



LARISSA VOLF JACENTE

**A POSSIBILIDADE DO CONTROLE OPERANTE DE COMPORTAMENTOS
RELACIONADOS À AUTONOMIA MORAL**

Pitanga – Paraná
2019

LARISSA VOLF JACENTE

**A POSSIBILIDADE DO CONTROLE OPERANTE DE COMPORTAMENTOS
RELACIONADOS À AUTONOMIA MORAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Área das Ciências Humanas, da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP, como requisito à obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Professora Orientadora: Esp. Angélica Scariot.

Pitanga – Paraná
2019

Catálogo elaborado pela Bibliotecária Michele Carolina da Silva Martins CRB 9/1838 da Biblioteca
Profa. Dirce Doroti Mèrlin Clève da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná - UCP

M321n (numeração concedida pela Bibliotecária)

IORI JUNIOR, Moacir

Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná / Moacir Iori Junior. – Pitanga, 2016.

107 f.

Orientadora: Angélica Scariot.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná – UCP, 2019.

1. ABNT. 2. Normas de Trabalho Acadêmico. 3. Trabalho de Conclusão de Curso. I. Jacente, Larissa Volf. II. Scariot, Angélica. III. Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, UCP. IV. Título.

CDD 001.42

TERMO DE APROVAÇÃO

LARISSA VOLF JACENTE A POSSIBILIDADE DO CONTROLE OPERANTE DE COMPORTAMENTOS RELACIONADOS À AUTONOMIA MORAL

Trabalho de Curso aprovado com nota ____ (número extenso) como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientadora (Presidente): **Prof.^a Angélica Scariot**
Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade UCP

Membro: **Prof.^a Elma Kovalim de Souza**
Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade UCP

Membro: **Prof.^a Helena de Oliveira Andrade**
Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade UCP

Pitanga, 02 de dezembro de 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais.
Tudo é sempre por vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade, pelo dom da vida, e por nos dar a chance de, todos os dias, escrever a nossa história.

Ao meu Orientador, Professor Humberto Oliveira Ausec, por, logo na primeira vez que conversamos, no segundo semestre de 2018, ter abraçado a minha vontade de escrever várias publicações em um curto período. Agradeço, também, pela sua orientação e dedicação, por sempre acreditar em mim e neste trabalho de conclusão, e pela amizade que construímos.

À minha Orientadora, Professora Angélica Scariot, por toda a orientação e auxílio, tanto neste trabalho de conclusão, quanto em todos os anos de graduação; por seu carinho infinito, e por ser este exemplo de garra e determinação, na luta por um mundo melhor e mais acolhedor para todos.

Às Professoras, Elma Kovalim de Souza, e Helena de Oliveira Andrade, por todo apoio e compreensão, durante a graduação, e, especialmente, neste último ano. Agradeço, também, pelo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo.

À Professora, Adriana Fátima de Campos, pela doçura com que me apresentou à teoria de Jean Piaget, e ao Behaviorismo Radical de Skinner, em meu primeiro ano na faculdade. Posso dizer que fui “cativada”.

À minha Mãe, Giovana. Primeiramente, eu sou grata, simplesmente, por você existir. Obrigada por tudo o que você sempre fez por mim!

Ao meu Pai, Nicolau, por todo apoio, cuidado e amor incondicional, por acreditar em mim e sempre apoiar minhas escolhas.

Aos meus Avós, Rosa e João, por toda a paciência e cuidado comigo, pelo apoio e compreensão nos dias em que eu ficava distante.

À minha Baba Ana, *in memoriam*, pelo exemplo de garra e determinação que nos deixou. Sei que a senhora ficaria orgulhosa.

Ao meu namorado, Adelcio, pela paciência, cuidado e respeito, por compreender meus momentos de estudo e por sempre me apoiar.

A todos os meus gatos, os que estão comigo, e os que já viraram estrelinhas, por compreenderem todos os momentos que não pude estar com eles.

JACENTE, Larissa Volf; SCARIOT, Angélica. **A Possibilidade do Controle Operante de Comportamentos Relacionados à Autonomia Moral**. 2019. 51 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Pitanga, 2019.

RESUMO

A preocupação com aspectos éticos e morais é frequente em várias instituições humanas, e, especialmente, na escola. Desta forma, neste trabalho, procurou-se responder, através de levantamento bibliográfico, se o comportamento moral, mais especificamente aqueles que denotam autonomia moral, podem ser treináveis. O desenvolvimento da moralidade, traduzida nos conceitos de “anomia”, “heteronomia” e “autonomia”; como também de “moral pré-convencional”, “moral convencional”, e “moral pós-convencional”, foram extraídos, respectivamente, das teorias dos psicólogos Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Assim, sugere-se que, se a autonomia moral for traduzida em comportamentos operantes, reforços e punições, conforme estabelece o Behaviorismo Radical de Skinner, seria possível desenvolver muitos dos aspectos e habilidades que tornariam comportamentos relacionados à moralidade autônoma mais prováveis. A literatura da área, apesar de não tratar o assunto com este rótulo de autonomia moral, descreve o que seriam habilidades sociais, as quais, entende-se que, caso desenvolvidas, produziriam comportamentos equivalentes aos considerados de autonomia moral.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral. Análise do Comportamento. Behaviorismo Radical. Jean Piaget. Lawrence Kohlberg.

JACENTE, Larissa Volf; SCARIOT, Angélica. **The Possibility of Operant Control of Behaviors Related to Moral Autonomy**. 2019. 51 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Pitanga, 2019.

ABSTRACT

Concern about ethical and moral aspects is frequent in many human institutions, and especially in school. Thus, in this work, we tried to answer, through bibliographic research, if moral behavior, more specifically those that denote moral autonomy, can be trainable. The development of morality, translated into the concepts of “anomie”, “heteronomy” and “autonomy”; as well as “pre-conventional morality,” “conventional morality,” and “postconventional morality,” the theories of psychologists Jean Piaget and Lawrence Kohlberg were extracted respectively. Thus, it is suggested that if moral autonomy is translated into operant behaviors, reinforcements, and punishments, as established by Skinner's Radical Behaviorism, it would be possible to develop many of the aspects and skills that would make autonomous morality-related behaviors more likely. The literature of the area, although not treating the subject with this label of moral autonomy, describes what would be social skills, which, if developed, would produce behaviors equivalent to those considered moral autonomy.

Key words: Moral Development. Behavior Analysis. Radical Behaviorism. Jean Piaget. Lawrence Kohlberg.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 PROBLEMA..... | 17 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA..... | 17 |
| 1.3 OBJETIVOS..... | 17 |
| 1.3.1 Objetivo Geral..... | 17 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 2.1 O QUE É MORAL? | 19 |
| 2.2 MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET | 20 |
| 2.3 MORAL SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG | 23 |
| 2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E BEHAVIORISMO RADICAL | 26 |
| 2.4.1 Reforços e Punições..... | 29 |
| 2.4.2 Classes de Comportamentos | 30 |
| 2.4.3 Justiça..... | 30 |
| 2.4.4 Cultura, Seguimento de Regras e Tomada de Decisão | 31 |
| 2.5 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO MORAL | 36 |
| 3 METODOLOGIA | 39 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA | 39 |
| 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 41 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS..... | 48 |

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia, versa-se muito a respeito da formação dos alunos, como também instiga-se que os docentes suscitem comportamentos mais críticos, reflexivos e autônomos por parte dos estudantes.

Em contrapartida, na atualidade, pode-se observar que o seguimento de regras é, em muitas culturas e para diversos líderes, uma qualidade louvável, levando em consideração que, por meio de um seguimento irrefletido, é possível controlar toda uma população.

Assim, compreende-se que há uma dificuldade latente no trabalho docente para encontrar um meio-termo, entre auxiliar na formação da autonomia moral dos alunos, e esperar comportamentos regrados por parte destes.

Cabe ressaltar que a situação tida como preocupante, neste caso, diz respeito à não-reflexão quanto às finalidades e objetivos de regras e normas, e à possibilidade deste seguimento irrefletido ser utilizado de forma ardilosa visando benefício próprio de quem se vale deste.

No que cerne ao desenvolvimento moral, Jean Piaget, em suas pesquisas, sustentou a ideia dos estágios de “anomia”, “heteronomia” e “autonomia” – os quais serão apresentados mais adiante –, e expôs a possibilidade de que, alguns indivíduos, mesmo na fase adulta, ainda se encontrem no estágio heterônimo, etapa em que as regras são seguidas sem questionamento.

Algum tempo depois, Lawrence Kohlberg, em sua tese de doutorado, contribuiu com a pesquisa de Piaget ao propor os níveis “pré-convencional”, “convencional” e “pós-convencional”, acompanhados de dois estágios cada um, sendo eles: punição e obediência; hedonismo ingênuo; bom-garoto, boa-garota; ordem social; contrato social; e consciência individual; cujas características também serão abordadas posteriormente.

No que diz respeito aos aspectos comportamentais relacionados à promoção de uma moralidade mais autônoma por parte dos alunos, a Análise do Comportamento contribui no sentido de que todo comportamento pode aumentar ou diminuir suas probabilidades de ocorrência, por intermédio de reforços e punições.

Logo, sendo a Análise do Comportamento uma ciência que procura descrever, entender e prever comportamentos, uma vez identificadas as contingências envolvidas na ocorrência de comportamentos típicos de cada estágio

do desenvolvimento moral, seria possível programar alterações específicas nestes, com vistas à promoção de comportamentos típicos de estágios subsequentes, possibilitando, desta forma, a promoção da autonomia moral.

1.1 PROBLEMA

Quais as possibilidades de desenvolvimento de autonomia moral, segundo Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, usando os princípios da Análise do Comportamento?

1.2 JUSTIFICATIVA

Não basta somente identificar o estágio de moralidade de uma criança ou de um adulto, mas sim, verificar se, a partir de determinadas contingências, o indivíduo pode transitar para uma fase mais autônoma do desenvolvimento moral.

Uma vez entendido este processo, pode ser utilizado em educandários, penitenciárias, ou mesmo na própria escola, a fim de instigar nos alunos uma postura mais responsável, em que respeitem regras porque as compreendem e as consideram justas, e não somente pelo medo da punição.

O Curso de Pedagogia beneficia-se desta pesquisa ao compreender os modos de intervenção possíveis, visando auxiliar o desenvolvimento de uma moralidade mais autônoma nos alunos.

Quanto à sociedade, esta se beneficia, indiretamente, quando se torna mais possível que as informações sobre o desenvolvimento moral e as possibilidades de intervir neste aspecto, se ampliem.

Do ponto de vista científico-acadêmico, compreender o desenvolvimento moral e poder interferir neste processo representa uma possibilidade técnica importante, com diversos desdobramentos práticos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar, na Análise do Comportamento, indicações técnicas que estejam

relacionadas à transição para o estágio de autonomia moral.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever os estágios do desenvolvimento moral propostos por Jean Piaget;
- b) Explicitar a contribuição de Lawrence Kohlberg à pesquisa de Piaget, no que cerne aos estágios de moralidade;
- c) Descrever princípios de comportamentos relacionados ao desenvolvimento da moralidade;
- d) Considerar se alterações de contingências específicas poderiam promover autonomia moral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O QUE É MORAL?

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), a palavra “moral” vem do latim *morale*, e possui as seguintes definições:

1. Conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.
2. Conclusão moral que se tira de uma obra, de um fato, etc.
3. O conjunto das nossas faculdades morais; brio, vergonha.
4. O que há de moralidade em qualquer coisa.
5. Relativo à moral.
6. Que tem bons costumes.
7. Relativo ao domínio espiritual (em oposição a físico ou material). (FERREIRA, 2009, s/p)

Assim, apesar de percebermos o uso da palavra “moral” em diferentes contextos, a grosso modo, poderia ser entendida como a prática daquilo que é considerado como correto por um grupo ou por indivíduos isolados; e a ética, por sua vez, seria “[...] uma reflexão teórica que analisa e critica ou legitima os fundamentos e princípios que regem um determinado sistema moral (dimensão prática).” (SUNG; SILVA, 2004, p. 13).

Desta forma, além da definição proposta pelo Novo Dicionário Aurélio, inúmeros pesquisadores já discutiram, como também propuseram uma definição própria, tanto para a moral, quanto para a ética.

Todavia, cabe ressaltar que, neste trabalho, pretendeu-se refletir, exclusivamente, sobre os conceitos de moralidade para Jean Piaget (1896-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1987) – psicólogos que estudam o desenvolvimento moral –, como também acerca do viés da Análise do Comportamento sobre a moralidade, ainda que seja tratada de maneira indireta.

Para tanto, no que diz respeito à visão de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral, foram utilizados os apontamentos de Yves de La Taille (1992), psicólogo especialista no desenvolvimento da moralidade, cujos Mestrado e Doutorado aconteceram em Psicologia Escolar, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Posteriormente, no que cerne à definição dos estágios de desenvolvimento moral para Lawrence Kohlberg, foram utilizados os apontamentos de Bataglia, Morais e Lepre (2010) e Souza (2008), tendo em vista a escassa literatura de Kohlberg, traduzida para a Língua Portuguesa.

Por último, no que diz respeito à visão da Análise do Comportamento sobre os aspectos da moralidade, foram utilizados os apontamentos de autores como B. F. Skinner (2000) e William M. Baum (2019), ambos psicólogos behavioristas.

Desta maneira, observaremos, primeiramente, como é a proposta do desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget.

2.2 MORAL SEGUNDO JEAN PIAGET

Em suas pesquisas, Jean Piaget definiu três estágios do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Durante a fase da anomia, geralmente superada por volta dos cinco a seis anos de idade, as crianças “[...] não seguem regras coletivas.” (LATAILLE, 1992, p. 49). Ou seja, ainda que participem de brincadeiras e interações sociais em larga escala, isto acontece baseado em um certo egocentrismo, “[...] para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas” (LATAILLE, 1992, p. 49).

A segunda etapa, denominada heteronomia, é a mais complexa e que requer mais atenção, uma vez que, mesmo que o esperado seja superá-la até os doze anos de idade, muitos indivíduos na fase adulta ainda não a superaram.

Uma das características da heteronomia diz respeito a “[...] um interesse em participar de atividades coletivas e regradas”. (LATAILLE, 1992, p. 50). Neste estágio, a criança “[...] não concebe tais regras como um contrato firmado entre jogadores, mas sim como algo sagrado e imutável pois imposto pela ‘tradição’” (LATAILLE, 1992, p. 50). Logo, as regras são respeitadas em sua totalidade, e, qualquer tentativa de alterá-las, configura-se como um desacato.

Todavia, outro viés desta etapa aparece quando os indivíduos heterônomos deformam as regras para obter melhor desempenho pessoal, ou para permitir que todos os jogadores vençam a partida, uma vez que “[...], as crianças desta fase jogam mais umas *ao lado* das outras do que realmente umas *contra* ou *com* as outras.” (LATAILLE, 1992, p. 50, grifo do autor).

Esta deformação das regras acontece porque, em seu universo moral, as normas ainda não fazem um sentido lógico, além de não haver a compreensão do porquê da existência delas. Assim, são encaradas como se viessem de uma origem sagrada, intangível e fantasiosa.

Segundo La Taille (1992, p. 52):

A heteronomia, agora expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase durante a qual as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência. Por conseguinte, não são entendidas a partir de sua função social. O dever significa tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos. As razões de ser destas leis são desconhecidas; logo, não entram como critério para o juízo moral.

Desta forma, a obediência é sempre necessária e correta. O que acontece além disto vai contra o que é considerado como justiça, uma vez que, “[...] para a criança pequena, a justiça se confunde com a lei e com a autoridade” (LATAILLE, 1992, p. 53). Assim, justiça estaria relacionada com a obediência cega do que lhe é imposto, isto é, obedecer seria o justo a se fazer.

O questionamento destas normas é impensável e inesperado durante esta fase, haja vista que nem mesmo existem dúvidas quanto à elaboração das regras, porque a origem delas não faz muito sentido para a criança de até doze anos, em média.

Como já citado anteriormente por La Taille (1992, p. 52), neste estágio, Piaget explicitou que existe também a presença do realismo moral, o qual é definido em três pontos:

1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências¹ dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram. (LATAILLE, 1992, p. 51)

Deste modo, percebe-se uma imaturidade presente nesta etapa do desenvolvimento do juízo moral. Todavia, considerando a idade prevista para a superação desta fase, é natural que se tenha estas concepções, como obediência cega, interpretação literal, e julgamento pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade antecedente.

No entanto, o empecilho acontece quando, na fase adulta, o indivíduo ainda apresenta tais comportamentos, o que pode dificultar o convívio pessoal e social, bem como acarretar em prejuízos a curto e longo prazo para si e para as pessoas com quem convive.

Por fim, a última fase prevista por Piaget é a autonomia, e “Suas características são justamente opostas às da fase de heteronomia, [...]” (LATAILLE, 1992, p. 50).

¹ A escrita do autor será transcrita fielmente e não serão realizadas adequações ortográficas.

Neste estágio, os indivíduos que, até então interessavam-se por seguir as regras, por considerá-las como algo “[...] sagrado e imutável [...]” (LATAILLE, 1992, p. 50), agora têm outra motivação.

Os sujeitos continuam “[...] seguindo as regras com esmero.” (LATAILLE, 1992, p. 50), mas agora porque compreendem que a origem das normas vêm “[...] de mútuos acordos entre os jogadores.” (LATAILLE, 1992, p. 50), em vez de uma origem fantasiosa que não se tem contato.

O indivíduo autônomo considera-se, portanto, um “[...] possível ‘legislador’, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros”. (LATAILLE, 1992, p. 50).

Assim, alcançando a autonomia, e chegando-se, também, à compreensão de que não há nada fantasioso por trás das regras que pudesse incitar a sua obediência de forma literal e inquestionável, percebe-se, portanto, que existem inúmeros momentos em que estas normas são debatidas pelos envolvidos para melhor se adequarem aos interesses do grupo. Isso vale tanto para regras de jogos, quanto para documentos elaborados para a melhora da convivência dos seres humanos, como, por exemplo, a Constituição Federal.

Logo, a obediência na autonomia moral manifesta-se como um instrumento de convívio social, somente quando consideram-se justas as normas que estão apresentadas como passíveis de obediência. Caso não haja a concordância do sujeito com a referida regra, a desobediência é vista como uma maneira de procurar a justiça.

Portanto, os estágios do desenvolvimento moral, para Jean Piaget, são dotados de uma sequência linear e invariável, em que, para se alcançar a etapa seguinte, deve-se superar o estágio em que o sujeito se encontra atualmente.

Segundo Piaget, o ingresso da criança no universo moral acontece “[...] pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão etc.” (LATAILLE, 1992, p. 51).

Desta forma, compreende-se que:

[...], tal imposição é perfeitamente possível na fase de heteronomia da criança: se ela já está inclinada a aceitar como inquestionáveis regras de jogos, provavelmente reagirá da mesma forma a regras morais. E assim como ela deformava as primeiras, desrespeitando-as na prática e

desconhecendo sua origem contratual, provavelmente também deformará de alguma forma as segundas. (LATAILLE, 1992, p. 51)

Logo, a heteronomia caracteriza-se como uma possibilidade de alcançar a autonomia, haja vista que, segundo Piaget, não existe a possibilidade de pular nenhuma fase do desenvolvimento moral, sendo necessário passar pela anomia e pela heteronomia para se alcançar a autonomia.

Em seguida, observaremos qual foi a contribuição de Lawrence Kohlberg às etapas do desenvolvimento moral propostas por Jean Piaget.

2.3 MORAL SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg foi um psicólogo norte-americano que viveu entre 1927-1987, e inspirou-se na teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade para escrever a sua tese de doutorado.

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), Kohlberg:

[...] chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget [...], não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou em seus estudos com adolescentes e adultos.

Para Kohlberg, o desenvolvimento moral iria além das fases de anomia, heteronomia e autonomia.

Desta forma, o autor “[...] postulou uma seqüência² invariável, hierárquica e universal de estágios de desenvolvimento do julgamento moral.” (SOUZA, 2008, p. 170), afirmando que, todos os indivíduos passariam pelas mesmas fases para que alcançassem a autonomia. Esta sucessão de estágios seria sempre progressiva, e nunca regressiva; e, além disto, sem a possibilidade de pular nenhuma etapa.

Segundo a teoria de Lawrence Kohlberg, o desenvolvimento da moralidade passaria pelos níveis “pré-convencional”, “convencional” e “pós-convencional”. Cada nível teria dois estágios.

Durante o nível pré-convencional, “[...], o indivíduo julga o certo e o errado, apoiado apenas em seus interesses próprios, [...]” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26). Observa-se um certo egocentrismo, considerando que este nível é vivenciado até, aproximadamente, os nove anos de idade.

² A escrita da autora será transcrita fielmente e não serão realizadas adequações ortográficas.

No nível pré-convencional, no estágio 01, a criança tende a obedecer todas as regras, mas com uma motivação exclusivamente relacionada ao medo da punição. Logo, este estágio é denominado “[...] a punição e a obediência [...]” (SOUZA, 2008, p. 170).

No estágio 02 do nível pré-convencional, além do medo que o indivíduo tem de ser punido, há uma outra motivação: quando o sujeito faz algo e recebe uma recompensa, percebe, então, que é punido quando faz algo considerado “ruim”, e recompensado quando faz algo considerado “bom”.

Para tanto, a criança neste estágio toma decisões e realiza ações que lhe tragam recompensa e que não lhe provoquem nenhuma punição. Assim, o indivíduo é movido pela vontade de se obter uma “[...] vantagem que traga satisfação pessoal [...]” (SOUZA, 2008, p. 170).

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010, p.26), este “[...] é considerado o estágio do individualismo.”, em que a criança está centrada em seus próprios interesses pessoais. Portanto, esta fase é chamada de “[...] hedonismo [...]” (SOUZA, 2008, p. 170).

O próximo nível, denominado “convencional”, inicia-se por volta dos dez anos de idade, e tende a ser superado até o final da adolescência, início da fase adulta do sujeito.

Nesta etapa do desenvolvimento da moralidade, “[...], o indivíduo, reconhecendo as leis de sua comunidade, é capaz de internalizá-las, vendo-se pertencente ao grupo que as elaborou e com ele identificando-se.” (SOUZA, 2008, p. 170-171).

Observa-se, desta maneira, “[...] uma consciência inicial de que os interesses coletivos são mais importantes do que os individuais.” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26).

No estágio 03, chamado “[...] orientação do tipo ‘bom menino’” (MENIN, 1996, apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26), há uma “[...] necessidade de cumprir com aquilo que as pessoas esperam, como ser um bom filho, um bom amigo ou um bom marido.” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26)

No estágio 04, Kohlberg propôs que os indivíduos são inclinados a manter a ordem social, isto é, cooperando com as instituições e autoridades que promovem tais regras, de modo a obedecê-las. (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26) Esta fase, portanto, é chamada de ordem social.

O último nível, chamado pós-convencional, espera-se que seja iniciado no final da adolescência, início da fase adulta. Todavia, Kohlberg afirmava que poucas seriam as pessoas que alcançariam tal estágio do desenvolvimento moral, levando em consideração os aspectos culturais e sociais, que, frequentemente, incitam a manutenção de uma moralidade menos autônoma, e, desta maneira, mais fácil de ser controlada.

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), no nível pós-convencional há a superação do egocentrismo, e o indivíduo é guiado com base na coletividade, encarando as regras como passíveis de questionamentos, e somente aceitas quando existe a concordância com estas:

Nesse nível, o correto é agir guiado por princípios morais universais, pautados pela reciprocidade e pela igualdade. O pensamento é regido por princípios morais e éticos e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais. (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26)

No estágio 05, denominado contrato social, “[...], o indivíduo julga que regras e leis disponíveis mais injustas devam ser modificadas mediante meios democráticos socialmente reconhecidos.” (SOUZA, 2008, p. 171). Assim, há a consciência de que “certo” e “errado” são diferentes visões de mundo e que variam entre os sujeitos, não havendo, portanto, uma generalização.

Nesta fase, as regras que norteiam os comportamentos humanos devem ser postas à prova, levantando o questionamento das consequências destas para os sujeitos que por elas são influenciados. Se não são consideradas justas, os indivíduos deste estágio procuram um modo de modificar, democraticamente, as normas.

No estágio 06, considerado, por Kohlberg, como o último e mais evoluído estágio de desenvolvimento da moralidade, denominado consciência individual, há “[...] resistência às leis injustas não modificadas por intermédio dos meios democráticos.” (SOUZA, 2008, p. 170-171).

Segundo Biaggio (2002, p. 27, apud SOUZA, 2008, p. 171), o indivíduo “reconhece os princípios morais universais da consciência universal e age de acordo com eles.” Ou seja, o que é moralmente correto para aquele determinado sujeito ou para aquele determinado grupo, não necessariamente será aquilo que está proposto pelas autoridades.

Desta forma, “É interessante marcar que raras são as pessoas que atingem esta maturidade de julgamento moral.” (SOUZA, 2008, p. 171), ou seja, conforme Kohlberg, pouquíssimos indivíduos alcançam o estágio 06 do nível pós-convencional do desenvolvimento da moralidade.

Segundo Souza (2008, p. 171), alguns exemplos de personalidades conhecidas que o fizeram são “[...] Gandhi, Jesus Cristo e Martin Luther King.”

Assim, estabelecendo uma relação com o desenvolvimento da moralidade para Jean Piaget, percebemos que o nível pré-convencional corresponderia à etapa da anomia; o nível convencional à etapa da heteronomia; e o nível pós-convencional à etapa da autonomia.

Em seguida, observaremos as diferenças existentes entre a Análise do Comportamento (enquanto ciência) e o Behaviorismo Radical de Burrhus Frederic Skinner (enquanto filosofia).

2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E BEHAVIORISMO RADICAL

Primeiramente, é necessário que se faça uma distinção entre a Análise do Comportamento e o Behaviorismo Radical de Skinner. Para isto, William M. Baum afirma que:

Uma vez que o behaviorismo é um conjunto de ideias sobre essa ciência chamada análise do comportamento, não a ciência em si, o behaviorismo propriamente dito não é ciência, mas filosofia da ciência. Como filosofia sobre o comportamento, contudo, ele toca em assuntos próximos e que nos são caros: por que fazemos o que fazemos e o que devemos e não devemos fazer. (BAUM, 2019, p. 3)

Deste modo, neste trabalho pretendeu-se abordar sobre a Análise do Comportamento enquanto ciência, e acerca do Behaviorismo Radical de Skinner, enquanto filosofia, bem como sobre seus conceitos de comportamento operante, reforço positivo e negativo, punição positiva e negativa, e o modo como um comportamento tende a acontecer mais ou menos frequentemente, a partir dos inúmeros estímulos que estão presentes em determinados contextos.

Para tanto, B. F. Skinner (2000) afirmava que, a todo tempo, todas as pessoas são controladas, e que fugir deste condicionamento é, provavelmente, impossível.

Este controle se manifesta das mais variadas formas, como por exemplo: se, ao frequentar o cinema, a padaria ou o supermercado, o indivíduo encontrou uma

pessoa de que gosta muito, a probabilidade de que ele vá a estes lugares novamente aumenta substancialmente.

Todavia, se, em uma determinada rua, o sujeito encontrou um cachorro muito bravo, e este animal o atacou, a probabilidade de que ele passe por essa mesma rua novamente, diminui, e este indivíduo, muito provavelmente, tenderá a escolher outros caminhos para percorrer.

Desta forma, o comportamento operante, segundo Baum:

[...] ocorre como resultado de uma relação entre um estímulo e uma atividade – um evento filogeneticamente importante e um comportamento que afeta sua ocorrência. Tecnicamente, essa relação é chamada de *contingência*. Diz-se que uma consequência – reforçadora ou punidora – é dependente de uma atividade operante se a atividade operante afeta a probabilidade da consequência. (BAUM, 2019, p. 66, grifo do autor)

Ou seja, um comportamento é sustentado pela história que comportamentos parecidos tiveram no passado, bem como em seus resultados posteriores; e estes resultados, que podem ser reforçadores ou punidores, só podem assim ser chamados quando induzem o aumento ou a diminuição da frequência de um comportamento.

Botomé corrobora com Baum ao afirmar que:

[...] um evento só é estímulo se estiver em uma específica interação com uma resposta; uma atividade de um organismo só é resposta se estiver em uma também específica interação com um evento que a antecede. E, ainda, um evento só é subsequente se estiver em outra específica interação temporal com a atividade de um organismo. O mesmo pode ser dito a respeito de “consequência”, outra interação específica com alguma atividade do organismo. (BOTOMÉ, 2015, p. 34)

Assim, dada uma infinidade de eventos que antecedem e sucedem comportamentos, apenas alguns deles são relevantes no sentido de produzir ou serem produzidos por tais comportamentos, e são estes eventos que interessam na hora de analisar um comportamento, seja ele qual for.

Os antecedentes eliciam ou dão o contexto para que um comportamento aconteça, enquanto os que sucedem interferirão na sua probabilidade de ocorrência no futuro. Resumidamente, antecedentes e consequentes do comportamento interessam por alterarem a probabilidade de repetição em momentos posteriores.

Retomando a citação de Baum (2019, p. 66, grifo do autor) que diz: “Tecnicamente, essa relação é chamada de *contingência*.”; outro ponto importante a

ser especificado, diz respeito ao conceito de “contingência”, o qual, segundo Botomé, pode ser definido da seguinte maneira:

“Contingente” é o que pode ser (ou acontecer) e pode não ser (ou não acontecer), é algo contrário a “necessário” (ou “fixo”). É sinônimo de circunstancial ou algo que “para ser” (ou ocorrer) depende de circunstâncias outras. Se elas variarem, um evento poderá ser outra coisa do que o inicialmente denominado [...] (BOTOMÉ, 2015, p. 34)

Deste modo, fica claro que um estímulo pode ser reforçador para um indivíduo, e não reforçador, ou até mesmo punidor, para outro sujeito; ou que, uma mesma pessoa pode, em situações diferentes, encarar um estímulo de maneiras distintas.

Isto pode ser facilmente explicado com um exemplo apresentado por Baum (2019, p. 67):

[...] nenhum reforçador funciona como reforçador o tempo todo. Se você acaba de comer três fatias de torta de maçã e seu cortês anfitrião ainda lhe oferece mais uma, você, agora, provavelmente vai recusar. Por mais poderoso que seja o reforçador, ainda é possível a saturação.

Desta maneira, é improvável que um estímulo funcione sempre como reforçador, ou sempre como punidor, seja para a mesma pessoa, ou para indivíduos diferentes.

Isto acontece porque é necessário se levar em consideração que “O comportamento muda à medida que muda o contexto.” (BAUM, 2019, p. 99), ou seja, apesar de serem as consequências reforçadoras ou punidoras, que tornam mais provável que um indivíduo tome uma decisão ou outra, é preciso se ater, também, ao cenário em que o sujeito está inserido naquele momento específico.

Por exemplo: a probabilidade de ir comer em um local em que a comida é ruim, mas tem baixo custo, aumenta caso a pessoa esteja há muito tempo sem comer, ou tenha pouco dinheiro.

Além disto, outro ponto importante é que “A mudança de contexto afeta o comportamento operante mais como modulação do que como compulsão.” (BAUM, 2019, p. 99). Isto indica que, mesmo que a dor no dente seja um estímulo altamente aversivo ao sujeito, não necessariamente ele procurará um consultório odontológico, apesar de sua probabilidade de ocorrência aumentar substancialmente.

Em seguida, observaremos como os reforços e as punições, positivos e negativos, influenciam na manutenção dos comportamentos.

2.4.1 Reforços e Punições

Segundo Baum (2019, p. 66, grifo do autor), “Eventos filogeneticamente importantes, quando são consequências de comportamento, são chamados de *reforçadores* e *punidores*.”, o que pode ser explicado, basicamente, da seguinte maneira: o reforço aumenta a probabilidade de um comportamento acontecer, com a adição de um estímulo (reforço positivo), ou com a retirada de um estímulo (reforço negativo); e a punição, por sua vez, diminui a probabilidade de um comportamento acontecer, com a adição de um estímulo (punição positiva), ou com a retirada de um estímulo (punição negativa).

Quando um comportamento produz uma consequência, e esta, por sua vez, aumenta a chance de um comportamento se repetir, dizemos que este comportamento foi reforçado e que esta consequência é reforçadora, e o paradigma é de reforço positivo, na medida em que o comportamento produziu a consequência. (BAUM, 2019, p. 66)

No reforço negativo, o aumento da probabilidade do comportamento se deve pela retirada ou interrupção de um aspecto ambiental. (BAUM, 2019, p. 66)

Por exemplo, ir a uma festa pode resultar em contato social (reforço positivo) ou distância de uma família desagradável (reforço negativo), ou as duas coisas ao mesmo tempo. Desta forma, o que estabelece o caráter reforçador dos exemplos é que ir à festa aumenta de probabilidade.

Já na punição, vemos que o comportamento se torna mais improvável, mediante às consequências que produz. Isto pode se dar porque um determinado comportamento produz um evento aversivo ou interrompe um evento reforçador. (BAUM, 2019, p. 66)

Ou seja, uma pessoa pode interromper uma piada obscena numa festa por ter produzido reprovção social (punição positiva) ou por ter afastado pessoas queridas (punição negativa). Nos dois casos, a probabilidade de contar piadas assim diminui, seja por produzir uma estimulação aversiva, ou por interromper eventos reforçadores.

Percebemos, desta forma, que, sendo o controle do comportamento algo inevitável, não se pode estar fora das contingências, isto é, cada pessoa que se comporta, interfere nas possibilidades comportamentais de outrem, sendo estes comportamentos considerados bons e desejáveis, ou o contrário.

Logo, os princípios comportamentais serão os mesmos e estes variarão de probabilidade, segundo as alterações ambientais que produziram.

2.4.2 Classes de Comportamentos

Se faz necessário, portanto, pontuar outra definição, a qual refere-se às classes de comportamentos, cujo significado está atrelado a agrupamentos de comportamentos que partilham de consequências parecidas.

Ou seja, uma pessoa extremamente entediada poderia reclamar com o telemarketing ou ir ao shopping, e, apesar de diferentes, estes comportamentos são mantidos por promoverem interação social.

Por exemplo, em algumas espécies, morder, golpear e arranhar parece ter sido fortalecido durante a raiva antes que o condicionamento possa ter lugar. Essas respostas geram gritos de dor e outros indícios de dano que então reforçam outras respostas para trazê-las à classe dos “comportamentos coléricos”. (SKINNER, 2000, p. 179-180)

Este conceito, de classes de comportamento, é especialmente importante na medida em que estabelece que, comportamentos topograficamente variados, podem ser entendidos de forma parecida, uma vez que resultam em consequências parecidas.

Por exemplo, se o seguimento de regras sociais estiver sendo mantido mediante à aceitação do grupo, da perspectiva das pessoas em geral, o comportamento poderá parecer errático, todavia, fica compreensível, à luz do que é reforçado por um determinado grupo.

Esta análise certamente não consegue fundamentar critérios de justiça no que diz respeito às atitudes que são tomadas, portanto, no capítulo seguinte, este assunto será abordado.

2.4.3 Justiça

Pensando em critérios como justiça, humanidade e convivência entre pares, ao controlar um comportamento de maneira proposital, como por exemplo, quando a criança rouba o brinquedo do coleguinha, e um familiar tem a decisão de reforçar um comportamento desejável (convivência harmoniosa), ou punir um comportamento

indesejável (o ato de roubar), qual seria, possivelmente, a melhor estratégia a ser tomada?

Na prática, responsabilidade se resume a uma decisão sobre aplicar consequências ou não. Ao tentar decidir se punirão um crime, as pessoas podem falar em justiça e moralidade, mas, ao final, elas decidem aplicar alguma ou nenhuma punição. Como analista do comportamento, eu tendo a olhar para esse resultado final, prático. Se meu filho quebra uma janela, minha decisão sobre puni-lo ou não depende mais do que espero obter com a punição do que de considerações sobre justiça. Será que reduzirei a probabilidade de uma repetição ou vou apenas deixá-lo ressentido? A situação pode ser particularmente complicada se ele confessou a infração; devo punir para evitar a repetição ou reforçar para fortalecer o dizer a verdade? (BAUM, 2019, p. 187)

Tentar fazer justiça, neste caso, aplicando uma punição que, possivelmente, manteria o comportamento de quebrar janelas, mas agora é provável que, somente longe do punidor, poderia estar com roupagem de justiça, mas talvez não diminuiria este comportamento indesejável tanto quanto se a convivência harmoniosa fosse valorizada.

Nesta situação, reforçar um comportamento alternativo e desejável pode ser entendido como um procedimento cujas consequências, a longo prazo, sejam mais interessantes quando comparadas a uma punição, a qual, mesmo que também funcione a curto prazo, tende a ficar restrita à presença do punidor, e ainda gerar subprodutos emocionais desagradáveis.

Em seguida, observaremos aspectos culturais, bem como de seguimento de regras e de tomada de decisão, segundo a Análise do Comportamento.

2.4.4 Cultura, Seguimento de Regras e Tomada de Decisão

Grosso modo, observamos que um dos motivos que podem levar o indivíduo a se comportar de uma maneira em vez de outra, tem relação com a convivência entre pares, uma vez que “Muitos de nossos estímulos indutores, reforçadores e punidores provêm uns dos outros.” (BAUM, 2019, p. 197), justamente por este caráter de sociabilidade que os seres humanos, em maioria, apresentam.

Desta maneira, o convívio entre pessoas, possivelmente, suscitará comportamentos parecidos entre elas, considerando que, em todo ambiente, pode-se verificar a existência de estímulos que tornam mais propensas determinadas atitudes e menos propensas, outras.

Conforme Baum (2019, p. 251), “Em toda cultura, certas ações são reforçadas ou punidas por membros do grupo. A obediência de uma criança aos pais resulta em aprovação e afeto. Mentir, enganar e roubar resultam em desaprovação e rejeição.”, ou seja, é notório que, em todos os cenários, há a presença de reforçadores e de punidores, ainda que estes possam divergir em contextos diferentes.

Por exemplo: em um cenário, frequentar a escola pode ser reforçado pelos pais, quando, para estes, o estudo é necessário para a formação humana e acadêmica do indivíduo; e, em outra situação, pode não ser, considerando que, ainda na atualidade, algumas famílias desejam que seus filhos trabalhem em vez de estudarem.

Apesar de a atividade “estudar” ser reforçadora ou punidora dependendo do contexto, cabe ressaltar que, independentemente destas consequências, a finalidade dos reforços e das punições não mudam, pois “Uma atividade bem-sucedida é aquela que é reforçada; uma atividade malsucedida é aquela que é menos reforçada ou punida.” (BAUM, 2019, p. 71-72).

Desta maneira, ações que são reforçadas tendem a acontecer mais frequentemente; e ações que não são reforçadas, ou que são punidas, provavelmente, acontecerão menos frequentemente, conforme afirma Baum (2019, p. 72):

A lei do efeito é o princípio subjacente à aprendizagem operante. Ela estabelece que quanto mais uma atividade é reforçada, mais ela tende a ocorrer, e quanto mais uma atividade é punida, menos ela tende a ocorrer. Os resultados da lei do efeito são frequentemente referidos como *modelagem*, porque os comportamentos mais bem-sucedidos aumentam e os malsucedidos diminuem, à semelhança do escultor que molda a massa de argila, puxando aqui, pressionando ali, até que o barro adquira a forma desejada.

Assim, se levarmos em consideração que, devido a reforços e punições, comportamentos são mantidos ou extintos, percebemos que “As pessoas têm uma notável tendência a fazer as coisas conforme lhes dizem. Às vezes gostaríamos que as pessoas fossem menos obedientes e “pensassem por si mesmas” com mais frequência – [...]” (BAUM, 2019, p. 145)

Desta forma, esta facilidade em seguir as regras que lhes são ditadas, frequentemente acaba se materializando no seguimento, muitas vezes irrefletido de todas as regras, ordens, avisos, ou qualquer “mandamento” do tipo.

Mas, qual seria o motivo para esta tendência à obedecer?

Conforme aponta Baum (2019):

Talvez as pessoas sejam tão propensas a seguir regras em parte porque vêm ao mundo com essa inclinação para serem dóceis, e em parte porque são expostas, desde muito cedo, a tantas e tão diferentes relações de reforçamento próximas. Inúmeras vezes as crianças fazem o que lhes mandam fazer e ganham bolachas, afeto e aprovação. As regras são verbalizadas pelos pais e por outros membros da família e depois pelos professores. Existem até jogos que ensinam a seguir regras, tal como o *Faça o que seu mestre mandar*. Consequentemente, seguir regras torna-se uma categoria funcional, uma habilidade generalizada – tanto que seguimos sem hesitação as instruções dadas por um estranho para chegar a um local. (BAUM, 2019, p. 156, grifo do autor)

Assim, percebe-se que, mesmo o comportamento de seguir regras, é um comportamento operante, o qual pode ser reforçado ou punido, tanto por quem dita as normas, quanto pelos indivíduos que pertencem à cultura que consideram tais regras corretas.

Por exemplo: se, em determinada cultura, roubar é considerado errado, e, após ser descoberto roubando, um sujeito é punido com a cadeia e/ou julgamentos, ou mesmo deixado de ser reforçado com conversas amigáveis ou convites para tomar um chá; estas consequências, reforçadoras ou punidoras, é que sustentarão comportamentos incompatíveis com o roubo.

Claro que neste caso, além de se ater aos motivos que condicionam o ato de não roubar, também é preciso analisar as razões que, primariamente, levaram o indivíduo a comportar-se de maneira a cometer o roubo. Isto aconteceu por necessidade? Por extravagância? Foi um furto famélico? Seus filhos estavam passando fome?

Pode ser que, para o indivíduo, tenha sido tão mais reforçador saber que o seu filho teria um pacote de leite para tomar (ainda que este fosse roubado), do que foi desagradável, constrangedor e triste ser chamado de ladrão ou ter que passar alguns dias na cadeia.

Assim, pode-se compreender a existência dos motivos que levaram o sujeito a roubar. Neste caso, o comportamento de roubar pode ser sustentado, haja vista que as consequências reforçadoras, as quais aumentam a probabilidade deste comportamento (roubo) acontecer novamente, podem trazer mais benefícios para o indivíduo, do que trariam prejuízos as consequências punitivas ou não reforçadoras, que diminuiriam a chance de um outro possível roubo.

Pensemos, então, em outro exemplo: uma pessoa pode interferir em uma briga doméstica de vizinhos porque, no passado, interromper aquilo que considerava injusto resultou em aprovação social, satisfação e/ou agradecimentos. Esta mesma pessoa pode ter experimentado algumas repreensões, e até mesmo agressões verbais, mas o valor aversivo destes eventos não foi maior que o valor reforçador da aprovação social.

Neste caso, percebemos que o comportamento de intervenção se tornaria provável, pois no passado resultou em consequências reforçadoras, em maior número ou intensidade que as consequências aversivas.

Todavia, a mesma pessoa, que tenha passado mais por eventos aversivos ao interferir em brigas, que resultaram em desaprovação social e/ou agressões mais intensas, por exemplo, terá sua probabilidade de interferência diminuída.

Cabe notar que trata-se de quanto um comportamento é provável, e não se necessariamente ocorrerá. É possível inferir esta possibilidade tendo acesso ao histórico destes comportamentos e às consequências que produziu. No entanto, como a realidade não é pré-estabelecida, metodologicamente é impossível previsões muito precisas fora do contexto experimental.

Todavia, a dificuldade de previsão precisa para determinados comportamentos, não invalida a afirmação de que comportamentos são fenômenos regulares, pois, se não é possível dizer exatamente quando uma pessoa agirá de determinada forma, é possível prever com suficiente segurança que, se as consequências se tornarem mais agradáveis, a probabilidade do comportamento acontecer aumentará.

Um exemplo desta situação seria um professor que cria oportunidades musicais e lúdicas com as letras, e, na sala de aula, as apresenta bem coloridas, de modo a providenciar experiências positivas aos alunos. Logo, é impossível afirmar que todos os estudantes se interessariam pela aula, mas é fácil dizer que, sem tais musiquinhas, bem como sem esta preocupação com a apresentação das letras, a quantidade de interessados seria muito menor.

Outro exemplo seria de uma pessoa que evita ir à festas, na medida em que experiências anteriores fizeram-na sentir-se entediada, deslocada, e/ou com sono. De tudo que pode acontecer em festas, as pessoas, dependendo das experiências anteriores, podem ser mais sensíveis a diferentes aspectos, como a música, a comida e as companhias. A mesma festa pode fornecer um conjunto de

consequências, para algumas pessoas, que aumentem a probabilidade de se aceitar novos convites; e, para outras, que diminuam esta probabilidade.

Deste modo, não são os eventos em si, reforçadores ou punidores, mas este valor pode ser adquirido numa combinação de experiências, disposições genéticas e privações. Se ir a uma festa resultou em conhecer pessoas, dar risada, ter contato físico, comer bem e beber, a probabilidade de ir à festas aumenta, uma vez que frequentá-las resulta nestes reforçadores.

Se o sujeito evita ir ao dentista porque prefere não ter gastos com este tipo de consultório, mas, em um dia qualquer, começa a sentir uma dor muito forte em um dos dentes, de modo que esta o impeça de realizar suas atividades corriqueiras, e, mesmo tomando um remédio comprado em farmácia, esta dor não passe, muito provavelmente ele irá ao dentista, porque a dor é um estímulo mais aversivo do que era o seu desejo de não ter gastos.

Logo, a partir de reforços e punições, comportamentos podem ser sustentados, ou não, de forma desproposita, ou mesmo de maneira induzida, como pelos pais ou professores. Segundo Baum:

Todo tipo de relacionamento pode ser coercivo. Pais podem ameaçar surrar ou desaprovar uma criança para fazê-la comportar-se de maneiras que só beneficiam a si próprios. Um professor pode ameaçar alunos com notas baixas ou humilhação pública. (BAUM, 2019, p. 169)

Todavia, apesar de, em muitos casos, tanto as punições, quanto os reforços negativos auxiliarem na diminuição de determinados comportamentos considerados indesejados, é notório que um indivíduo que foi punido ou reforçado negativamente, muito provavelmente, se sentirá menos feliz e confiante que um sujeito que foi reforçado positivamente.

Deste modo, Baum afirma que as punições e os reforços negativos podem ser substituídos por reforços positivos, de modo a obter o mesmo resultado (diminuição do comportamento indesejado), mas com consequências a longo prazo mais agradáveis:

Todos esses relacionamentos coercivos podem ser substituídos por relacionamentos não coercivos. O pai pode induzir obediência dando afeto ou presentes quando a criança obedece. O professor pode induzir o desempenho do aluno com promessas de boas notas ou aprovação. (BAUM, 2019, p. 169)

Mas, qual seria o motivo para, ainda hoje, serem utilizadas mais estratégias punitivas na modulação de comportamentos?

Conforme Baum (2019, p. 169), “[...], devidamente treinados, os seres humanos são extraordinariamente sensíveis a possíveis consequências aversivas, especialmente à desaprovação e ao isolamento social.”, ou seja, a coerção e as punições apresentam uma alta taxa de sucesso no que diz respeito à sustentação ou não sustentação de um determinado comportamento.

Por exemplo, muitas igrejas utilizam discursos coercivos, a fim de condicionar uma postura mais obediente e regrada por parte de seus membros, fazendo afirmações como: “se você beber ou fumar; ou se fizer sexo antes do casamento; irá para o inferno”, ou “desta forma não estará em comunhão com Deus”.

Logo, apesar de apresentar resultado, a coerção traz consequências negativas a longo prazo:

Como forma de lidar com as pessoas, portanto, a coerção é ruim, porque torna as pessoas rancorosas, agressivas e ressentidas. Em uma palavra, torna-as infelizes, e controlados infelizes acabam se comportando de forma aversiva com os controladores. (BAUM, 2019, p. 169)

Para tanto, caso o objetivo último fosse evitar certos comportamentos, a punição seria uma proposta razoável, todavia, o objetivo último é evitá-los, sem que isto custe a felicidade das pessoas que assim se comportam.

No próximo capítulo, veremos a relação entre a Análise do Comportamento e o desenvolvimento da moralidade.

2.5 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO MORAL

Diariamente, fazemos escolhas que interferem, tanto em nossos comportamentos, quanto nos comportamentos de outras pessoas. Como aponta Carvalho (2016):

Utilizar carro para locomoção de curtas distâncias ou bicicleta? Tomar banho demorado ou reduzir o consumo de água? Percebendo que recebeu troco a mais em uma compra, devolver o dinheiro ou não? Denunciar um crime cometido pelo seu filho ou fingir não sabê-lo? Arriscar a própria vida para salvar um desconhecido ou deixá-lo morrer? O tempo todo fazemos escolhas que envolvem conflito entre consequências pessoais, para outras pessoas ou consequências para o grupo, bem como entre consequências de curto ou longo prazo. São estas questões relativas ao campo da moral. (CARVALHO, 2016, p. 13)

Assim, na Análise do Comportamento, o desenvolvimento da moralidade é correspondente ao aprendizado de novos comportamentos. Ou seja, uma pessoa muda de fase quando aprende a fazer algo novo, ou para de fazer algo que fazia.

Essa mudança está relacionada, por exemplo, a sentir-se mal quando alguém chora, ou parar de reclamar quando tem que resolver algum assunto.

Isoladamente, estes comportamentos não representam a moralidade, mas, dentro de um quadro mais amplo, sem empatia e sem autocontrole não se teria autonomia moral.

Este é um aspecto especialmente importante: os comportamentos, de qualquer tipo, são prováveis mediante às consequências que comportamentos parecidos tiveram no passado e às condições atuais em que ocorreriam. Logo, a mudança comportamental, quando objetivada, seria um subproduto da alteração das condições atuais e da programação de experiências relacionadas a este objetivo.

Desta forma, com um caráter descritivo-explicativo, a Análise do Comportamento representa a investigação naturalística deste fenômeno, pois as descrições articuladas começam a funcionar como explicações para o comportamento.

Deste modo, é possível entender o que é valorizado numa cultura ou numa história de vida, mas o valor intrínseco desta ação não pode ser fundamentado. Assim, é possível dizer como um conceito de justiça emerge; como é cultivado e perdido; como interfere na sobrevivência de um grupo, cultura ou indivíduo; todavia, não é possível, pela mesma análise, garantir que seja justo.

Este é um ponto importante, uma vez que a análise é amoral de comportamentos que se descrevem como morais.

Uma analogia interessante para este aspecto seria a religiosidade, que pode ser analisada segundo parâmetros naturalísticos, como, por exemplo, o modo como esta se desenvolve na vida de uma pessoa; a sua evolução numa cultura; ou quais são as coisas que as pessoas fazem ou deixam de fazer em função das religiões que seguem ou das crenças que têm. Todavia, esta análise não versa sobre a existência ou inexistência da entidade metafísica considerada nas diversas religiões.

Quanto à moralidade, reduzida em comportamentos considerados como morais – mas por parâmetros externos a esta análise –, é entendida pela Análise do Comportamento como um conjunto de comportamentos que apresentam

determinadas probabilidades de ocorrência em função das contingências em que estão inseridos.

Deste modo, a Análise do Comportamento não se posiciona de forma categórica sobre o que é certo ou errado, mas apenas sobre o que favorece ou não, por exemplo, a sobrevivência da cultura ou as práticas não coercitivas de um grupo.

Todavia, apesar de ser um dado não passível de ser extraído por uma ciência naturalística, com os riscos de incorrer numa falácia naturalista³, vários autores em Análise do Comportamento se posicionaram ou tentaram fundamentar teoricamente esta questão, como aponta Dittrich (2008):

Certamente, um dos aspectos mais interessantes e polêmicos da obra de Skinner é sua interpretação sobre a evolução das culturas. Ela parte de um fato aparentemente óbvio: a matéria-prima das culturas é o comportamento humano, entendido como relação indissolúvel e bidirecional entre o que o ser humano faz e as circunstâncias sob as quais ele o faz. As culturas caracterizam-se por suas práticas, e práticas culturais são conjuntos complexos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si, transformando seus ambientes físico e social. Tais práticas são não apenas modeladas e mantidas pelos membros de uma cultura, mas por eles transmitidas para as gerações seguintes. (DITTRICH, 2008, p. 252)

Skinner, em *Walden II* (1972), correlacionou a ética ao estudo dos comportamentos que fossem reforçadores em nível individual e coletivo ao mesmo tempo, e que, indiretamente, favorecessem a sobrevivência da cultura que os promovia.

Desta forma, “[...] é o efeito sobre o grupo, não as conseqüências⁴ reforçadoras para membros individuais, que é responsável pela evolução da cultura”. (SKINNER, 1981/1984, p. 478, apud DITTRICH, 2008, p. 252-253)

Apesar de, Skinner, neste, e em outros textos, indexar aspectos éticos à sobrevivência da cultura, a escolha deste aspecto ainda soa como arbitrária.

³ Falácia naturalista é a tentativa de extrair, de uma análise naturalística, um valor moral.

⁴ A escrita do autor será transcrita fielmente e não serão realizadas adequações ortográficas.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a complexidade com que são tratadas as pesquisas acadêmicas, verificar a existência de uma temática pouco debatida é tarefa igualmente complexa. Desta forma, segundo Severino (2001):

Escolher um tema e definir seu enfoque não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica. É necessário que o tema seja problematizado, ou seja, colocado em termos de um problema a ser solucionado. Essa problematização não constitui tarefa mecânica, mas é produto da reflexão surgida por ocasião das leituras, dos debates, das experiências, da aprendizagem, enfim, da vivência intelectual no meio universitário e no ambiente científico e cultural. (SEVERINO, 2001, apud GIL, 2009, p. 88-89)

Para tanto, neste trabalho optou-se por uma pesquisa de natureza básica, uma vez que “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (SOUZA; ILKIU, 2016, p. 63)

A abordagem do problema é qualitativa, em que “O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.” (SOUZA; ILKIU, 2016, p. 63). Seus objetivos são de cunho exploratório, para “proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo explícito, ou a construir hipóteses.” (SOUZA; ILKIU, 2016, p. 63)

No que cerne aos procedimentos práticos, esta pesquisa é bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 44) Deste modo, procuramos, na literatura disponível, aspectos definidores dos estágios de desenvolvimento moral e descrevemos em termos comportamentais.

Para selecionar os materiais, primeiramente, foram realizadas leituras exploratórias, “[...] que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa.” (GIL, 2009, p. 77).

Após esta leitura, foram selecionados os artigos e livros que poderiam contribuir para a pesquisa. Em seguida, uma leitura analítica foi realizada a partir dos textos selecionados. (GIL, 2009, p. 78).

Por fim, a última fase foi constituída de leitura interpretativa, “que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução.” (SOUZA; ILKIU, 2016, p. 79)

Feito isto, apontamos possibilidades interventivas que estão relacionadas à produção dos comportamentos referentes à transição para os próximos estágios de desenvolvimento moral, e, em especial, de autonomia moral.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Análise do Comportamento sugere que o comportamento é um fenômeno dependente de alterações ambientais, como também que sua probabilidade de ocorrência está relacionada às consequências que produz, e que isto vale para todos os comportamentos, desde os mais simples, até os mais complexos. (SKINNER, 2000)

Isto parece dar uma noção, mesmo que geral, de que, se a autonomia moral, descrita em Piaget e Kohlberg, puder – e, segundo a Análise do Comportamento, pode – ser traduzida em comportamentos, é, desta forma, possível produzir autonomia moral.

Para tanto, entende-se por “autonomia moral” quando uma pessoa transcende as questões de apoio social, de modo a considerar as regras em relação à parâmetros de justiça, e age, mesmo quando seja socialmente reprovável. (LATAILLE, 1992; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; SOUZA, 2008)

Todavia, a autonomia moral não é um conjunto pré-definido de comportamentos, mas sim, classes de comportamentos de vários tipos, sendo um agrupamento vasto que passa por comportamentos verbais e não-verbais, perceptivos e sensitivos, encobertos e abertos, mantidos ou suprimidos das mais diferentes formas.

Na prática, poderíamos dizer que, uma pessoa que denuncia um caso de corrupção, por entender que uma sociedade corrupta não consegue manter-se justa, precisa comportar-se de inúmeras formas, como: analisar verbalmente aspectos sociais, ligar para jornais, esconder materiais, confirmar fontes, proteger-se, avisar e proteger parentes, e uma infinidade de outros comportamentos relacionados à denúncia. Logo, quando estes comportamentos, ou a maior parte deles, aconteceria de forma mais provável? No caso em questão, seria se a pessoa já tivesse passado por situações de injustiça; já tivesse sido beneficiada pela rigidez moral de outrem; soubesse o que é uma denúncia; conseguisse avaliar os riscos; já considerou o que é e o que não é justo; discutiu ou elaborou um conceito de equidade ou de sociedade.

Vejamos que o comportamento moral não é algo simples, como o comportamento de se desculpar ou de pedir ajuda, cujas consequências são diretas

e facilmente aprendidas. Agir moralmente, no entanto, envolve o aprendizado de um conjunto muito grande de comportamentos, e, vários deles, de raciocínio.

Recuperando o exemplo utilizado anteriormente, de um professor que organiza, para os estudantes, experiências com letras, e, durante as aulas, as apresenta de forma chamativa, acaba por aumentar a probabilidade de que os estudantes decorem estas letras, uma vez que estes já cantavam com elas e as viram de forma lúdica repetidas vezes.

Desta forma, se o objetivo for, não o aprendizado das letras, mas o aprendizado de habilidades de relacionamento e de respeito ao próximo, por exemplo, procedimentos análogos poderiam ser utilizados: os estudantes poderiam ver filmes que falem sobre cooperação, e/ou poderiam brincar com brincadeiras que dependam de regras e que fiquem mais divertidas com a cooperação.

Assim, a chance de se desenvolver comportamentos ligados à justiça ou à retidão se daria de forma semelhante a de comportamentos de interesse à sua formação.

Responder a esta questão seria a mola fundamental deste texto. Mas seriam necessárias perguntas mais específicas. De onde vêm nossa noção de justo e injusto? Nossas considerações tem qual poder no momento de deixar mais ou menos prováveis os comportamentos perigosos à curto prazo? Que experiências poderiam deixar mais prováveis estas reflexões e ações concretas? A autonomia seria generalizada para todos os aspectos da vida?

Os dilemas não são, na prática, puramente éticos, mas sim, contingentes a outros aspectos, como, por exemplo, às finanças, à aceitação do grupo, e aos prejuízos para o corpo. Desta forma, na vida, o dilema moral, ou qualquer dilema, nunca é puro, absoluto.

Assim, poderíamos dizer que um comportamento ético deve ser definido por sua pretensão de universalidade intencional. Isto significa que suas consequências devem ser positivas e não impeditivas de que outros, assim, similarmente, se comportem. Além disto, este aspecto deve estar previamente considerado pelo sujeito.

Se alguém acidentalmente, faz algo correto, não consideramos esta atitude ética, tampouco se resolve apenas um problema prático, sem que derive de uma consideração para além da ação, como a comparação a um critério de justiça, por exemplo.

Agir eticamente é um subproduto da consideração do outro, da empatia, da percepção, dos sentimentos e do autoconhecimento. Como não nascemos prontos, ao longo da nossa história entendemos que somos separados das nossas mães; em seguida, que existem outras crianças no mundo; que, se todos fizerem como querem, não é possível brincar de esconde-esconde; que nem todos têm a mesma oportunidade; que não conseguimos fazer várias coisas; que temos medos, que são parecidos ou diferentes da maioria das pessoas; entre tantas outras coisas que dão suporte cognitivo e emocional para considerações de justiça.

A Psicologia já se debruçou, há algumas décadas, na descrição e explicação de comportamentos relacionados à convivência entre pessoas, e já se pode identificar aqueles mais eficientes para os resultados mais imediatos e que permanecem.

Por exemplo, a agressividade pode resolver problemas de interação em curto prazo, mas traz consigo uma carga enorme de sentimentos negativos e dificuldades futuras, que, quando consideradas, não caberiam na definição de comportamentos socialmente habilidosos.

Os estágios de desenvolvimento moral, e, por conseguinte, a autonomia, também seguem uma ordem imutável. (LATAILLE, 1992; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; SOUZA, 2008). Isto ocorre porque, para cada estágio, uma variedade de experiências são necessárias.

Se, no entanto, uma pessoa estiver em vários níveis quando considerados diferentes aspectos da vida, é em função de que os sentimentos são associados e as possibilidades de generalização comportamental já preveem algo assim.

De uma perspectiva comportamentalista, seria de se esperar que o desenvolvimento moral em um aspecto da vida facilitasse o desenvolvimento em outros, mas não necessariamente. Isto aconteceria porque os comportamentos de observar, comparar e sentir são generalizáveis, ou seja, mesmo que aprendidos em um contexto, têm grande probabilidade de ocorrerem em outros ambientes; porém, apesar disso, os contextos ainda tem peculiaridades.

Alguém que aprendeu a agir educadamente em casa tem grande chance de ser educado na escola – aliás, a primeira forma de interação seria nesse sentido. Todavia, se, ao contrário de casa, a educação não for favorecida, mas o seu oposto, poderíamos notar que uma pessoa seria significativamente mais educada em casa do que na escola.

Quanto à moralidade, pode-se dizer algo parecido. Por exemplo, alguém que já considera o que o outro sente, se expressa com precisão e é educado em casa, pode vir a trabalhar em empregos onde há muita competição, e, desta forma, estes mesmos comportamentos podem ser desvalorizados e entendidos como fraqueza, de modo que também irá ter critérios morais diferentes nos dois contextos, sendo, portanto, mais “ético” em casa.

Isto parece explicar, de forma simples, o porquê de algumas pessoas se apresentarem mais moralmente desenvolvidas em diferentes aspectos da vida.

Resumidamente, considerando, conforme a Análise do Comportamento, que todas as ações humanas são o resultado da seleção em nível filogenético, ontogenético e cultural, isto não seria diferente para os comportamentos que consideramos morais ou de autonomia moral. (SKINNER, 2000)

O único modo de alterar os comportamentos seria interferir de forma planejada (ou não) nestes níveis de seleção com vistas à mudar a probabilidade de comportamentos-chave.

Logo, é do interesse simétrico das pessoas viver em uma sociedade justa, e que tenha oportunidade para elas. Mesmo que algumas pessoas não queiram justiça para todos, todos querem justiça para si.

Para que isto se torne possível, um conjunto de comportamentos é favorável, enquanto outro conjunto é desfavorável. Comportamentos considerados “habilidades sociais” seriam do tipo favorável. Outros comportamentos são desejáveis em níveis mais amplos de satisfação humana, como a criatividade, a composição de obras artísticas e o lazer, mas estes são desejáveis, secundariamente, de uma perspectiva ética.

Uma sociedade favorável à realização humana (e não de alguns humanos) passa pela ética, arte, política, lazer, ciência, e o que mais as pessoas valorizarem.

As habilidades sociais, portanto, são as classes de comportamentos que deixam o indivíduo competente em relacionar-se com as pessoas, de forma não-coercitiva, com benefícios para si e para os outros.

Segundo Prette e Prette (2017, p. 107):

Em resumo, subordinada aos critérios da competência social, as habilidades sociais constituem, portanto, uma classe geral de comportamentos que possuem alta probabilidade de produzir consequências reforçadoras para o indivíduo e para as demais pessoas do grupo social e que, sob os critérios referidos, comportamentos do tipo coercitivo ou agressivo não estariam

entre os socialmente competentes, mesmo quando produzindo consequências positivas imediatas para o indivíduo.

Deste modo, as habilidades sociais englobam determinadas características, como expressar o que sente, entender o que o outro está sentindo e partilhar estes sentimentos (ou seja, ter empatia), comunicar-se com eficiência, fazer uma leitura ambiental e conhecer a si mesmo. Logo, todas estas habilidades, em conjunto, facilitam o contato com o outro.

Isoladamente, cada uma destas habilidades não melhoram a competência em conviver com o outro, bem como em resolver e/ou evitar conflitos, levando em consideração que uma pessoa que faz uma boa leitura do que acontece a sua volta, poderia usar isso num sentido manipulador.

Todavia, isto se torna menos provável se, ao mesmo tempo, o indivíduo for empático e entender que, se as condições fossem outras, o comportamento danoso não teria como se instalar com facilidade. Assim, ser manipulador torna-se menos provável se, apesar de ter habilidades necessárias à certo comportamento, orbitam juntos sentimentos desagradáveis relacionados ao prejuízo de outrem.

Considerando-se a classe geral das habilidades sociais, é importante reconhecer que, como qualquer comportamento, trata-se de um constructo, inferido das relações funcionais entre as respostas de duas ou mais pessoas em interação, onde as respostas de uma delas são antecedentes ou consequentes para as da outra, de forma dinâmica e alternada no processo interativo. (DELPRETTE; DELPRETTE; 2017, p. 106)

Logo, com o treinamento de habilidades relacionadas à interpretar, a se expressar, e ao respeito a si mesmo e ao outro; tudo isto junto, favorece que, num contexto inusitado e dilemático, como os que representam os dilemas éticos, uma pessoa seria capaz de se colocar no lugar dos outros, de interpretar a realidade, e de sentir-se impelida ao respeito na medida em que foi respeitada.

Este indivíduo preocupado e determinado em ser justo, é aquele indistinguível, o qual chegou aos maiores estágios de moralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer considerações teóricas sobre a moralidade é tarefa complicada, uma vez que existem vários sistemas pelos quais estas considerações poderiam ter início.

Uma segunda complicação aparece quando se pretende aproximar tais reflexões à considerações práticas que foram formuladas em outros momentos e por autores de diferentes correntes filosóficas.

Porém, é preciso transpor tais dificuldades e responder perguntas importantes para os educadores: é possível desenvolver a moralidade dos estudantes? Se sim, até que ponto, com que meios e com que sucesso?

Não raro, as escolas vêm enfrentando o que se poderia chamar de crise moral, a qual passa por estudantes que não se respeitam entre si e nem aos professores; docentes que também apresentam dificuldades morais e, diariamente, apresentam modelos confusos sobre o que seria certo e justo.

Este trabalho pretendeu apresentar algumas possibilidades de como a Análise do Comportamento poderá ajudar neste aspecto.

Foi possível dizer que muitas das condições necessárias para que comportamentos próximos ao que são considerados de autonomia moral, podem ser passíveis a produções no ambiente escolar ou nas práticas sociais em geral. É possível planejar um ambiente em que a solidariedade seja valorizada, o pensamento crítico, e o respeito pelas próprias emoções e as de outrem.

As pesquisas que procuram desenvolver estes assuntos em Análise do Comportamento estão mais focadas nas ditas “habilidades sociais”, mas os resultados equivalem, em boa medida, ao que se descreve como “pessoas justas” e “saudáveis emocionalmente”.

Então este trabalho se posiciona afirmativamente no sentido de que, não só a Análise do Comportamento pode ajudar, mas, efetivamente, já produz procedimentos relacionados ao desenvolvimento de habilidades importantes para a autonomia moral, mesmo que sem este tipo de rótulo.

Esta investigação não chegou ao ponto de considerar se este desenvolvimento é suficiente para resolver as questões socialmente importantes, mas sabe-se que são indicadas às situações mais individuais, e seria interessante

entender se, em países em que esta crise moral não se apresenta da forma como a conhecemos, este treinamento (mesmo que não institucionalizado) estaria presente.

Outro fator importante de ser considerado, que foi uma barreira epistemológica para este trabalho, é a escassez de trabalhos relacionados à moralidade nas publicações de Pedagogia e Psicologia.

Apesar de, aparentemente, ser um assunto muito importante, ele não é tratado diretamente na maior parte dos casos. Não se pretendeu entender as razões disto, mas, para responder à questão “É possível produzir moralidade?”, não se encontra artigos suficientes, e a resposta deve ser extraída de forma indireta, como pesquisando por habilidades sociais, por exemplo.

No mais, a forma como as contingências deveriam ser arranjadas numa escola, de forma planejada, ainda soa indefinida. Seria interessante investigar se, talvez com apenas alguma reforma de modelos existentes, já se alcancem objetivos relacionados à moralidade, ou se a mudança deva ser mais profunda. Segue-se apenas que parece possível e até mesmo provável, se este for o objetivo.

REFERÊNCIAS

ABADE, Armindo Meira; ROCHA, Adriana Cristina. O Comportamento Operante na Perspectiva da Análise Comportamental: Uma Revisão Bibliográfica. **Uningá**, [S.l.], v. 56, n. S1, p. 10-21, mar. 2019. ISSN 2318-0579. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/94>>. Acesso em: 12 out. 2019.

ASSIS, Eliasaf Rodrigues de et al. Lawrence Kohlberg e Os Anos de Chumbo: Demandas Por Justiça e a Procura Pela Moralidade Pós-Convencional. **Etd – Educação Temática Digital**, [S.l.], v. 20, n. 1, p.276-297, 15 jan. 2018. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v20i1.8647967>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647967/17505>>. Acesso em: 22 maio 2019.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2010000100004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BAUM, William M. **Compreender o behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. Tradução de Daniel Bueno. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582715246/cfi/6/2!/4/2@0:0>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a "Comunidade Justa": Promovendo o Senso Ético e a Cidadania Na Escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721997000100005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mario Sergio. Sentir, Significar e Construir Conhecimento com Base nos Erros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, 27 mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623659501>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000301035&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2019.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. O Conceito de Comportamento Operante Como Problema. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 19-46, 13 mar. 2015. [Http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130](http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130). Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/2130/2433>>. Acesso em: 29 out. 2019.

CARVALHO, Lígia Mosolino de. **Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento**: Uma Revisão Bibliográfica. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-06022017125147/publico/carvalho_corrigeida.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o Jogo na Escola é Bem Mais Que Jogo: Possibilidades de Intervenção Pedagógica no Jogo de Regras Set Game. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812014000200010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200010&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2019.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A Relação Entre Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: Perspectivas Teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 379-386, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300379&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2019.

DITTRICH, Alexandre. Sobrevivência ou Colapso? B. F. Skinner, J. M. Diamond e o Destino das Culturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Curitiba, v. 21, n. 2, p.252-260, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722008000200010>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a10v21n2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan. 1991. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127/10679>>. Acesso em: 24 mar. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

FLIGSTEIN, Neil. Habilidade social e a teoria dos campos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 61-80, abr./jun. 2007. ISSN 0034-7590. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902007000200013&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 17 out. 2019.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v15n2/14354.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

INGENIEROS, José. **As Forças Morais: Dedicado à juventude da América Latina**. Curitiba: Editora do Chain, 2004. Tradução de Terumi Koto Bonnet Villalba.

LATAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

MACIEL, Maria Regina et al. A Infância em Piaget e o Infantil em Freud: Temporalidades e Moralidades em Questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 329-338, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202975>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200329&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2019.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Prática e Teoria no Desenvolvimento: Questão da Tomada de Consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 235-244, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121110>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200235&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2019.

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del; PRETTE, Almir del. Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade Histórica e Atualidades. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 104-115, 23 ago. 2017. [Http://dx.doi.org/10.18761/perspectivas.v1i2.33](http://dx.doi.org/10.18761/perspectivas.v1i2.33). Disponível em: <<https://www.revista.perspectivas.org/perspectivas/article/view/33/23>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Piaget Segundo Seus Próprios Argumentos. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65642010000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000100002&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2019.

SANTOS, Ana Alice Silva; ZANELLA, Diego Carlos. O Ensino da Ética e a Personalidade Moral em Lawrence Kohlberg. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 189-204, 2018. ISSN 2179-6890. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2922/2306>>. Acesso em: 25 maio 2019.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SKINNER, B. F. **Walden II: Uma Sociedade do Futuro**. São Paulo: Herder, 1972. Tradução de Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. Disponível em: <<https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/skinner-walden-ii.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUZA, Adilson Veiga e; ILKIU, Giovana Simas de Melo. **Manual de Normas Técnicas Para Trabalhos Acadêmicos. Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu**. União da Vitória: Kayganguê, 2016.

SOUZA, Luciana Karine de. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p.169-183, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572008000100012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.