

## A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar<sup>1</sup>

Juliane Viecili  
José Gonçalves Medeiros  
Universidade Federal de Santa Catarina

### Resumo

O presente trabalho relata o resultado de um conjunto de observações diretas realizadas em três turmas do ensino fundamental de uma escola da rede pública. O objetivo principal foi estudar o comportamento de coerção dos professores em relação a alunos com história de fracasso escolar e alunos sem esse histórico. 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. Os resultados obtidos confirmam a utilização diferenciada da coerção com alunos com história de fracasso escolar. Por outro lado, a estimulação positiva favorece os alunos sem história de fracasso escolar. 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 com e sem história de fracasso escolar 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.

### Abstract

#### The coercion in the classroom: effects of teachers' use causing school failure

The present study describes the direct observation conducted in three classes of a public elementary school. The main goal was to study the coercion behavior administered by teachers in their relationships with students who have failed school and who have not. The data were collected through the direct behavior observation inside the classroom, having the categories report per time interval. The findings confirm the use of differentiated coercion with students who have failed school. On the other hand, the positive stimuli benefit the students that have not failed school. It was also found that the coercion is used both with academic and non-academic behavior. The differentiated use of coercive and reinforcing contingencies with both groups of students, and its effects on the academic and non-academic behaviors are discussed.

*Keywords:* school failure; coercion in the classroom; teacher-student interaction.

A discussão sobre o papel 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 (Gadotti, 1983; Dolzan, 1998; Hostins, 2000). O discurso inovador de uma revolução educacional é veiculado por diversos profissionais, pesquisadores e estudiosos da educação (entre eles Giovani, 1998; Marin, 1998; Medrano, 2001) que indicam as contradições, os conflitos, a análise da realidade social e individual do educando no âmbito reprodutivo das teorias, não rom-

pendo, em sua maioria, com o sistema de uma sociedade de classes.

O fracasso escolar vem sendo analisado, em muitas pesquisas e relatos, com uma diversidade de métodos e abordagens teóricas (Machado, 1984; Gil, 1990). Mesmo assim, os índices continuam, à revelia de grande número de propostas de intervenção. Entre as tentativas de compreender o fenômeno do fracasso escolar, as pesquisas mostram professores (e não seria inconsistente afirmar que é a maioria) à procura de causas externas à situação de sala de aula (Brambilla e Julio, 1999), os quais “passam a acreditar que qual-

quer alteração no rendimento do aluno não depende deles e assim tornam-se menos insatisfeitos” (p. 34) com seus próprios rendimentos enquanto educadores, além de utilizarem critérios diferenciados na avaliação dos alunos (Resende, 2000). Os professores acabam se redimindo da responsabilidade pelo processo de ensino.

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 que mostra que 50 por cento 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 explicações tradicionais que ainda predominam, focalizando no próprio 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.

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 em sala de aula permite ao pesquisador revelar as relações entre os fatos que ali ocorrem de maneira mais precisa. Tendo esse método por referência, Gil (1990, 1993, 1995) demonstra que não são apenas os alunos que sofrem influência 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 recíproca, 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). Botomé (1987), Oliveira (1998) e Kubo & Botomé (2001) 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), ou seja, é preciso que o professor esteja atento para a realidade social do aluno e “escolha” métodos de ensino que possam auxiliar o aluno em seu processo de conhecimento partindo de sua realidade e não impondo programas preestabelecidos sem ter a certeza de que o aluno terá condições de acompanhá-los.

Para compreender o que ocorre (ou pelo menos como deveria ocorrer) no processo de aprendizagem em sala de aula, é necessário que se entenda de forma mais precisa 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. Essas 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 conhecimentos 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 e como ensiná-lo de maneira eficaz. 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) possibilitando ao professor ensinar de maneira eficaz (partindo da realidade do aluno) e utilizando os instrumentos de que dispõe. Botomé (1987), Oliveira (1998) e Kubo & Botomé (2001) também indicam a necessidade de o professor preparar as condições necessárias para que o aluno aprenda: escolher os materiais, preparar o ambiente, as técnicas de que fará uso para favorecer a aprendizagem programada e o estabelecimento de critérios e medidas capazes de acompanhar o que está sendo aprendido e como. Mesmo que o Estado imponha um currículo a ser cumprido, propicie poucas condições para uma formação continuada e exija uma avaliação uniforme (entre outras medidas que afetam o comportamento do professor), o professor tem autonomia para estabelecer as condições e escolher os recursos que vai utilizar (em sua intervenção) para que o aluno aprenda.

Para que o professor possa utilizar os recursos necessários a uma aprendizagem eficaz, 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 algumas vezes pouco considerada por alguns professores que supõem que os alunos já teriam um (pré) conhecimento. Decorre que

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 conseqüência positiva que permitam ao aluno responder de forma diferente ou nova.

O objetivo final do ensino é preparar o aluno para que ele tenha condições de viver, autonomamente, num mundo sem a necessária presença de um tutor ou instrutor, sendo um bom professor aquele que conduz o aluno à autonomia intelectual (Zanotto, 2000; Skinner, 1972). Infelizmente, o que é verificado nas escolas é que alguns professores pouco sensíveis e prepotentes fazem questão de manter a distância e enfatizar 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”. Esse padrão de comportamento é fortalecido pelos colegas, pela família dos alunos, pelo Estado e pela sociedade de um modo geral, que está inserida em um contexto no qual a coerção é prática comum, sendo um comportamento aprendido e passado de geração a geração (Sidman, 1995), presente nos pequenos e grandes grupos, da família à escola; está tão profundamente inserido que 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 aversivo 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 alguns professores acabam, por vezes, usando o ensino contra o próprio ensino.

Coerção é definida como a utilização de contingências de punição e contingências de reforçamento negativo (Skinner, 1972, Sidman, 1995 e Catania, 1999). Ela é definida a partir dos resultados produzidos pelo estímulo: é aversiva quando as pessoas **dei-**

**xam de fazer** ou **fazem** coisas para cessar ou evitar um determinado estímulo ou classes de estímulos. 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 Sidman (1995), Oliveira (1998) e Zanotto (2000), elas têm efeito imediato. Logo que é punido, o comportamento indesejado desaparece. Sidman (1995) chama a atenção para o fato de que a supressão imediata, mas momentânea, do comportamento indesejado conseqüência positivamente o próprio comportamento de punir, com os efeitos colaterais da coerção aparecendo mais tarde.

A utilização de coerção pode contradizer os objetivos da escola de formar cidadãos críticos, tornando-os pouco participativos, inibidos e até tristes, como comentam Andery e Sério (1997): “o uso de controle aversivo produz sujeitos quietos, passivos, que fazem o mínimo necessário, que desgostam do ambiente em que vivem e o temem, e que, assim que puderem, fugirão ou se esquivarão” (p. 438). Oliveira (1998) também afirma que a ação coercitiva leva o aluno a desempenhar um papel de submissão. A utilização da coerção em sala de aula acaba suprimindo a criatividade e desenvoltura do aluno, permitindo-lhe apenas comportamentos rígidos e estereotipados. Ou seja, o oposto aos comportamentos necessários à aprendizagem.

Sidman (1995) sugere que uma das práticas mais recorrentes nas escolas é a de levar a criança a aprender, punindo-a por não aprender. Dessa forma, o autor considera que essas crianças “crescem menosprezando os professores, odiando a escola e evitando o trabalho de aprender” (Sidman, 1995, p. 18).

A exposição ao controle coercitivo leva o indivíduo a procurar uma maneira de controlar seus controladores por meio de contracontrole (Sidman, 1995). Skinner (1990) identificou no contra-ataque, uma das formas de contracontrole geradas pela coerção. Um contra-ataque consistiria na punição ou ameaça de punição do agente agressor (ou eventos relacionados a ele). Na escola, os comportamentos violentos que os alunos apresentam contra os agentes do ensino ou contra a própria estrutura física (depredação, roubo etc.) seriam um exemplo de contra-ataque, e são produzidas em grande monta pelas medidas severas adotadas pelo professor em classe. Note-se que a violência poderia ser expandida para outros eventos próxi-

mos, como alunos, demais professores e profissionais da escola. Além disso, a coerção gera uma espiral crescente de ataque e contra-ataque.

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. Zanotto (2000) complementa afirmando que “punindo um comportamento indesejado não garantimos a ocorrência do comportamento desejado” (p. 49). A utilização de contingências punitivas deve ser analisada pelo educador considerando os princípios éticos da técnica empregada.

A utilização de coerção em sala de aula é apresentada como parte do cotidiano da relação professor-aluno, porém há uma carência quanto a estudos que revelem de que forma a coerção vem sendo utilizada pelo professor e as suas implicações no processo de aprendizagem do aluno. *Descrever, portanto, como a coerção vem sendo utilizada pelo professor na relação com alunos que apresentam história de fracasso escolar e alunos que não apresentam esse histórico, é propósito desse trabalho.*

Foi realizado um procedimento de observação da relação professor-aluno em sala de aula, visando identificar eventos reforçadores positivos e coercitivos utilizados pelo professor em relação a alunos que tenham passado por história de fracasso escolar e alunos que não apresentam esse histórico. Procurou-se observar: a) os comportamentos emitidos por alunos em decorrência das práticas coercitivas e de conseqüenciação positiva pelo professor; b) os comportamentos dos alunos que 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 a conseqüenciação positiva. No artigo, derivado da pesquisa de mestrado de um dos autores, o foco de observação foi o comportamento do professor em relação ao comportamento antecedente e conseqüente do aluno.

## MÉTODOS

### 1 Participantes

Participaram da pesquisa dez crianças, com idade variando entre 8 e 12 anos. Pertencem a uma comunidade periférica de nível socioeconômico baixo, cuja indicação teve como critério a presença ou ausência de repetências.

As três professoras<sup>2</sup>, com formação de nível superior e mais de 15 anos de magistério, que se disponibilizaram a participar da pesquisa eram responsáveis por três séries vespertinas do ensino fundamental (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>) de uma escola da rede pública.

Dois grupos de cinco participantes foram organizados: alunos *com história de fracasso escolar* (CFE) e alunos *sem história de fracasso escolar* (SFE). No grupo de alunos com história de fracasso escolar (CFE), o número de reprovações variou de um a três.

### 2 Situação e material

Foram utilizados lápis, borracha, folha de protocolo para registro dos dados das observações e cronômetro; havia também duas tabelas: uma com o nome dos participantes e outra com o nome das categorias comportamentais e suas descrições que ficavam disponíveis em cima da carteira.

### 3 Procedimento Geral

Descrição do procedimento de construção das categorias

O procedimento, com a presença de dois observadores, foi realizado na sala de aula dos alunos, com suas respectivas professoras. Dez sessões de observação e registro cursivo de comportamentos (dos alunos e professoras) foram realizadas para a construção de um sistema de categorias e para o cálculo do índice de fidedignidade, que deveria ser igual ou superior a 80 por cento; a duração das sessões foi de 10 minutos, onde era observado o comportamento da professora em relação ao comportamento de um determinado aluno. Foi observado um aluno de cada vez. A partir dessas descrições e das descrições de Machado (1984) e Gil & Duran (1993), foram construídas as seguintes categorias comportamentais:

Tabela 1 – Categorias comportamentais da professora

EXP – Explicar	A professora expõe para um aluno (ou grupo de alunos) algum fato novo ou recorda alguma informação já fornecida, mostrando como realizar uma determinada tarefa; dita em voz alta palavras ou sentenças que os alunos devem escrever; solicita algum comportamento ou informação necessária à execução da tarefa ou faz alguma pergunta para facilitar 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 participante 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 verbalização ou sinalização que parece destinada a dar permissão ao aluno (ou grupo de alunos) para iniciar ou prosseguir na execução de uma atividade que esteja relacionada à tarefa ou não, ou emite comportamentos (verbais ou motores) concordando com uma sugestão ou informação proposta por um aluno. Ex: “Quem acabou pode sair”, “Pode ir”, “Ah!, eu coloquei errado”.
CAP – Chamar aluno	A professora cita o nome de algum aluno e indica a ele uma atividade ou material. Ex: “João, venha ao quadro negro”; “Pedro, sua borracha caiu”.
CQP – Consequenciar positivamente	A professora emite comportamentos que enfatizam a boa execução de tarefas e/ou comportamentos de alunos (ou grupo de alunos) através de enunciações verbais positivas, elogios; dar atenção ao aluno, respondendo imediatamente a uma questão ou dúvida ou solicitar sua participação em alguma atividade. Ex: “Muito bom”, “Quem acertou está de parabéns”.
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 chama a atenção sobre aspectos relacionados à tarefa de um aluno (ou grupo de alunos); fala com um aluno (ou grupo de alunos), reprimando energicamente algum comportamento emitido não relacionado à tarefa; deprecia um aluno (ou grupo de alunos), criticando aspectos de atividades executadas por este(s), censurando ou fazendo queixas sobre atividades ou comportamentos exibidos 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, podendo ser acontecimentos da classe ou escola. Ex. “A partir de amanhã será cobrado o uso do uniforme”, “Todos entenderam que é 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 está falando”, “Quantas Adrianas têm na classe?”
CDP – Distrair-se	A professora demonstra distração na realização de uma tarefa, falando com pessoas estranhas à sala ou olhando para lugar indeterminado; lê ou escreve algo não relacionado à atividade acadêmica que está sendo realizada.
ASP – Andar pela sala	A professora caminha pela sala de aula, de carteira em carteira, conferindo as atividades do aluno (ou grupo de alunos), distribuindo ou pegando materiais.
OP – Outros comportamentos	Classes de respostas emitidas pela professora não incluídas nas categorias acima definidas.

Tabela 2 – Categorias comportamentais do aluno

	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 verbaliza, dirigindo a atenção da professora para si dizendo: "Professora, professora..." ou levantando a mão e 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 a solicitações feitas, ou a respeito de atividades. Ex: "Tia, tá faltando um ..." (referindo-se 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 uma resposta diretamente relacionada à pergunta. Ex: "Eu sei, eu sei", "Não, é ...".
	CTA – Cumprir tarefas escolares	O aluno cumpre atividades dadas pela professora, tais como: pintar, escrever, colar, recortar, utilizando os materiais escolares necessários; ler (em voz alta ou silêncio); movimentar-se em busca dos objetos escolares (lápiz, borracha, caderno, tubo de cola, tesoura, lápis de cor, giz de cera) necessários para a realização da tarefa e buscá-los na mesa de outrem; ir ao quadro-negro a mando da professora ou pedir para ir ao quadro-negro; escrever no quadro-negro, livro ou caderno; discutir tarefas com colegas estando em atividade grupal.
	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 professora; organizar ambiente para estudo (colocar materiais sobre a mesa, carteira, cadeira); conferir exercícios com colegas ou no quadro-negro (sem verbalizar).
	Comportamentos não acadêmicos	CDA – Distrair-se
RCA – Recusar		O aluno emite algum comportamento para esquivar-se de qualquer tarefa ou ordem a ser cumprida, tais como: sinalizar com a cabeça ou verbalmente de que não irá ao quadro negro, que não quer realizar determinado exercício, que não vai à 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 relacionado com a atividade de sala de aula. Ex.: "É amanhã o jogo do Vasco"
ICA – Interagir com o colega		O aluno emite algum comportamento que solicite a atenção de um colega, independente de conseguir ou não: chamar o colega, andar em direção ou aproximar-se dele, 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 pela professora 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 escuta e/ou olha em direção a 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 participantes não incluídos nas categorias acima definidas.

**Descrição do procedimento de coleta de dados**

As sessões de observação duravam 10 minutos por aluno, sendo observado um aluno por vez na relação

com a professora, com intervalos de 5 segundos para observação e intervalos de 10 segundos para registro dos dados. As observações foram realizadas, tendo

como foco a ação da professora, em que os comportamentos dos alunos foram registrados como antecedentes ou conseqüentes em relação às ações de coerção e de conseqüenciação positiva pela professora. Nessa situação foi possível descrever as relações entre os eventos que levavam as professoras a conseqüenciar positivamente e a punir o comportamento dos alunos nas condições **com** e **sem** fracasso escolar.

### RESULTADOS

Os resultados, analisados separadamente em termos de *comportamentos que propiciaram contingências coercitivas e positivas* pela professora, estão apresentados na forma de ocorrência relativa<sup>5</sup>, obtidos a partir do número total de registros de uma determinada categoria, dividido pelo total de registros dessa

categoria dos grupos com (CFE) e sem (SFE) fracasso escolar, gerando um índice com variação entre 0 e 1 para cada uma das categorias registradas. As ocorrências dos comportamentos relativos aos alunos com e sem fracasso escolar estão apresentadas em gráficos para permitir visualização das relações funcionais entre os dois grupos.

A relação acadêmica construída com os alunos com e sem fracasso escolar é bastante semelhante, pois como pode ser visto na Figura 1, ocorrências relativas das categorias referentes à professora, em relação às categorias acadêmicas e não acadêmicas dos alunos com (CFE) e sem (SFE) fracasso escolar, são percentualmente muito próximas, com algumas exceções.

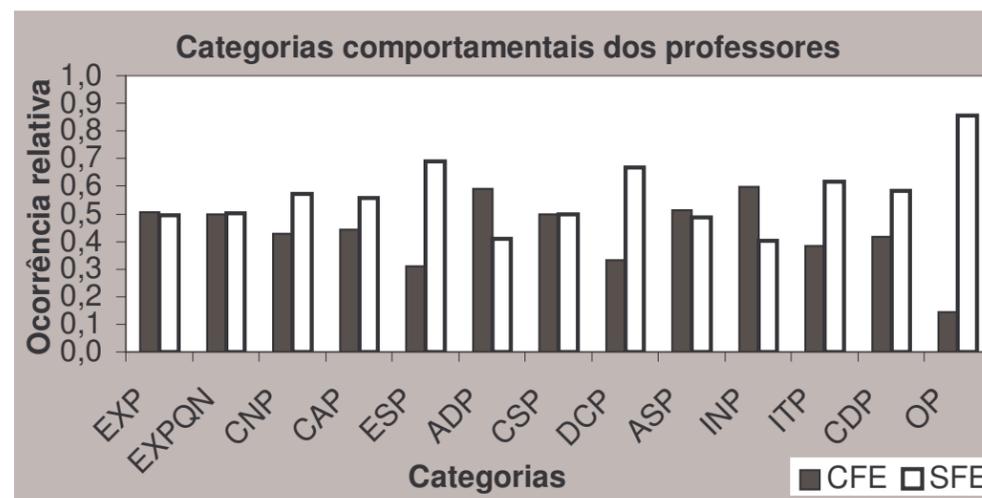


Figura 1 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais emitidas pelas professoras.

Os índices de ocorrência relativa, mostrados na Figura 1, dos dois grupos de alunos, variam entre 0,42 e 0,57, com exceção dos valores das categorias *conseqüenciar positivamente* (CQP), *advertir* (ADP) e *descontrair* (DCP). A maior diferença encontra-se entre os valores de *conseqüenciação positiva* (CQP) dos alunos com fracasso escolar (CFE – 0,31) e sem fracasso escolar (SFE – 0,69), entre os valores de *descontração* (DCP) dos alunos com fracasso escolar (CFE – 0,33) e sem fracasso escolar (SFE – 0,67) e entre os valores de *advertir* (ADP) os alunos sem fracasso escolar (CFE – 0,59) e com fracasso escolar (SFE – 0,41). Convém ressaltar que os comportamentos de *descontração* da professora não foram dirigidos diretamente a um aluno específico, mas à turma como um todo, incluindo o aluno observado. Já os

comportamentos de *conseqüenciação positiva* e *advertir* foram dirigidos especificamente a um 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 valor de 0,50 para ambos os grupos. A categoria *consentir na participação do aluno* (CNP) tem ocorrência relativa de 0,57 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,43 para o grupo com fracasso escolar (CFE); a categoria *chamar o aluno* (CAP) tem ocorrência de 0,56 para alunos sem fracasso escolar (SFE) e 0,44 para alunos com fracasso escolar (CFE) e a categoria *andar pela sala* (ASP) tem ocorrência de 0,51 para alunos com fracasso escolar (CFE) e 0,49 para alunos sem fracasso escolar (SFE).

Os dados mostram que a professora *informa* (INP) assuntos não relacionados à tarefa mais a alunos com fracasso escolar (CFE – 0,60) do que a alunos sem fracasso escolar (SFE – 0,40). Quando o aluno procura interação com a professora, esse geralmente *interrompe* (ITP) a solicitação mais frequentemente dos alunos sem fracasso escolar (SFE – 0,62) do que dos alunos com fracasso escolar (CFE – 0,38). A ocorrência relativa de *distração* (CDP), referente ao compor-

tamento da professora, apesar de não estar diretamente relacionada aos comportamentos dos alunos, é da ordem de 0,58 para o grupo de alunos sem fracasso escolar (SFE) e de 0,42 para os alunos do grupo com fracasso escolar (CFE), e *outros comportamentos* (OA) tem ocorrência relativa de 0,86 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,14 para o grupo com fracasso escolar (CFE).

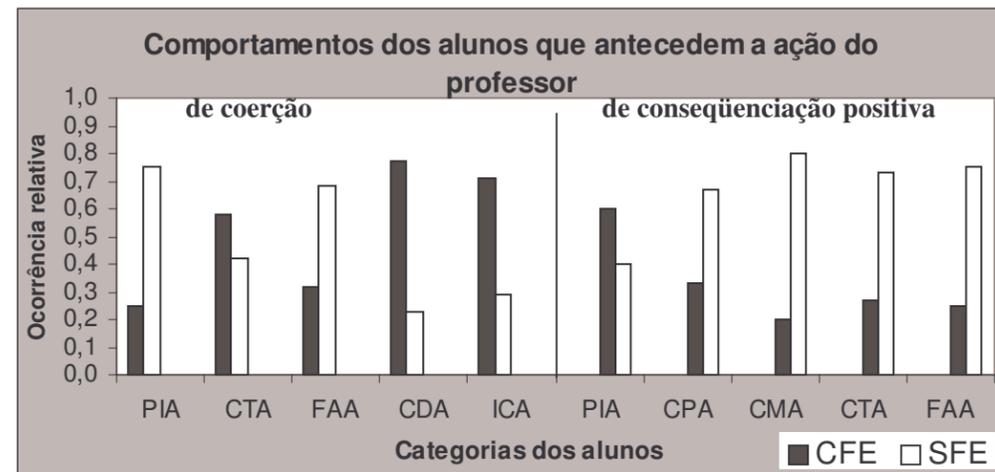


Figura 2 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que antecedem ação coercitiva da professora (parte esquerda) e ação de consequência positiva da professora (parte direita).

Pode-se verificar, na parte esquerda da Figura 2, que as categorias não acadêmicas dos alunos levam a professora a utilizar coerção mais frequentemente em relação a alunos do grupo com fracasso escolar (CFE) do que a alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE); 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 com fracasso escolar (CFE) e 0,23 para os alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE); a categoria comportamental não acadêmica de *interação com o colega* (ICA) aparece com ocorrência relativa de 0,71 para o grupo com fracasso escolar (CFE) e 0,29 para alunos sem fracasso escolar (SFE). Quanto aos comportamentos acadêmicos dos alunos, a categoria *cumprir tarefa* (CTA) aparece com ocorrência relativa de 0,58 para o grupo com fracasso escolar (CFE) e 0,42 para alunos sem fracasso escolar (SFE); a categoria *ficar atento* (FAA) aparece com ocorrência maior para o grupo sem fracasso escolar (SFE – 0,68) e 0,32 para o grupo com fracasso escolar (CFE); e a categoria de *pedir informação* (PIA) apare-

ce com ocorrência de 0,75 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,25 para alunos com fracasso escolar (CFE).

A parte direita da Figura 2 demonstra quais foram as categorias de comportamentos dos alunos que levaram a professora a consequenciá-los positivamente. A professora consequenciou positivamente mais o *chamar o professor* (CPA – 0,67) dos alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE) do que dos alunos do grupo com fracasso escolar (CFE – 0,33); consequenciou positivamente o *comentar* relativo a atividades acadêmicas (CMA), aparecendo com ocorrência relativa de 0,80 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,20 para o grupo com fracasso escolar (CFE); consequenciou positivamente o *cumprir as tarefas escolares* (CTA) com ocorrência relativa de 0,73 referente a alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE) e, de 0,27, a alunos do grupo com fracasso escolar (CFE); consequenciou positivamente o *ficar atento* à professora (FAA), relativo a alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE), com ocorrência relativa de 0,75 e, com índice de 0,25, a alunos do grupo com fracasso escolar (CFE); consequenciou positivamente o *pedir informa-*

ção (PIA), com índice de 0,60, relativo a alunos do grupo com fracasso escolar (CFE) e, com ocorrência relativa de 0,40, a alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE).

A Figura 3 demonstra que ambos os grupos respondem, de forma semelhante, aos estímulos coercitivos da professora.

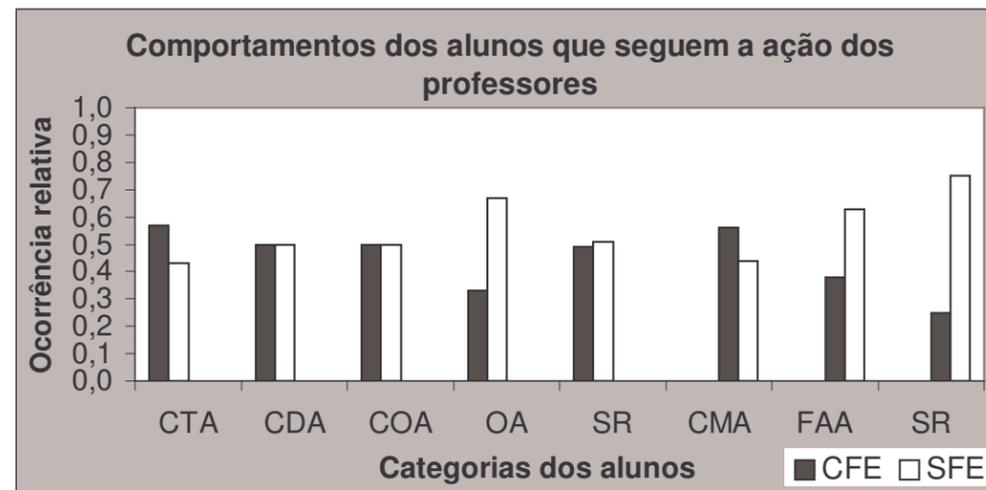


Figura 3 – Ocorrência relativa das categorias comportamentais dos alunos que seguem ação coercitiva da professora (parte esquerda) e ação de reforçamento positivo ou estimulação da professora (parte direita) – rAC\* – professora como foco.  
\*rAC – relação Ação - Conseqüente

Em relação às categorias comportamentais acadêmicas, os alunos com fracasso escolar (CFE) respondem mais aos comportamentos coercitivos da professora, *cumprindo tarefas escolares* (CTA), com 0,57 da ocorrência relativa, enquanto para os alunos do grupo sem fracasso escolar (SFE), a ocorrência é de 0,43. Para as categorias comportamentais não acadêmicas de *distração* do aluno (CDA) e de *cumprir ordem* (COA), a ocorrência relativa é de 0,50 em ambas as categorias, para os dois grupos. A ocorrência relativa dos comportamentos em que *não houve resposta observável* (SR) devido à advertência ou castigo da professora é de 0,51 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,49 para o grupo com fracasso escolar (CFE). Já, *outros comportamentos* (OA) aparecem com ocorrência de 0,67 para o grupo sem fracasso escolar (SFE) e, 0,33, para o grupo com fracasso escolar (CFE).

Os dados da parte direita da Figura 3 demonstram que o grupo de alunos sem fracasso escolar responde mais à *conseqüenciação positiva* da professora, *ficando atento* (FAA) em 0,63 de ocorrência, enquanto o grupo com fracasso escolar (CFE) *fica atento* em 0,38. Para o grupo com fracasso escolar (CFE), a categoria com maior ocorrência relativa é *comentar sobre a atividade acadêmica* (CMA), com 0,56, enquanto, para o grupo sem fracasso escolar (SFE), a ocorrência

é de 0,44. A *conseqüenciação positiva* pela professora *não promove modificação observável na ação* do aluno (SR) em 0,75 das vezes em que conseqüenciou positivamente os comportamentos dos participantes do grupo sem fracasso escolar (SFE) e 0,25 para o grupo com fracasso escolar (CFE).

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os dados obtidos na presente pesquisa indicam que a professora estabeleceu diferenciação entre os dois grupos de alunos observados: com história de fracasso escolar e sem esse histórico. Ao fazer essa diferenciação, a professora propiciou condições mais favoráveis de aprendizagem a um grupo do que ao outro.

Comparando os resultados do comportamento de coerção e de conseqüenciação positiva pela professora em relação aos dois grupos de alunos, verificou-se que a professora utilizou mais conseqüenciação positiva com o grupo sem fracasso escolar (SFE); e dentre os comportamentos coercitivos, a professora advertiu mais os alunos com fracasso escolar (CFE) e castigou igualmente os dois grupos. Quando utilizou coerção, a professora puniu mais os comportamentos acadêmicos (PIA e FAA) dos alunos sem fracasso escolar (SFE); em relação aos alunos com fracasso escolar (CFE), a professora puniu tanto comportamentos acadêmicos (CTA) quanto comportamentos não-acadêmicos

(CDA e ICA). A consequência positiva foi utilizada pela professora apenas para comportamentos acadêmicos. Observando os dados dos dois grupos, verificou-se que a professora consequência positivamente mais os comportamentos dos alunos sem fracasso escolar (SFE), tanto em quantidade quanto em variedade de comportamentos; sendo que apenas o comportamento de pedir informação (PIA) do grupo sem fracasso escolar (SFE) foi mais consequenciado positivamente. Esses dados revelam que a professora utiliza diferenciadamente as técnicas para ensinar os dois grupos observados.

Uma questão há de ser ressaltada: assim como a professora se comporta diferentemente quanto aos alunos com e sem história de fracasso escolar, as ações desses alunos também são diferentes em sala de aula, como indicam Viecili & Medeiros (no prelo). Os alunos sem história de fracasso escolar (SFE) participam mais das aulas, tendo apresentado índices mais altos de comportamentos acadêmicos, e os alunos com história de fracasso escolar (CFE) apresentam índices significativamente mais baixos de ações não acadêmicas. Dessa forma, os alunos sem fracasso escolar (SFE) proporcionaram mais oportunidades para que a professora consequenciasse positivamente seus comportamentos acadêmicos (que se supõe, levem a uma aprendizagem mais eficaz), diferentemente dos alunos com história de fracasso escolar (CFE) que, por participarem menos das atividades de sala de aula, possibilitaram menos oportunidades à professora de consequenciar positivamente seus comportamentos acadêmicos.

Os resultados, relativos aos alunos sem fracasso escolar (SFE), indicam que o comportamento das professoras constituiu-se numa ação relevante no sentido de consequenciá-los positivamente, chamá-los a participar da aula ou responder-lhes quando solicitada, permitindo a sua participação em sala de aula e, até mesmo, promovendo-a, ao mesmo tempo em que utiliza contingências coercitivas relacionadas a comportamentos acadêmicos com esse grupo. Quando se trata de alunos com fracasso escolar (CFE), as professoras advertem, chamando a atenção ou reprimando principalmente os comportamentos não-acadêmicos desse grupo de alunos.

A maior participação dos alunos sem fracasso escolar (SFE), em sala de aula, pode justificar uma maior utilização de coerção da professora com esse grupo nas próprias atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo em que utilizava a coerção, a professora consequenciava positivamente, com uma acentuada diferença, mais os comportamentos acadêmicos dos alunos sem fracasso escolar (SFE), enquanto que os alunos com fracasso escolar (CFE) foram menos consequenciados

positivamente quando se comportavam academicamente. Ao utilizar coerção com alunos com fracasso escolar (CFE), a professora 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 utilizar coerção, a professora permaneceu mais sob controle dos comportamentos acadêmicos de alunos sem fracasso escolar (SFE) e não-acadêmicos de alunos com fracasso escolar (CFE), contudo, ao consequenciar positivamente, a professora ficou quase que unicamente sob controle das atividades acadêmicas dos alunos sem fracasso escolar (SFE), exceto em relação à categoria pedir informação (PIA) que prevalece para o grupo com fracasso escolar (CFE).

As relações descritas apontam que a coerção pode estar produzindo consequências desejadas pela professora de manter o aluno concentrado nas tarefas, principalmente os alunos com fracasso escolar (CFE), porém, a qualidade dessa relação também deve ser analisada. Em relação a esse aspecto, Oliveira (1998) comenta que um dos efeitos do uso da coerção em sala de aula é sua imediatividade, mas, como Sidman (1995) ressalva, ela está fadada ao fracasso. O fracasso da utilização da coerção pode ser verificado através dos índices de participação dos alunos com fracasso escolar (CFE) nas atividades acadêmicas em sala de aula, em contrapartida aos alunos sem fracasso escolar (SFE) que são menos punidos e mais consequenciados positivamente a participar das atividades acadêmicas. Esses dados demonstram que a coerção está levando o aluno com fracasso escolar (CFE) a cumprir tarefas escolares, porém, essa atividade pode se configurar em uma ação imediata que provavelmente tem a função de levar o aluno a fugir da estimulação coercitiva, uma vez que sua relação com as demais atividades acadêmicas permanece baixa, não havendo mudança significativa no contexto da sala de aula.

Em relação ao que acontece quando a professora consequencia positivamente o comportamento do aluno, percebe-se que o grupo com fracasso escolar (CFE) comenta (CMA) mais que o grupo sem fracasso escolar (SFE), e os alunos sem fracasso escolar (SFE) ficam mais atentos (FAA) às explicações e atividades desenvolvidas em sala de aula. A comparação entre os grupos sem e os com fracasso escolar demonstra que, quando são consequenciados positivamente, os alunos com fracasso escolar (CFE) respondem ao consequenciamento positivo mais que alunos sem fracasso escolar (SFE), o que pode ser verificado na Figura 3<sup>4</sup>, na qual os alunos sem fracasso escolar (SFE) apresentam um índice mais elevado de “sem resposta observável” (SR) à consequência positiva utilizada pela profes-

sora que produz uma menor modificação no comportamento desses alunos, enquanto que no grupo com fracasso escolar (CFE) esta modificação é maior, demonstrando que esses alunos respondem mais à consequência positiva da professora, mesmo que ela utilize menos esse recurso com o grupo com fracasso escolar (CFE).

A ausência de consequência positiva de comportamentos acadêmicos, por parte da professora, foi verificada em uma pesquisa realizada por Medeiros, Silva, Teixeira, Cabral & Brandão (1994), em uma classe de uma escola pública, considerada problemática pela direção e pela professora; os autores concluíram que a ausência de consequência 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 consequência positiva. A essa consideração dos autores, a pesquisa pode acrescentar que, além da falta de consequência positiva, a utilização indiscriminada de coerção pode estar relacionada ao fracasso dos alunos, principalmente daqueles que já fracassaram uma vez.

Os índices significativamente superiores para consequência positiva a alunos sem fracasso escolar (SFE) verificados na presente pesquisa, remetem a uma análise sobre a expectativa do professor em relação ao aluno, proposta por Leite (1988). Assim, uma vez que o professor julgue que um determinado aluno pode ser um “bom aluno”, “render bastante” ou “aprender mais”, ele proporciona mais oportunidades de participação e consequências positivas aos comportamentos desse aluno. Em contrapartida, quando um aluno já apresenta um histórico de fracasso escolar (CFE), em que o professor o considera “pior” do que os demais, pois já foi reprovado, o professor pode proporcionar menores oportunidades de participação e, conseqüentemente, menores contingências de consequência positiva às atividades acadêmicas desses alunos. Dessa forma, esses comportamentos das professoras (demonstrado pelos dados da pesquisa) podem estar cumprindo duas funções: 1) fortalecer o seu próprio conceito sobre os alunos (quando identifica o “bom” e o “ruim”); e 2) retirar de si a responsabilidade pelo fracasso.

Deve-se ressaltar que um aluno que participa menos das atividades de sala de aula (como ocorreu com os alunos com fracasso escolar [CFE]), o professor terá menos oportunidades de consequenciar positivamente seus comportamentos. Ao mesmo tempo, se o professor consequenciar positivamente menos os comportamentos dos alunos que pouco participam da aula, a probabilidade de aumentar a participação e o

envolvimento desses com o que deve ser aprendido é menor. É importante lembrar que o professor é o responsável por arranjar as contingências de consequência positiva, como indica Zanotto (2000), pois é ele quem dispõe das técnicas e instrumentos (Botomé, 1987; Oliveira, 1998; Kubo e Botomé, 2001) que fará uso para levar seus alunos a adquirirem uma aprendizagem mais eficaz.

Enfim, evidencia-se que o professor não ensina igualmente os alunos, mas os diferencia. Poderia ser diferente. Porém, enquanto educador, o professor deve estar atento para tais questões, assumi-las como existentes na relação com seus alunos e realizar as modificações pertinentes para que os alunos possam aprender eficazmente e não serem submetidos às consequências de um fracasso que não é apenas deles, mas também do sistema de ensino.

#### REFERÊNCIAS

- Andery, M. A. & Sério, 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*, São Paulo: AR-Bytes, 1, 433-444.
- Botomé, S. P. (1987). *Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Trabalho não publicado. Universidade Federal de São Carlos.
- 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.
- 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* (4ª ed.). (D. G. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- 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.
- Gadotti, M. (1983). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito* (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, M. S. C. A. (1990). *Análise funcional da relação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos*. Tese de Doutorado em Psicologia Experimental. USP: São Paulo.
- 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. *Cad. CEDES*. [online], 19, 44 [Obtido em 23 setembro 2002], 46-58, do World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso). ISSN0101-3262.
- Hostins, R. C. L. (2000). *Diálogo sobre o “não aprender”*. Dissertação de mestrado – Centro de Ciências da Educação (CED) – 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.
- 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. *Cad. CEDES*. [online], 19, 44 [Obtido em 23 setembro 2002], 8-18, do World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=pt&nrm=iso). ISSN 0101-3262.
- Medeiros, J. G.; Teixeira, C. M.; Cabral, C.; Silva, A. B. C. & 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, *XXVI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SBP.
- Medrano, E. M. O. & Valentim, L. M. S. (2001). A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cad. CEDES*. [online], 21, 54 [Obtido em 23 setembro 2002], p. 69-75, do World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200007&lng=pt&nrm=iso). ISSN 0101-3262.
- Nunes, A. N. A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6*(2), 139-154.
- Oliveira, M. H. d' (1998). *Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula* (2ª ed.). São Paulo: CLR Baleiro – Coleção ensinando-aprendendo – Cadernos Brasileiros de Educação, 5.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Resende, V. B. (2000). Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda. Em: M. F. C. Gomes & M. G. C. Sena (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização* (p. 99-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery e T. M. Sérgio, Trad.). Campinas: Editorial Psy.
- 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* (p. 117-131). Campinas: Papirus.
- Viecili, J. & Medeiros, J. G. (no prelo). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico USF*.
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC.

Recebido: 06.05.2002

Primeira Revisão: 01.07.2002

Segunda Revisão: 30.10.2002

Aceito: 22.11.2002

---

### Notas:

<sup>1</sup> O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pelo segundo, e defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, em fevereiro de 2002, com apoio financeiro da CAPES (bolsa de demanda social).

<sup>2</sup> Todos os participantes ou seus responsáveis responderam e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.

<sup>3</sup> As ocorrências relativas das categorias apresentadas nas figuras foram aquelas com as quais foi possível realizar os cálculos. As demais categorias não aparecem na figura porque não ocorreu nenhum episódio de coerção ou consequência positiva, ou que a coerção ou consequência positiva foi utilizada poucas vezes e em favor de um grupo apenas, não possibilitando o cálculo comparativo.

<sup>4</sup> O “SR” 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 consequência positiva (parte inferior) da professora.

---

### Sobre os autores

**Juliane Viecili:** Psicóloga Escolar e Mestre em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina – E-mail: [jviecili@hotmail.com](mailto:jviecili@hotmail.com)

**José Gonçalves Medeiros:** Psicólogo e Doutor em Psicologia Experimental – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado – Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina – Caixa Postal 5060 – 88040-970 – Florianópolis, SC – E-mail: [medeiros@mbox1.ufsc.br](mailto:medeiros@mbox1.ufsc.br)

