paraná vinculada ao Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação. Professora orientadora no Programa de Pós graduação em Educação da UFPR

Pdiference occurs due to sex, since there was no statistical significance, since there was no statistical significance. All as teachers had, in the view of the students, some level of coercive control, even minimal. The behavior of the teachers perceived by the students as the most frequent was to send notes to the parents. It is suggested the development of skills or training to enable teachers discriminate aversive control of coercive control.

KEYWORDS: Coercive Control, Teacher-Student Relationship, Behavior Analysis.

O controle aversivo, com frequência, é lembrado por seus subprodutos indesejados (ansiedade, medo, frustração, angústia, etc.), derivados de contingências de reforçamento negativo e de punição positiva e negativa. Nessas contingências, em geral, o sujeito não aprende novos repertórios comportamentais (pelo menos, não aqueles que poderiam ser considerados adequados), pois o foco de tais contingências seria apenas diminuir determinado comportamento considerado inadequado, sem ensinar o comportamento que deveria ser emitido em seu lugar. Contudo, de acordo com Skinner (1972/1975), o controle aversivo ocorre no ambiente natural e, além de todos os efeitos considerados negativos, também pode possibilitar a aquisição de repertórios comportamentais que tem como função a fuga ou esquiva de situações aversivas. Ou seja, o controle aversivo está presente na vida das pessoas, e, mesmo considerando seus subprodutos negativos, pode ensinar também coisas importantes aos sujeitos, como lidar com a frustração, com a ameaça, a suportar a dor e “ajustar-se” ao desagradável (SKINNER, 1972/1975).

Tal constatação pode levar pais, professores e educadores a entender que usar de tais formas de controle, disponíveis no ambiente natural, em um ambiente programado, possa ser útil. Porém, Skinner (1972/1975) pontua também que nem sempre as contingências aversivas naturais são um modelo a ser seguido, constituindo, em diversas situações, um modelo a ser superado, considerando, especialmente, todos os efeitos indesejáveis que tais contingências trazem consigo. Já o controle coercitivo remete ao uso da coerção. Sidman (1989/2009) afirma que coerção é o uso, por parte das pessoas, da punição ou da ameaça de punição com o objetivo de fazer com que os outros façam aquilo que gostaríamos que fizessem. A frustração sentida pelo aluno que errou um exercício, por exemplo, pode ser considerada como um efeito do controle aversivo, pois ocorre naturalmente e pode não envolver a interação com a professora. Já o controle coercitivo pode ser caracterizado quando a professora usa o erro do aluno para humilhá-lo, a fim de que o mesmo não erre novamente.

Em relação às diferenças entre controle aversivo e controle coercitivo, Carvalho Neto e Hunziker (2011) salientam que o primeiro ocorre naturalmente e por vezes é benéfico ao indivíduo, já que permite a ele a aquisição de novos repertórios comportamentais mais adequados, em situações em que as consequências são atrasadas ou distantes. O controle coercitivo, nesse sentido, difere do controle aversivo: não é necessariamente derivado de contingências aversivas presentes no ambiente e é socialmente indesejado. Batista e Weber (2015) descrevem, ainda, o controle coercitivo como resultado de contingências em que as consequências não têm relação com as regras pré-estabelecidas, são opressivas, intensas, exageradas e não condizentes com a situação ocorrida de fato, ou seja, são independentes das regras determinadas e atendem muito mais a quem pune do que a quem recebe a punição.

Vale ressaltar ainda, que mesmo com todas as discussões acerca de controle aversivo, Skinner não elaborou uma definição específica e bem delimitada a respeito do tema (HUNZINKER, 2011). Portanto, na falta de uma definição operacional do que seria controle aversivo, Martins; Neto; Mayer (2013) optaram então por realizar um levantamento do termo na obra de Skinner e se depararam com reflexões envolvendo as vantagens e

desvantagens do uso desse tipo de controle. Algumas das vantagens descritas, dizem respeito ao controle do comportamento quando o mesmo não foi sensível ao reforçamento positivo, fazendo com que o organismo se depare com contingências que levem ao uso do reforçamento negativo, como, por exemplo, nos casos em que pode haver prejuízo ao próprio sujeito (como nos casos de automutilação) ou ao ambiente. Destacam, no entanto, que se trata de uma solução extrema, com alto nível de aversividade, que deve ser usada com cautela e apenas quando estritamente necessário. Ou seja, a recomendação de Skinner é muito mais no sentido do não uso de tal forma de controle. Isso fica claro, quando Skinner defende a escola como um local agradável e prazeroso, no qual os alunos desejariam estar e permanecer estar (SKINNER, 1972/1975,1991). As desvantagens descritas envolvem geralmente o uso excessivo da punição e os subprodutos do controle aversivo, como a ansiedade, o medo, o contracontrole, a agressividade, dentre outros.

A palmatória e outros castigos utilizados nas escolas do passado representam o controle coercitivo, pois vão além das consequências aversivas naturais, e, ao serem implementados, esses castigos resultavam em consequências que fortaleciam o controle que a professora exercia sobre a turma, fazendo com que ela mantivesse tal padrão comportamental de controle. Ainda que a palmatória ou o ajoelhar-se no milho não sejam mais consequências para o comportamento inadequado do aluno, outras consequências (perder o recreio para realizar tarefas, não poder jogar bola com os amigos na educação física, proferir palavras agressivas ao aluno que cometeu um erro, humilhar um aluno que não entendeu uma atividade, dentre outras consequência) para o comportamento indesejado do aluno se fazem presentes. Tal mudança não indica, porém, que o controle coercitivo tenha deixado de existir. Apenas apresenta outra topografia (SKINNER, 1979).

Embora mudanças tenham ocorrido, tanto em termos de cultura quanto em termos de legislação, o ambiente da escola ainda está permeado pelo controle coercitivo. Tal controle, embora seja eficaz em curto prazo, pode trazer malefícios tanto para os estudantes quanto para os professores. Quando a professora inibe as conversas na sala batendo com força na mesa, ameaçando os alunos que não ficarem quietos com envio para a diretora, esses comportamentos são reforçados positivamente pelo silêncio que passa a reinar na sala. Porém respostas emocionais encobertas podem ter sido desencadeadas nos alunos e talvez até na professora, e a sensação de paz pode ser ilusória.

Diante de tais contingências coercitivas, o prejuízo na concentração e dedicação dos alunos ao conteúdo a ser trabalhado na aula, interfere no rendimento dos mesmos. O baixo rendimento acadêmico dos alunos retorna à professora, que pode sentir-se frustrada por não saber o motivo de tal desempenho insuficiente, e, mesmo que identifique o motivo pelo qual seus alunos têm prejuízos na aprendizagem, pode se sentir impotente e/ou igualmente frustrada por não saber outra forma de lidar com tais situações. Dessa forma, entender como o controle coercitivo ocorre e de que forma ele é mantido na escola, com foco específico em como ele afeta alunos e professores, se faz importante.

Viecilli e Medeiros (2002) realizaram uma pesquisa em que buscaram identificar se a professora se comportava de forma diferente quanto ao uso do controle coercitivo ao se deparar com alunos com e sem histórico de fracasso escolar. Os resultados da pesquisa indicaram que a professora emitia mais comportamentos acolhedores e consequências reforçadoras aos alunos sem histórico de fracasso escolar, e apresentava mais consequências punitivas e comportamentos hostis direcionados aos alunos com histórico de fracasso escolar, mesmo que os comportamentos emitidos por esses alunos fossem acadêmicos (comportamentos acadêmicos são aqueles relacionados ao estudar na sala de aula, como: resolver uma atividade, copiar um texto do quadro, ler um texto, responder uma pergunta da professora ou outros comportamentos esperados pela professora). Considerando que comportamentos que são reforçados positivamente tendem a aumentar de frequência e

aqueles cuja consequência é aversiva, com base em contingências de punição, reduzem a taxa de emissão (MOREIRA; MEDEIROS, 2007) é muito provável que os comportamentos acadêmicos de alunos com histórico de fracasso escolar não aumentem sua taxa de emissão, já que esses foram também punidos pela professora.

O comportamento do professor se configura num conjunto de condições que influencia o comportamento dos alunos. Cortegoso e Botomé (2002) identificaram perfis de educadoras e as influências desses perfis no comportamento de estudar dos alunos. Dentre os perfis identificados, os autores destacam dois antagônicos, que os autores denominaram de: a) educadora “analista” e b) educadora “fiscal”. A educadora com perfil analista não elevava o tom de voz diante do comportamento indesejado do aluno. Ao contrário, sugeria a ele outra forma de se comportar ou apresentava uma nova condição para que a criança emitisse o comportamento desejado. O perfil de professora analista era de tolerância em relação aos comportamentos não relacionados ao estudar, e, mesmo assim, os pais e responsáveis das crianças pelas quais a educadora era responsável, afirmavam que as crianças se mostravam mais engajadas no estudo e apresentavam mudanças nos hábitos escolares.

O perfil fiscal de educadora estudado por Cortegoso e Botomé (2002) descrevia a professora que apresentava diversos comportamentos relacionados a contingências coercitivas: dirigia-se à criança que havia se comportado de forma que ela considerava inadequada, e a expunha frente ao grupo, elevando o tom de voz e destacando os aspectos comportamentais que considerava indesejáveis no repertório da criança, sem atentar para a função de tal comportamento. A educadora insistia em seu método para estabelecer comportamentos de estudo no repertório dos alunos, mesmo diante da pouca eficácia percebida com o uso do mesmo.

A relação entre o comportamento do professor e o comportamento acadêmico dos alunos é visível em nos estudos citados (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002; VIECILLI; MEDEIROS, 2002). Entretanto, pouco se sabe sobre o que os alunos percebem a respeito do comportamento do professor, mais especificamente, sobre a utilização do controle coercitivo em sala de aula. Em relação ao controle e influência que o professor exerce sob o comportamento de seus alunos, Batista (2013) construiu um instrumento que busca verificar a percepção do aluno a respeito do estilo de liderança do professor. Com base nas respostas que os alunos deram ao inventário elaborado, que consiste em assinalar com qual frequência ocorrem determinados comportamentos do professor, descritos em sentenças afirmativas, o instrumento foi capaz de identificar o estilo de liderança predominante do professor, permitindo assim, ter uma visão sobre o conjunto de comportamentos do professor que sinalizam um clima emocional ao qual os alunos percebem no dia-a-dia da sala de aula.

Batista e Weber (2015) definem o estilo de liderança do professor como “um conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um “clima” emocional no qual os comportamentos são expressos” (p.28). Esse “clima”, de acordo com as autoras, media a efetividade de práticas que modificam a receptividade dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem. O inventário identifica o estilo de liderança predominante no professor, e o nível de controle coercitivo presente em suas práticas. O instrumento foi construído com base na literatura de estilos parentais, pautada nos estudos de Maccoby e Martin (1983) sobre responsividade e exigência e nos estudos de Baumrind (1966) sobre controle parental. Tais estudos caracterizam quatro estilos parentais na educação dos filhos: autoritário, autoritativo, negligente e permissivo. Esses resultados se dão com base no cruzamento das dimensões citadas: responsividade e exigência. A responsividade diz respeito a quanto o adulto (pais, professores ou responsáveis) dispõe de atenção, afetividade, e cuidado à criança. Já a exigência, diz respeito a quanto o adulto estabelece limites e regras claras que sejam compatíveis com a idade e repertório

comportamental da criança. A escala de controle coercitivo, disponível apenas no Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), identifica a percepção da criança sobre o uso de controle coercitivo por parte do adulto. Vale frisar que, assim como a avaliação de estilos parentais é fundamentada na percepção dos filhos, a caracterização dos estilos de liderança de professores é feita com base na percepção do aluno em relação ao comportamento do professor.

Se hoje há conhecimento de que o controle coercitivo no ambiente da sala de aula é prejudicial para o processo de aprendizagem acadêmica e emocional (BATISTA ; WEBER, 2015; CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002; SKINNER, 1991; VIECILLI; MEDEIROS, 2002) questiona-se por que a presença do mesmo na relação entre professores e alunos ainda é tão frequente, já que as consequências do mesmo são prejudiciais e atingem tanto alunos quanto professores. Com esse artigo, as autoras pretendem analisar a percepção dos alunos sobre o uso do controle coercitivo pelo professor na sala de aula, mais especificamente na relação entre professor e aluno. Faz parte do estudo de Dias (2016) que visava verificar a percepção dos alunos a respeito dos comportamentos de professores e a influência destes na emissão de comportamentos acadêmicos por parte dos alunos.

MÉTODO

Participantes

Participaram desse estudo 119 indivíduos (62 meninas, 54 meninos e 3 alunos com sexo não identificado), regularmente matriculados no 4º ano do ensino fundamental de escolas municipais, com idade variando entre 8 e 10 anos. Os alunos responderam ao IELP de acordo com a sua convivência com a professora regente de cada turma, que desempenhavam este papel há pelo menos dois meses. No total, participaram 8 turmas de 4º ano do ensino fundamental, dos períodos matutino e vespertino.

Instrumento

A coleta de dados ocorreu através do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), construído por Batista (2013). O IELP contém 56 itens, divididos em três escalas: responsividade, exigência e controle coercitivo. O instrumento é constituído por itens que são assinalados numa escala likert de três pontos, sendo eles “Sempre ou quase sempre”, “Às vezes” e “Nunca ou quase nunca”. A soma dos pontos por escala dá origem a um escore, que, de acordo com a tabela interpretativa do IELP, pode classificar o professor em uma das quatro opções (Baixo, Tendência a baixo, Tendência a alto e Alto), que se aplicam às três escalas do instrumento. Assim, cada dimensão pode ser considerada apresentando frequência “Alta”, “Tendência a alta”, “Baixa” ou “Tendência a baixa”. Para os fins desse artigo, foram analisados apenas os escores relativos à escala de “Controle Coercitivo”, que apresenta itens como: “Minha professora humilha os alunos”; “Minha professora usa força para os alunos obedecerem”, etc., que descrevem situações em que o aluno deve assinalar com que frequência tal comportamento ocorre.

Procedimentos

A pesquisa foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, conforme parecer Consubstanciado do CEP, número 929.107. Baseia-se nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos.

A seleção das escolas foi por conveniência, já que em contato telefônico seguindo listagem fornecida pela Secretaria Municipal de Educação as diretoras de escolas que demonstraram disponibilidade de participação foram contatadas e depois de autorizarem o estudo, as professoras foram convidadas e então os seus alunos. Os alunos que responderam ao questionário tiveram sua participação autorizada pelos pais através de TCLE enviado aos mesmos pela pesquisadora.

O IELP foi aplicado nas coletivamente em cada uma das 8 turmas participantes, em dias distintos em cada uma das turmas. A aplicação durou aproximadamente de 25 a 35 minutos, e foi feita de forma coletiva com a turma, em sala de aula. Após explicar a forma de preenchimento do inventário, a pesquisadora iniciou a leitura das questões, solicitando aos alunos que respondessem em silêncio, para não influenciar a resposta dos colegas.

Os escores brutos obtidos nos inventários respondidos pelos alunos, considerando apenas os itens da escala de controle coercitivo, foram submetidos a uma análise estatística descritiva, em que foi realizado o teste t para obter resultados relativos à significância estatística na comparação entre os diferentes níveis e variáveis dos dados coletados.

RESULTADOS

Na Tabela I são apresentados os resultados separados por turma participante na pesquisa. A turma H foi a que mais apresentou resultados classificados como controle coercitivo alto (41%) ou com tendência a alto (59%), ou seja, 100% dos resultados apontaram para a existência do controle coercitivo. Em ordem decrescente em relação ao nível de controle coercitivo (somando nível alto e tendência a alto) encontram-se as turmas C (90%), F (64%), E (57%), A (56%), B (43%), D (40%) e a turma G (13%). Já as turmas B, D e G apresentaram predomínio dos resultados apontando níveis de controle coercitivo baixo ou de tendência a baixo. A única turma que apresentou resultado realmente baixo quanto ao controle aversivo é a turma G, que concentra 87% inventários classificados no nível baixo, e 13% no nível tendência a alto.

Tabela I: Nível de controle coercitivo nos inventários respondidos em cada turma.

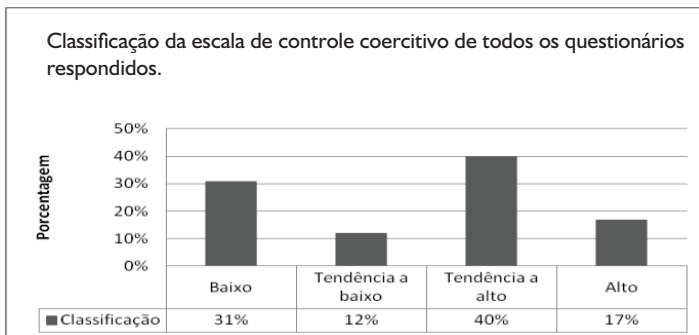
Quantidade de inventários caracterizando o nível de controle coercitivo						
Turma	Total de alunos	Baixo	Tendência a baixo	a	Tendência a alto	Alto
A	25	32%	12%	44%	12%	
B	21	43%	14%	33%	10%	
C	10	0	10%	60%	30%	
D	10	30%	30%	30%	10%	
E	7	14%	29%	0	57%	
F	14	14%	21%	57%	7%	
G	15	87%	0	13%	0	
H	17	0	0	59%	41%	

Fonte: Dias (2016)

Na Figura I são apresentados os resultados agrupados de todos os questionários

respondidos (n=119), com a classificação quanto ao nível de controle coercitivo dos professores.

Figura 1: Representação dos dados da escala de controle coercitivo de todos os questionários respondidos.

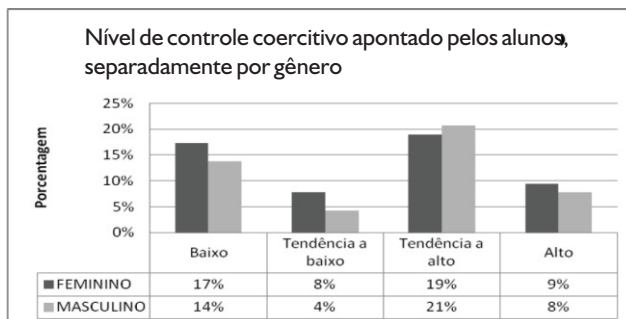


Fonte: Dias (2016)

Observando a Figura 1, é possível perceber que os resultados obtidos do IELP (BATISTA, 2013) na escala de controle coercitivo indicam uma porcentagem maior de respostas aos inventários descrevendo comportamentos relacionados à coerção por parte das professoras. Os níveis “Alto” e “Tendência a alto” somam 57% (n=66) dos resultados totais da escala, já os níveis “Baixo” e “Tendência a baixo” somam 43% (n=53). A diferença de 14% entre os níveis (Baixo e Tendência a baixo/ Alto e Tendência a alto) indicam um predomínio de resultados que classificam o nível de controle coercitivo entre alto e tendência a alto. Para verificar se a diferença de tal dado realmente indica que há predomínio de controle coercitivo na percepção dos alunos, foi realizado o teste t, apresentando significância estatística (p-valor <0,05). Esse dado sinaliza que comportamentos relacionados à coerção são mais frequentes e comuns do que a sua ausência no ambiente da sala de aula, nas turmas participantes da pesquisa.

As respostas dos meninos e das meninas ao IELP (BATISTA, 2013) mostram também que há uma diferença de na percepção do controle coercitivo de acordo com o sexo do aluno. Na Figura 2 esse dado é ilustrado.

Figura 2: Representação da classificação dos resultados do IELP de meninos e meninas.



Fonte: O autor (2017)

É possível observar na Figura 2 que os alunos do sexo masculino apresentaram uma porcentagem menor de resultados que apontassem para o nível baixo ou de baixa tendência de controle coercitivo, totalizando 18% (n=21) do total dos inventários respondidos, enquanto o sexo feminino apresentou 25% (n=29) de inventários respondidos. É possível notar também que há maior incidência de inventários de meninos que apontam para o nível alto ou de alta tendência ao controle coercitivo, correspondendo a 29% dos inventários, enquanto os inventários de meninas classificados nesses níveis correspondem a 28% do total. A diferença percentual considerando o sexo dos respondentes é pequena (11% de diferença em relação aos níveis baixo e tendência a baixo, e 1% em relação aos níveis alto e tendência a alto), e é importante lembrar que há mais meninas participantes da pesquisa (53% meninas e 47% meninos), e que três inventários não foram considerados nessa análise, já que os alunos respondentes não assinalaram o campo “sexo” no inventário. Vale ressaltar ainda que não houve diferença estatística significativa (p-valor >0,05), portanto, não é possível afirmar que tais diferenças ocorreram devido às diferenças de sexo dos alunos participantes da pesquisa.

Em relação aos comportamentos emitidos pelas professoras, as respostas ao inventário indicaram que o comportamento emitido com mais frequência pelas docentes é o de mandar bilhetes para os pais por qualquer comportamento dos alunos que a professora considere inadequado (*Item 16*. “Minha professora manda bilhete para os pais por qualquer comportamento que ela ache errado dos alunos”). Tal item procura identificar a percepção dos alunos quanto à relação da professora com os pais no controle de comportamentos julgados pela professora como inapropriados, representado na frase: “Minha professora manda bilhete para os pais por qualquer comportamento que ela ache errado dos alunos”. Na percepção de 75% dos alunos respondentes a professora age de tal forma “sempre ou quase sempre” e “às vezes”.

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que há diferença significativa (p-valor <0,05) entre os resultados que apontam para os altos níveis de controle coercitivo e os baixos níveis de controle coercitivo, indicando a predominância dos altos níveis de controle coercitivo na percepção dos alunos. Tal indica que, mesmo que 43% dos alunos percebam baixos níveis de controle coercitivo, a maioria dos alunos (57%) percebe altos níveis, o que indica que o controle coercitivo ainda é muito presente na sala de aula, caso contrário, os alunos não o perceberiam e a diferença entre os níveis seria muito menor, ou os níveis baixos seriam maiores.

Chama a atenção, porém, que se os dados descritos na literatura (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002; SIDMAN, 2009; SKINNER, 1972; VIECILLI; MEDEIROS, 2002) mostrando os efeitos nocivos da coerção fundamentassem as ações nas escolas, esperar-se-ia encontrar um nível baixo de controle coercitivo. Porém, tais dados não são abordados na formação do professor, e a grade curricular dos cursos para esse tipo de formação não tem muito conteúdo voltado para a prática da sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009; RIGOLON, 2007).

Chama a atenção também o fato de que em praticamente todas as turmas houve alguma percepção de controle coercitivo, mesmo nas turmas em que a percepção de coerção apresentou nível baixo ou com baixa tendência. Tal dado indica que, mesmo as professoras que apresentam um baixo nível de coerção na percepção da maioria dos alunos, não deixam de agir de forma coercitiva em algum momento na sala de aula. Considerando que, de acordo com Batista e Weber (2015) o inventário revela a percepção do aluno em relação ao estilo do professor, é possível conjecturar que as professoras podem ser mais

coercitivas com alguns alunos do que em relação a outros. Porém, o presente trabalho não investigou os possíveis motivos para tal comportamento e em função de que ele ocorre.

As respostas dos inventários agrupadas por sexo (fig. 2) indicam que as professoras são avaliadas como emitindo mais comportamentos aversivos na percepção dos meninos, e tendência a apresentar níveis mais baixos de controle coercitivo na avaliação das meninas, contudo, não houve diferença estatística significativa em relação a essa variável.

Tal dado se mostra interessante, já que dados da literatura (BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011; MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011; SILVA; HAPERIN; SILVA, 1999) salientam que há diferença no tratamento das professoras em relação ao sexo, apontando que as relações mais conflituosas e menos positivas costumam ocorrer com meninos. Tais pesquisas indicam também que, em geral, as diferenças encontradas no tratamento das professoras em relação ao sexo dos alunos está mais relacionada a comportamentos de indisciplina, do que com a aprendizagem em si. Os dados da presente pesquisa podem indicar que, talvez, a diferença de tratamento das professoras em relação aos sexos dos alunos esteja diminuindo, já que meninos e meninas apresentaram percepções muito próximas em relação ao uso do controle coercitivo por parte das professoras.

Em relação ao comportamento das professoras com maior índice de ocorrência na percepção dos alunos (“Minha professora manda bilhete para os pais por qualquer comportamento dos alunos que ela acha errado”), pode-se supor que é um tipo de controle coercitivo sutil, mas que pode surtir efeitos indesejáveis. Percebe-se uma ameaça velada na afirmação, já que os alunos que não correspondem ao que é esperado pelos professores são convidados a levar bilhetes aos pais relatando o “mal” comportamento deles. O controle coercitivo nessa situação aparece nas entrelinhas: a hipótese é de que provavelmente ao expor na turma que um determinado aluno levará bilhete aos pais, a professora estabelece a contingência de que se o comportamento das demais crianças não seguir os critérios estabelecidos por ela, poderão ser as próximas a levar bilhete aos pais. Se o emprego da estratégia de envio de bilhetes aos pais tivesse como objetivo por parte da professora trabalhar em parceria com a família, consequenciando de forma discreta o comportamento inapropriado emitido pela criança, o bilhete seria fornecido de forma discreta à criança e provavelmente este item não seria registrado nos Inventários de tantos alunos. O bilhete a ser entregue aos pais para, posteriormente, ocorrer uma conversa em particular com a criança, se configura como uma consequência para o comportamento inapropriado emitido pela criança, e pode sim caracterizar uma consequência aversiva. Entretanto, Skinner (1972/1975, 1991) menciona que os sentimentos gerados pelo controle aversivos são comuns e apresentam potencial para propiciar um novo aprendizado, já que são naturais e fazem parte da vida cotidiana. Já o controle coercitivo (ameaças veladas e exposição da criança perante a turma) constrange toda a turma resultando em respostas emocionais de ansiedade que podem propiciar espaço para fuga ou esquiva do ambiente escolar.

As respostas à questão envolvendo o envio de bilhetes aos pais registradas nos Inventários analisados indica que se trata de um comportamento intermitente das professoras, já que houve predomínio da escolha dos alunos pela alternativa que corresponde à ocorrência do comportamento quase sempre ou às vezes. Com a professora agindo assim, os alunos não tem como prever quando a mesma mandará ou não bilhete para os pais. É possível conjecturar que o controle da turma por parte da professora ocorre, portanto por meio de reforçamento negativo, e dessa forma os alunos agem para evitar que a professora mande bilhete para os pais. As consequências desse comportamento da professora não incidem apenas na relação professor-aluno, mas também na relação escola-família e pais-filhos.

Os comportamentos relacionados à coerção, em si, são comportamentos pouco ou nada voltados ao interesse do aluno: buscam suprir somente as demandas de quem age de

maneira coercitiva, sem levar em consideração os interesses dos alunos. Porém, vale ressaltar, que as mudanças ocorridas no ambiente escolar em relação ao controle coercitivo (a retirada da palmatória, por exemplo), embora tenham sido graduais, ainda não correspondem integralmente às demandas nem dos alunos, nem de professores. Quando punições exacerbadas (humilhar o aluno, gritar com o mesmo, usar de força física, etc.) passam a não ter mais aceitação da sociedade, outras punições passam a fazer parte do ambiente escolar, tais como: permanecer até mais tarde na escola para terminar uma atividade, perder o recreio por comportamento considerado inadequado, escrever no quadro como punição, receber comentário sarcástico ou irônico da professora, etc. Mas essa mudança, porém, não garante a emissão de novos comportamentos, ou mesmo diminui o efeito aversivo da punição.

Destaca-se ainda, que o uso de controle coercitivo por parte dos professores pode ter efeitos intensos na relação professor-aluno: quanto mais os alunos são indisciplinados ou não correspondem ao comportamento esperado, mais os professores usam coerção, e assim se inicia uma escalada de coerção que tende apenas a aumentar (SKINNER, 1972). Vale ressaltar, porém, que não é possível afirmar se esse é o caso na presente pesquisa, já que apenas a percepção dos alunos foi coletada. Porém, de qualquer forma, Skinner (1972/1975, 1991) há tempos já convidava os educadores a transformarem o espaço da sala de aula em um lugar agradável, no qual as crianças se comportariam por serem reforçadas positivamente pelo ambiente externo ou por reforçadores naturais, tornando-as mais autônomas e independentes. Um espaço com tal contorno exigiria um número menor de alunos por turma, para o professor poder consequenciar positivamente os diversos comportamentos apropriados emitidos pelos alunos. Seria provavelmente um ambiente com menos presença da indisciplina, tornando-se também um ambiente em que o professor teria prazer em trabalhar.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa permitem identificar que ainda há ocorrência de controle coercitivo nas escolas, e mais especificamente, na relação professor aluno, apresentando inclusive diferença significativa estatisticamente ($p < 0,05$) entre alunos que percebem baixos níveis de controle coercitivo e altos níveis. Questiona-se se o controle coercitivo ainda se faz presente pela ausência dos estudos sobre o tema na grade curricular dos cursos de formação de professores.

Na percepção dos alunos que responderam ao IELP para a presente pesquisa, as professoras tem maior tendência a apresentar comportamentos relacionados à coerção na visão dos meninos do que das meninas. Contudo, como não há diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$), também não é possível afirmar que tal diferença ocorreu por conta do sexo dos alunos.

Percebe-se, portanto, que o controle coercitivo continua presente na educação, porém, é possível conjecturar que a topografia dos comportamentos é diferente da emitida no passado, considerando a percepção dos alunos sobre o comportamento da professora de mandar bilhetes. Os castigos físicos, como palmatória, ou ajoelhar-se no milho, foram substituídos pela privação de recreio, ou por ameaças mais sutis, que são castigos mais aceitos pela sociedade, a qual não identifica de imediato as conseqüências prejudiciais para o desenvolvimento do aluno.

Os dados coletados no presente estudo dão margem para outras pesquisas a respeito do controle coercitivo na sala de aula. Sugerem-se pesquisas a respeito da percepção dos professores sobre o controle coercitivo, e também sobre comportamentos dos alunos que podem ser coercitivos para os professores. Sugerem-se também pesquisas

aplicadas que visem identificar formas eficazes de preparar os professores para o dia-a-dia da sala de aula no que diz respeito ao uso de controle coercitivo.

Por mais que alguns comportamentos relacionados à coerção ainda estejam presentes, a não aceitação da punição na escola, bastante apregoada na atualidade, deixa os professores sem saber quais medidas tomar quando o aluno emite um comportamento inadequado ou indesejado, que pode prejudicar a ele próprio ou aos seus colegas. Tendo isso em vista, parece necessário que seja discutido com os professores o significado do controle coercitivo, para que os mesmos aprendam a diferenciá-lo da aversividade necessária e presente em algumas medidas para o bem estar da criança ou da turma. Projetos, treinamentos ou atividades que instrumentalizem os professores com maneiras eficazes de lidar com o comportamento indesejado do aluno, podem fazer com que nos momentos em que se fizer necessário, a punição apresentada para o comportamento indesejado do aluno seja suficiente para inibi-lo, sem tornar toda a relação da criança com a educação e com a professora aversiva. Vale ressaltar que a existência do controle coercitivo na escola não é prejudicial apenas para os alunos, mas também para os professores. Dessa forma, pesquisas que enfoquem a percepção dos professores a respeito do controle coercitivo presente na escola, também podem contribuir para entender e lidar de maneira mais eficaz com situações coercitivas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, 28(4), 2011, p.453-461.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative control on child behavior. **Child Development**, v. 37, 1966, p. 887-907.

BATISTA, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. **Professores e Estilos de Liderança – Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los**. Curitiba: Juruá, 2015.

CORTEGOSO, A. L.; BOTOMÉ, S. P. Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 22(1), p.50-65. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000100007>. Acesso em 12 de abril de 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

DIAS, M. de F. **Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

HUNZIKER, M. H. L. Afinal, o que é o controle aversivo? **Acta Comportamental**, 19, 2011, p.9-19. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520890003. Acesso em 18 de novembro de 2016.

HUNZIKER, M. H. L.; NETO, M. B. DE C. Apresentação deste número. **Acta Comportamental**, 19, 2011, p.3-4. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520890001>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

MACCOBY, E.E; MARTIN, J. Socialization in context of the family: Parent-Child Interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), **Handbook of child Psychology**. Vol.4, 1983.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre sexo e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, 2011, p. 25-46, jun. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&nrm=iso. acesso em 12 de outubro de 2016.

MARTINS, T. E. M.; NETO, M. B. DE C.; MAYER, P. C. M. B. F. Skinner e o uso do controle aversivo: um estudo conceitual. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 15(2), 2013, p.5-17.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. (Andery, M. A.; Sérgio, T. M, Trans.). Campinas: Livro Pleno, 2009. (Trabalho original publicado em 1989).

SILVA, C. A. D. DA; BARROS, F; HALPERN, S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; Meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, 107, 1999, p.207-225.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. (Azzi, Rodolpho, Trans.) . São Paulo: Herder, 1975. (Trabalho original publicado em 1972).

SKINNER, B. F. Escola do Futuro. In: Skinner, B. F., **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 117-132.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, 6(2), 2002, p.183-194.

Recebido em: 13/04/2017
Aprovado em: 18/06/2017