

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

CONTINGÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE
COMPORTAMENTALISTA

TAÍSA SCARPIN GUAZI

BAURU

2017

TAÍSA SCARPIN GUAZI

CONTINGÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE
COMPORTAMENTALISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Kester Carrara.

Bauru

2017

Guazi, Taísa Scarpin.

Contingências da produção acadêmica universitária:
uma análise comportamentalista / Taísa Scarpin Guazi,
2017

114 f.

Orientador: Kester Carrara

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Produção científica. 2. Análise do
Comportamento. 3. Análise de contingências. 4.
Práticas acadêmicas. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TAÍSA SCARPIN GUAZI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de julho do ano de 2017, às 13:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. KESTER CARRARA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. CAROLINA LAURENTI do(a) Psicologia / Universidade Estadual de Maringá - UEM, Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LOPES do(a) Psicologia / Universidade Estadual de Maringá - UEM, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TAÍSA SCARPIN GUAZI, intitulada **CONTINGÊNCIAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTALISTA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. KESTER CARRARA

Profa. Dra. CAROLINA LAURENTI

Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LOPES

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, mediante a concessão de bolsa de mestrado à autora (Processo nº 2015/09081-9).



Àqueles que consideram a ciência como comportamento.

Agradecimentos

Minha mãe, nascida na década de 1960, teve o sonho de estudar ceifado por ser mulher. Como mãe de duas filhas, fez o que era possível para garantir que “suas meninas” tivessem acesso à educação formal – do ensino básico ao ensino superior. Meu pai, do mesmo modo, fez tudo quanto pôde para que as filhas estudassem e tivessem uma carreira. Aos meus pais, que sob o sol da roça, se sacrificaram e lutaram por mim, todo o agradecimento devido.

À Milangy, agradeço a franca amizade. Obrigada, Mila, por estar ao meu lado no decurso de todos esses anos, por ser sempre tão amiga, tão leve e tão sincera – sua amizade é um presente para mim. À querida Tiemi, agradeço o colo amigo sempre à disposição. Obrigada, amiga, por estar sempre atenta, pelo cuidado, pela amizade, pela leitura de inúmeros parágrafos isolados desta dissertação – obrigada por me ajudar a seguir em frente. Ao querido André, amigo precioso da Zootecnia, agradeço a interlocução e a parceria. Agradeço a Marina e a Carine pela amizade e companhia.

À professora Carolina e ao professor Carlos agradeço a construção de uma visão crítica acerca da ciência, de modo geral, e da ciência psicológica, em específico e agradeço o rico e importante aprendizado em Análise do Comportamento. Agradeço a Carol pela formação artesanal em pesquisa e por sempre ser mais que uma professora-orientadora. Carol, você fez a diferença que faz a diferença em minha vida.

À FAPESP, agradeço o pleno financiamento desta pesquisa (Processo 2015/09081-9), o que permitiu minha dedicação integral à execução e desenvolvimento do estudo. Convém agradecer também ao Luiz por me ensinar a caminhar pelos trâmites burocráticos da academia e por sempre dirimir minhas dúvidas com muita prontidão.

Agradeço imensamente ao professor Kester por ter me aceito como orientanda e ter abraçado meu tema de pesquisa, a despeito das controvérsias que ele encerra. Obrigada, professor, por sempre confiar e acreditar em mim e por possibilitar a continuação da minha formação em pesquisa. Agradeço também, a professora Carolina, ao professor Carlos e ao professor Robson pelas contribuições inestimáveis que tornaram a finalização deste estudo possível.

Agradeço especialmente ao Fernando, marido, namorado e amigo, que trilhou o caminho do mestrado ao meu lado, que me apoiou em cada acerto e em cada erro, e que acreditou incondicionalmente em mim. Obrigada, amor, por estar ao meu lado, com você eu consigo ir mais longe.

Finalmente, dedico o meu agradecimento aos participantes desta pesquisa, por aceitarem dividir comigo suas histórias – foi um prazer imenso ouvi-los e foi um aprendizado também.

“[...] a ciência (isto é, o cientista) é responsável pelo uso que a sociedade faz da ciência; o cientista é responsável pelas consequências sociais da ciência”
Herbert Marcuse

“Como intelectuais, antes éramos pagos para pensar e produzir. Hoje somos pagos somente para produzir”
Antônio de Pádua Bosi

“Devemos voltar ao começo e perguntar, antes de qualquer coisa, por que alguém iria querer falar, escrever ou publicar”
Lindsay Waters

GUAZI, Taísa Scarpin. **Contingências da produção acadêmica universitária: uma análise comportamentalista**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

RESUMO

Em estudo anterior, Guazi e Laurenti identificaram a presença de reforçamento natural na manutenção do comportamento acadêmico de pesquisadores seniores. Contudo, as atuais contingências acadêmicas destoam, em muitos aspectos, das contingências às quais os pesquisadores seniores estavam expostos no início de suas carreiras. As atuais contingências acadêmicas estão permeadas, por exemplo, pelos fenômenos (relativamente recentes) do produtivismo acadêmico e da competitividade entre pesquisadores. Nesse sentido, os professores iniciantes, que ingressaram contemporaneamente na academia, parecem constituir uma geração de pesquisadores cujo perfil é diferente. Considerando esses aspectos, esta pesquisa objetivou identificar as diferenças e similaridades existentes entre as variáveis que controlam o comportamento acadêmico de professores seniores e iniciantes. Participaram desta pesquisa, de natureza exploratória, seis professores bolsistas de produtividade do CNPq que atuam nas áreas de Psicologia, Genética e Física – sendo selecionado, de cada área, um pesquisador sênior e um pesquisador iniciante. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram analisados pelo método de interpretação analítico-comportamental e organizados de modo a permitir a análise, em separado, das contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes. As três participantes seniores deste estudo são mulheres brancas, que concluíram o doutorado na década de 1960 (os dados coletados permitiram considerar a variável gênero na análise do comportamento acadêmico das participantes seniores), e os participantes iniciantes, são três homens brancos, que se doutoraram entre 2009 e 2012. As contingências responsáveis por instalar o comportamento acadêmico das participantes seniores foram, preponderantemente, contingências de reforçamento positivo, as quais expuseram as entrevistadas à formação liberal. O padrão comportamental acadêmico dos participantes iniciantes, por outro lado, parece ter sido instalado por meio do emprego de regras. Na contemporaneidade, o comportamento acadêmico das participantes seniores parece ser mantido por meio de reforçamento positivo natural. Em contrapartida, as contingências responsáveis por manter o comportamento acadêmico dos participantes iniciantes, as quais estão relacionadas às atuais exigências de produtividade científica, parecem distanciar o comportamento acadêmico dos entrevistados das suas consequências naturais. As principais diferenças encontradas entre as contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes parecem aludir às diferentes contingências a que os entrevistados foram expostos ao longo da formação básica e superior, e às mudanças pelas quais a educação e ciência brasileira passaram nas últimas décadas. Este estudo contribuiu para a compreensão das práticas científicas contemporâneas, bem como permitiu elucidar as contribuições da análise do comportamento para esta temática. A interpretação dos dados coletados sugere a necessidade de que mais pesquisas, que versam sobre as atuais contingências institucionais acadêmicas, sejam feitas.

Palavras-chave: produção científica; Análise do Comportamento; análise de contingências; práticas acadêmicas.

GUAZI, Taísa Scarpin. **Contingencies of university academic production: a behaviorist discussion**. 2017. 114 f. Dissertation (Master in Psychology of Development and Learning) – UNESP, School of Sciences, Bauru, 2017.

ABSTRACT

In previous study, Guazi and Laurenti identified the presence of natural reinforcement in maintaining the academic behavior of senior researchers. However, current academic contingencies are in many ways at odds with the contingencies to which senior researchers were exposed early in their careers. The current academic contingencies are permeated, for example, by the (relatively recent) phenomena of academic productivism and competitiveness among researchers. In this sense, the beginner professors, who entered the academy contemporaneously, seem to constitute a generation of researchers whose profile is different. Taking these matters into consideration, this research aimed to identify the differences and similarities between the variables that control the academic behavior of senior and beginner professors. Participated in this exploratory research, six academic professors with productivity scholarships granted by the CNPq who work in the fields of Psychology, Genetics and Physics - a senior researcher and a beginner researcher were selected from each area. The data, collected through interviews were analyzed by the Behavior Analysis interpretation method and organized to allow the analysis, separately, of the contingencies that originated and maintained the participants' academic behavior. The three senior participants in this study were white women, who completed their doctorate in the 1960s (the data collected allowed the gender variable to be considered in the analysis of the academic behavior of senior participants), and the beginner participants were three white men, who completed their doctorate between 2009 and 2012. The contingencies responsible for installing the academic behavior of the senior participants were, predominantly, contingencies of positive reinforcement, which exposed the interviewees to the liberal formation. The academic behavioral pattern of beginner participants, on the other hand, seems to have been installed through the use of rules. Currently, the academic behavior of senior participants seems to be maintained through natural positive reinforcement. On the other hand, the contingencies responsible for maintaining the academic behavior of the beginner participants, which are related to the current demands of scientific productivity, seem to distance the academic behavior of the interviewees from their natural consequences. The main differences found between the contingencies that originated and maintained the academic behavior of the senior and beginner participants seem to allude to the different contingencies to which the interviewees were exposed during basic and higher education, and the changes that Brazilian education and science have undergone in recent years decades. This study contributed to the understanding of the contemporary scientific practices, as well as allowed to elucidate the contributions of the analysis of the behavior to this theme. The interpretation of the data collected suggests the need for more studies on current academic institutional contingencies.

Key-words: scientific production; Behavior Analysis; contingency analysis; academic practice.

Sumário

1. Introdução	12
2. Objetivos	18
2.1 Geral.....	18
2.2 Específico.....	18
3. Método	18
3.1 Natureza da pesquisa.....	18
3.2 Local.....	19
3.3 Participantes.....	19
3.4 Instrumento.....	19
3.5 Seleção dos participantes.....	20
3.6 Contato com os participantes.....	21
3.7 Caracterização geral dos participantes que aceitaram participar da pesquisa.....	22
3.8 Procedimento de coleta de dados: realização das entrevistas.....	23
3.8.1 Transcrição das entrevistas.....	24
3.9 Análise dos dados.....	24
3.9.1 Procedimento de análise dos dados.....	25
4. Resultados e discussão	26
4.1 Comportamento acadêmico: contingências originárias.....	27
4.1.1 Participantes seniores.....	27
4.1.2 Participantes iniciantes.....	42
4.1.3 Diferenças e similaridades entre as contingências originárias do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes.....	55
4.2 Comportamento acadêmico: contingências mantenedoras.....	58
4.2.1 Participantes seniores.....	58
4.2.1.1 Sobre o ser mulher: algumas contingências implicadas.....	69
4.2.2 Participantes iniciantes.....	75
4.2.3 Diferenças e similaridades entre as contingências mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes.....	92
4.3 Contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes.....	100
5. Considerações finais	103
6. Referências	105
7. Anexos	110

1. Introdução

A prática docente universitária e o cenário científico atual tem sido pauta de discussão em vários estudos (BOSI, 2011; GUAZI; LAURENTI, 2015a; SANTANA, 2011; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; WATERS, 2006). Guazi e Laurenti (2015a), por exemplo, investigaram algumas condições que participam da produção acadêmica universitária. Para tanto, foram realizadas entrevistas com três professores bolsistas de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de uma universidade pública, que atuavam em diferentes áreas do conhecimento. As questões objetivaram investigar as contingências originárias e mantenedoras do padrão comportamental acadêmico¹ desses professores. Os dados coletados foram discutidos por meio do método de interpretação analítico-comportamental e organizados de modo a assegurar a viabilidade de análise, em separado, das contingências *originárias* (responsáveis por instalar o comportamento) e das contingências *mantenedoras* (responsáveis pela manutenção do comportamento contemporaneamente) do padrão comportamental acadêmico.

A interpretação dos dados possibilitou o detalhamento de algumas contingências presentes na atividade docente e o delineamento da história do comportamento acadêmico ao longo da vida dos entrevistados. Os participantes, oriundos de famílias com uma condição financeira precária, foram expostos a condições aversivas que eram amenizadas, principalmente, com a emissão do comportamento acadêmico – nesse sentido, este comportamento parece ter sido instalado por meio de controle aversivo, e se caracterizava, a princípio, como um padrão comportamental de fuga/esquiva. Com relação ao contexto atual, no qual os entrevistados atuam como docentes universitários, o padrão comportamental acadêmico é mantido pelas consequências diretas desse comportamento, a exemplo da

¹ Guazi e Laurenti (2015a) utilizaram a nomenclatura “comportamento de estudar/pesquisar”, no entanto, acredita-se ser mais adequado usar a expressão “comportamento acadêmico”, a qual se referirá, neste estudo, a grande variedade de padrões comportamentais requeridos na academia.

produção e aquisição do saber científico – em outras palavras, a função do comportamento acadêmico mudou, não estando mais sob controle de condições aversivas. Os entrevistados relataram sentir *prazer* ao exercer as atividades próprias da pesquisa, além de apresentarem comportamentos de fuga/esquiva de situações (como aposentadoria e férias) que sinalizam a indisponibilidade do reforçamento natural acadêmico – o que faz menção à importância da academia na vida dos entrevistados (GUAZI; LAURENTI, 2015a).

A pesquisa realizada apresentou avanços no que se refere à discussão comportamentalista da atividade docente universitária: foram elucidadas as contingências de reforçamento responsáveis pela atividade acadêmica e a presença de consequências reforçadoras naturais e de sentimento de prazer nessa relação comportamental. No entanto, esse estudo contemplou uma população específica: os entrevistados tinham, à época das entrevistas, uma média de 35 anos de carreira universitária. Conforme os participantes relataram, quando eles ingressaram como docentes na universidade, o ensino superior brasileiro era, em muitos aspectos, diferente do que se observa hoje; por exemplo, não havia um número importante de titulados em pós-graduação, e, assim, não havia concorrência significativa para o ingresso na universidade (GUAZI; LAURENTI, 2015a).

As atuais contingências institucionais acadêmicas parecem, de fato, ser distintas daquelas a que os entrevistados estavam submetidos no início de suas carreiras. Nessa direção, os dados apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2010) são ilustrativos: no período de 1987 a 2009, com relação ao número de alunos de mestrado matriculados, novos e titulados, observou-se “um crescimento absoluto da ordem de 194% para o número de matriculados; de 384% para novos alunos [...] e de 874% para os titulados” (BRASIL, 2010, p. 66). Com relação aos alunos de doutorado, “o número de alunos matriculados cresceu de 8.366 [em 1987] para 57.923 [em 2009] [...]; o número de alunos novos evoluiu de 1.796 [em 1987] para 14.155 [em 2009] e o

número de titulados partiu de 864 [em 1987] e alcançou 11.368 [em 2009]” (BRASIL, 2010, p. 67)². Mudanças importantes também podem ser visualizadas no que concerne à produção brasileira de conhecimento científico: no quinquênio 1981-1985 foram publicados 11.560 artigos, e, entre 2005-2009, esse número saltou para 118.239 artigos publicados (BRASIL, 2010).

Como lembra Mocelin (2009), muito embora o aumento expressivo no número de pesquisadores no país tenha se convertido em um maior desenvolvimento da ciência nacional (como indicam os dados apresentados), este fenômeno também intensificou a “concorrência entre os pesquisadores, tanto por recursos quanto por reconhecimento e credibilidade” (p. 36). Com relação aos recursos, Mocelin (2009) destaca que a competitividade acadêmica acirra-se, especialmente, porque o crescimento no número de cientistas não foi acompanhado pelo aumento equivalente na quantidade de recursos disponibilizados para fomento de estudos científicos.

Além disso, outras questões estão atreladas a importante ampliação da produção científica brasileira. Avaliando as condições que atravessavam a academia no começo da sua carreira, Bosi (2011) destaca que nos anos que precederam 1980, a pesquisa não era cerceada por prazos, ou seus resultados condicionados a publicações diversas – a produção de um artigo era artesanal, e não obedecia a ritmos fabris como se observa hoje. Bosi (2011), como pesquisador, assinala: “como intelectuais, antes éramos pagos para pensar e produzir. Hoje somos pagos somente para produzir” (p. 147).

² Faz-se pertinente apresentar um contraponto aos dados apresentados: o desenvolvimento e crescimento da pós-graduação no Brasil ocorreram de forma assimétrica. As regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de programas de pós-graduação do país, em prejuízo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2010). Se consideradas as mesorregiões brasileiras, observa-se que os programas de pós-graduação estão concentrados nas regiões metropolitanas e litorâneas de todos os estados – dado que expressa a necessidade da interiorização da pós-graduação nacional (BRASIL, 2010). Além da assimetria na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação, também é encontrada assimetria na distribuição dos programas mais bem classificados pela avaliação da Capes e em relação às áreas de conhecimento (BRASIL, 2010).

É nesse contexto que Sguissardi (2010) denuncia o produtivismo acadêmico, fenômeno, segundo o autor, derivado dos atuais processos de regulação, controle e avaliação acadêmica, e que se caracteriza por valorizar sobremaneira a quantidade de conhecimento científico produzido com simultânea negligência da qualidade. Com origem norte-americana, o produtivismo acadêmico ficou mundialmente conhecido pela máxima *publish or perish*, a qual denota que os docentes/pesquisadores que não atenderem às exigências de produção, impostas pelas agências regulamentadoras de pesquisa, verão suas respectivas carreiras definharem (SGUISSARDI, 2010). No Brasil esse fenômeno se intensificou a partir de 1996/1997, quando é implantado, pela Capes, o atual “Modelo Capes de Avaliação” dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual adotou critérios basicamente quantitativos de produção acadêmica para avaliação, notação e classificação desses programas (SGUISSARDI, 2010). Sguissardi (2010) também destaca que o produtivismo acadêmico, no caso brasileiro, é alimentado pelo e no processo de competição entre universidades, programas de pós-graduação e entre pesquisadores.

Ademais, se somam ao atual panorama da produção e publicação do conhecimento científico: o número insuficiente de periódicos para o escoamento da crescente produção científica (GUEDES, 2011; MENANDRO et al., 2011); a suspeição com respeito à publicação de conhecimento científico em formato de livros, por um lado, e por outro, “os limites impostos ao tamanho dos artigos” que forçam simplificações nos relatos de pesquisa e, em alguns casos, a descaracterização do estudo (MENANDRO et al., 2011, p. 371); o atraso na publicação e disponibilização dos artigos científicos (GUEDES, 2011), entre outros aspectos.

Convém pontuar ainda que as mudanças observadas no modo de produção científica também estão associadas à intensificação do trabalho docente (BOSI, 2011; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Bosi (2011) assinala que o professor universitário, apesar de estar

contratado sob um regime de 40 horas semanais, tem assumido, ano após ano, “uma jornada semanal de trabalho de 50, 60 ou até 70 horas” (p. 146). É nessa perspectiva que Yamamoto et al. (2012) apontam para o volume crescente de atividades que competem ao professor universitário e que se somam às atividades da pesquisa:

[...] orientações na graduação e na pós-graduação; formulação de pareceres para a Capes, CNPq, fundações estaduais de amparo à pesquisa e outros órgãos governamentais; comitês de ética em pesquisa; programas institucionais de iniciação científica; avaliações de artigos para periódicos e de livros para editoras; composição de bancas examinadoras; participação em comissões institucionais em vários níveis institucionais; organização de processos de progressão funcional; confecção de relatórios diversos, inclusive relatórios financeiros; atualização de currículo na plataforma Lattes; entre outras. (p. 734-735)

Acrescem-se à lista, as atividades de preparar e ministrar aulas para a graduação e para a pós-graduação e as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (BOSI, 2011; SANTANA, 2011). Não por acaso, estudos contemporâneos ao investigar a rotina docente descrevem inúmeros problemas de natureza comportamental e orgânica encontrados entre professores universitários (BOSI, 2011; SANTANA, 2011; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Santana (2011) destaca que quanto maior a produção científica e o número de orientandos em média anual, maior a incidência de doenças cardiovasculares entre professores da pós-graduação. Sguissardi e Silva Júnior (2009), por seu turno, denunciam a crescente ocorrência de problemas comportamentais entre professores universitários, como estresse, síndrome do pânico, ansiedade e depressão, bem como alertam para o consumo cada vez mais comum de medicação psicotrópica por esses profissionais.

Castro (2010) sinaliza, em consonância com os dados apresentados, que as atuais exigências que circunscrevem a prática docente têm minado “profundamente o gosto e o prazer pela transmissão [ensino] e pelo trabalho de pesquisa” (p. 623). A autora adiciona que o sofrimento que, não raro, acompanha as atividades acadêmicas, é “privatizado”, sendo discutido “a portas fechadas”, com manifestações tímidas junto a amigos íntimos – práticas incompatíveis com a construção de caminhos alternativos à situação atual.

Os aspectos delineados alhures fazem menção ao novo contexto que circunscreve a docência universitária, o qual envolve, principalmente, alta competitividade, produtivismo acadêmico e jornada intensificada de trabalho. Sguissardi e Silva Júnior (2009) destacam, inclusive, que os jovens, doutorados após a implantação do Modelo Capes de Avaliação, parecem estar muito adaptados ao produtivismo acadêmico e à competitividade.

Tendo no horizonte essas questões, que colocam em pauta uma nova geração de pesquisadores, formados sob variáveis distintas daquelas a que os professores seniores (que participaram da própria consolidação da ciência brasileira) estavam expostos, cabe indagar: o que controla o comportamento acadêmico de professores que ingressaram contemporaneamente na academia? Quais as contingências que participam da produção acadêmica universitária dessa nova geração de pesquisadores? Nessa direção, outra questão se faz pertinente: os dados apresentados pelo estudo anterior (GUAZI; LAURENTI, 2015a), que apontam a presença de reforçadores naturais na manutenção do comportamento acadêmico de professores seniores, seriam corroborados por um segundo estudo, realizado com docentes de outras instituições, sugerindo generalização das características encontradas? Quais as diferenças e similaridades entre as variáveis que controlam o comportamento acadêmico de professores iniciantes³ e de professores seniores?

Sob enfoque comportamentalista, uma investigação dessa natureza envolve sistemática análise do comportamento, no caso, do comportamento acadêmico. A Análise do Comportamento, com seus pressupostos teórico-filosóficos, contribui para este estudo por fundamentar uma explicação relacional e contextual do comportamento – isso porque entende seu objeto de estudo como a relação inextricável entre ser humano e mundo (SKINNER,

³ A nomenclatura “iniciante” e “sênior” utilizada nesta pesquisa não tenciona fazer qualquer juízo sobre a competência dos participantes do estudo. Seu uso objetiva apenas nomear arbitrariamente dois grupos de pesquisadores que ilustram fases distintas da produção científica nacional: os seniores, que participaram da própria consolidação da ciência brasileira, e tem uma trajetória acadêmica temporalmente maior, e os iniciantes, que ingressaram na academia contemporaneamente, tendo como cenário a competitividade, o produtivismo acadêmico e a jornada intensificada de trabalho.

1969) e defende que a compreensão de um fenômeno comportamental implica olhar para a história de constituição desse fenômeno ao longo do tempo (SKINNER, 1974).

2. Objetivos

2.1 Geral

Verificar se há similaridades e diferenças entre as variáveis que controlam o comportamento acadêmico de professores seniores e professores iniciantes.

2.2 Específicos

- Identificar e descrever as contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico de professores seniores,
- Identificar e descrever as contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico de professores iniciantes,
- Comparar as variáveis controladoras do comportamento acadêmico de professores seniores e iniciantes.

3. Método

Esta pesquisa obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru, em reunião realizada em 11/06/2015.

3.1 Natureza da pesquisa: Este estudo é de natureza exploratória (GIL, 2012). Conforme descreve Gil (2012), as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p. 27), no caso, tencionou-se apresentar uma visão geral das contingências que atualmente operam na academia, e que são responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico de pesquisadores seniores e iniciantes. Vale lembrar que as pesquisas exploratórias pertencem ao

campo das pesquisas empíricas, uma vez que se ocupam de dados obtidos por meio do exame de parte do mundo físico ou social (LOPES, 2016). Como não incluem a manipulação experimental de variáveis com o objetivo de observar os efeitos destas sobre um objeto de estudo, as pesquisas exploratórias destoam das pesquisas experimentais (GIL, 2012), ainda que ambas sejam empíricas.

3.2 *Local*: Esta pesquisa foi realizada em cinco⁴ instituições de ensino superior (IES) do estado de São Paulo, das quais quatro são instituições públicas e uma é instituição particular.

3.3 *Participantes*: Participaram seis professores bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq de diferentes instituições de ensino superior paulista. A opção por esse grupo de pesquisadores é justificada pelos requisitos e critérios que delimitam a concessão desta modalidade de bolsa (cf. CNPq, 2012). Como pontuam Santos, Cândido e Kuppens (2010) a bolsa de produtividade em pesquisa foi criada “como forma de incentivo aos pesquisadores detentores de título de doutorado e de destacada produção científica, para valorização de seu trabalho e dedicação frente a seus pares” (p. 489). E, “pelo status que conferem àqueles que as detêm” (SANTOS; CÂNDIDO; KUPPENS, 2010, p. 489), essas bolsas são, não raro, alvo de cobiça por parte de pesquisadores de diferentes áreas.

3.4 *Instrumento*: O instrumento utilizado neste trabalho foi a entrevista, que consiste, na definição de Gil (2012), em “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 109). A adoção desse instrumento se justificou por oferecer condições adequadas à identificação das variáveis pertinentes a este estudo, isto é, favorece a descrição de algumas contingências (contexto – comportamento – consequência) que participam da produção acadêmica universitária. Foi utilizado o modelo de entrevista semi-estruturada, que,

⁴ Dois participantes pertenciam à mesma IES.

ao mesmo tempo em que oferece um roteiro de perguntas previamente formuladas, também permite flexibilidade para a elaboração de novas perguntas. O roteiro de perguntas elaborado era composto por 17 questões, referentes à rotina e trajetória acadêmica dos entrevistados – ou seja, as perguntas sondavam as contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, com a locomoção da entrevistadora ao local e data acordados com cada professor.

3.5 Seleção dos participantes: Os participantes foram selecionados por meio dos dados disponíveis no *site* do CNPq <<http://www.cnpq.br/web/guest/bolsistas-vigentes>>. Esse *link* redireciona para uma página do *site* do CNPq na qual é possível encontrar a relação de pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa por estado, área, instituição ou estrato. Buscou-se pela relação dos professores bolsistas de produtividade em pesquisa que atuam em instituições de ensino superior paulista e que estavam com bolsa vigente no ano de 2015 (ano da seleção dos participantes). A busca foi restrita aos pesquisadores das áreas de Psicologia, Genética e Física – por razões que serão explicitadas mais adiante. Por essa especificidade, foi necessário consultar a relação dos pesquisadores de cada uma dessas áreas em separado. Por exemplo, primeiramente, buscou-se pelos bolsistas de produtividade em pesquisa que atuam na área de Física, independente do estrato – em seguida, por meio do acesso ao currículo *Lattes* de todos os professores listados (cujo *link* também está presente na referida página do CNPq), buscou-se pelo ano de conclusão do doutorado de cada professor. E, tendo em vista o ano de 2015, foi selecionado o professor que concluiu o doutorado há mais tempo, e o professor que concluiu o doutorado há menos tempo. Este mesmo procedimento foi aplicado para a seleção dos pesquisadores das áreas de Psicologia e Genética.

Faz-se necessário explicitar a escolha por pesquisadores das áreas de Psicologia, Genética e Física para a realização deste estudo. Essas áreas pertencem, respectivamente, às

grandes áreas de Ciências Humanas, Ciências Biológicas, e Ciências Exatas e da Terra. Embora se tenha clareza da diversidade de campos de conhecimento nos quais os pesquisadores brasileiros atuam, acredita-se que as três grandes áreas escolhidas – e, por sua vez, as disciplinas específicas selecionadas – são, para os fins desta pesquisa, representativas do quadro científico do país.

A seleção dos participantes das áreas de Física, Psicologia e Genética foi realizada no primeiro semestre de 2015. No quadro a seguir, são especificados: a área; a data de seleção dos participantes por área; o número total, em cada área, de bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ), atuantes em IES paulistas e com bolsa vigente na data da seleção; o professor(a) sênior selecionado (aquele que, dentre os pesquisadores listados, havia concluído o doutorado há mais tempo) e o respectivo ano de conclusão do doutorado, e o pesquisador(a) iniciante selecionado (aquele que, dentre os pesquisadores relacionados, havia concluído o doutorado há menos tempo) e o ano de término do doutorado.

Quadro 1: Dados gerais da seleção dos participantes

Área	Data da seleção	Nº total de PQs paulistas com bolsa vigente na data da seleção	Selecionado(a) Sênior/ Ano de conclusão do doutorado	Selecionado(a) Iniciante/ Ano de conclusão do doutorado
Física	27/05/2015	331	S1 – 1963	S2 – 2012
Psicologia	02/06/2015	86	S3 – 1968	S4 – 2010
Genética	03/06/2015	108	S5 – 1969	S6 – 2011

3.6 Contato com os participantes: Após a seleção, buscou-se por informações de contato dos participantes em seus respectivos currículos *Lattes*; foram encontrados os telefones institucionais e os endereços eletrônicos de todos os professores selecionados. No primeiro contato com os pesquisadores, foram apresentados brevemente a pesquisa e seus objetivos, e, então, o contatado era convidado a participar do estudo por meio de uma entrevista; em caso de aceite, sondava-se, junto ao participante, data, horário e local para a realização da entrevista.

S1, S5 e S6 foram contatados via telefone institucional⁵ em agosto de 2015, e aceitaram prontamente participar da pesquisa. Conforme a disponibilidade dos pesquisadores, as respectivas entrevistas foram marcadas ao longo do segundo semestre de 2015. S2, S3 e S4 foram contatados via correio eletrônico, em novembro de 2015; S2 e S3 aceitaram prontamente participar da pesquisa, e as entrevistas foram marcadas para o segundo semestre de 2015 e para o primeiro semestre de 2016, respectivamente. S4 não aceitou participar da pesquisa e alegou sobrecarga de atividades. Considerando os critérios de seleção e inclusão para participação no estudo, S7 foi o próximo pesquisador (iniciante da área de Psicologia) selecionado, tendo concluído o doutorado em 2009. S7 foi contatado via correio eletrônico e aceitou prontamente participar da pesquisa – a entrevista foi marcada para o primeiro semestre de 2016.

3.7 Caracterização geral dos participantes que aceitaram participar da pesquisa: A fim de sistematizar algumas informações gerais⁶ sobre os participantes que aceitaram participar da pesquisa, segue o Quadro 2.

Quadro 2: Participantes, notação mnemônica, sexo, ano de conclusão do doutorado, área de atuação, categoria e IES pública ou privada

Participante selecionado	Notação mnemônica	Sexo	Doutorado concluído em:	Área de atuação/Categoria	IES
S1	PSF	F	1963	Física/Sênior	IES Pública
S2	PIF	M	2012	Física/Iniciante	IES Pública
S3	PSP	F	1968	Psicologia/Sênior	IES Pública
S7	PIP	M	2009	Psicologia/Iniciante	IES Privada
S5	PSG	F	1969	Genética/Sênior	IES Pública
S6	PIGE	M	2011	Genética/Iniciante	IES Pública

⁵ A opção por contatar os participantes, primeiramente, por meio de telefones institucionais teve por objetivo diminuir a probabilidade de o contatado denegar o convite para participação na pesquisa. Quando não foi possível efetivar o contato via telefone institucional, os participantes foram contatados via correio eletrônico.

⁶ A despeito de o estrato da bolsa de produtividade em pesquisa dos participantes não ter sido considerado na análise dos dados, pode ser pertinente assinalar que as participantes seniores eram bolsistas de produtividade em pesquisa categoria 1, nível A, e os participantes iniciantes eram bolsistas de produtividade em pesquisa categoria 2.

Vale ressaltar que todas as informações que poderiam, em alguma medida, contribuir para identificação dos participantes serão omitidas. Não serão especificadas as instituições, institutos ou departamentos aos quais os entrevistados estão vinculados, e quaisquer informações pessoais, obtidas nas entrevistas, que poderiam comprometer a condição de anonimato dos participantes também não serão reproduzidas. Aos entrevistados também foram atribuídas notações mnemônicas (conforme descrito na tabela), que serão empregadas ao longo de todo o estudo, de modo a inviabilizar a identificação dos participantes por meio do uso de suas respectivas iniciais ou de qualquer outro marcador. As notações selecionadas referem-se à categoria e à área de atuação dos participantes: PSF (Participante Sênior de Física); PSG (Participante Sênior de Genética); PSP (Participante Sênior de Psicologia); PIF (Participante Iniciante de Física); PIGE (Participante Iniciante de Genética); e PIP (Participante Iniciante de Psicologia). Estas opções metodológicas estão sob controle de preceitos éticos e do compromisso de anonimato, acordado com os participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.8 Procedimento de coleta de dados – Realização das entrevistas: Foi utilizado o mesmo roteiro de perguntas (Anexo A) para a realização de todas as entrevistas. Todavia, o roteiro utilizado com as participantes seniores continha dois conjuntos de questões a mais, que foram elaboradas com base em características específicas desse grupo (*ser mulher e ter extensa carreira acadêmica*): (i) *Como a senhora avalia a condição de ser mulher na academia?* e (ii) *O modo de fazer ciência mudou ao longo dos anos? Como era fazer ciência no início da sua carreira e como é fazer ciência hoje? Caso tenha havido mudanças, como a senhora as avalia? A senhora está satisfeita com o atual cenário científico do país, no que se refere às exigências e prioridades?*

As entrevistas só foram iniciadas após a leitura e assinatura, pelos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B); os seis participantes autorizaram a

gravação das entrevistas. As entrevistas realizadas com os participantes PSF, PSG, PIF, PIGE e PIP atenderam aos critérios previamente estabelecidos. Contudo, a entrevista realizada com PSP não atendeu completamente aos critérios: não foi possível realizar todas as questões que compunham o roteiro de perguntas⁷, sendo as faltantes: *1. A senhora se sente constantemente avaliada? Por quê? Como lida com isso? 2. Como a senhora caracteriza a sua relação com seus alunos e orientandos? Como é a dinâmica entre professores e funcionários no seu departamento? 3. Em sua opinião, o que seria um pesquisador modelo? Por quê? O que esse profissional obteria por ser assim? Você conhece alguém desse tipo? Como a senhora se sente como pesquisador? Acha que é um pesquisador modelo? Por quê? Pretende alcançar esse modelo? Como? Acha possível alcançá-lo?*

A duração média de cada entrevista foi de aproximadamente 100 minutos (1h40min); as seis entrevistas somaram 603 minutos (10h03min).

3.8.1 Transcrição das entrevistas: As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, o que possibilitou uma análise mais pormenorizada dos dados e possibilidade de que estes, a qualquer momento de sua análise, pudessem ser revistos e conferidos.

3.9 Análise dos dados: Salienta-se que a coleta dos dados, tal como foi estruturada, permitiu o delineamento das contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos entrevistados, possibilitando o esboço da história de desenvolvimento desse padrão comportamental ao longo da vida dos participantes. Vale destacar, como lembra Neno (2003), que a análise funcional não tem sido usada de modo consensual entre os analistas do comportamento, seja como recurso explicativo, seja como método ou estratégia clínica. Nesta pesquisa, a análise desenvolvida serviu como recurso explicativo/descritivo dos dados coletados, e se caracterizou pela interpretação funcional do comportamento acadêmico dos participantes.

⁷ O período de tempo disponibilizado por PSP para a realização da entrevista foi insuficiente, o que impossibilitou que a coleta de dados transcorresse segundo os critérios previamente estabelecidos.

Conforme descrevem Donahoe (1993) e Carvalho Neto (2002), o método de interpretação em Análise do Comportamento refere-se ao uso de conceitos derivados de estudos empíricos em situações nas quais não é possível controlar e manipular experimentalmente as variáveis responsáveis pela origem e manutenção de um comportamento – desse modo, a interpretação constitui um método consistente de produção de conhecimento em Análise do Comportamento, o que justificou o seu uso neste trabalho.

Laurenti e Lopes (2016) assinalam que a interpretação⁸ pode ser entendida como um “processo de esclarecimento do significado do texto” (p. 47), e nesse sentido, seria construída na “inter-relação entre autor, leitor e texto” (p. 50). Admite-se, nesta acepção de processo interpretativo, que “o texto pode dizer mais do que o autor quis dizer” (LAURENTI; LOPES, 2016, p. 50), de modo tal que o intérprete pode filiar o texto a concepções filosóficas, políticas, e demais discussões pertinentes, ainda que o autor do texto não o tenha claramente feito. E, a depender do *background* cultural e filosófico do intérprete, diferentes interpretações podem ser delineadas – do que não se depreende, vale salientar, que seja factível *forçar* uma interpretação (LAURENTI; LOPES, 2016). Os excertos extraídos das entrevistas transcritas, que foram objeto de interpretação neste estudo, orientaram a busca por textos analítico-comportamentais que possibilitassem uma interpretação comportamentalista do fenômeno em questão. Assim, é possível dizer que o processo interpretativo realizado foi construído na inter-relação entre os participantes do estudo (os autores), o relato verbal desses participantes (o texto) e a pesquisadora (o leitor) com *background* em leituras analítico-comportamentais.

3.9.1 Procedimento de análise dos dados: A interpretação e análise dos dados seguiram as seguintes etapas: (i) após a transcrição na íntegra das entrevistas, realizou-se uma leitura orientada deste material, considerando as contingências originárias e as contingências

⁸ Laurenti e Lopes (2016) discutem três concepções de interpretação: (i) a interpretação como o desvelamento da verdade oculta do texto – apenas uma análise é possível; (ii) interpretação como um processo inventivo, de criação de significados – todas as análises são possíveis e (iii) a interpretação como um processo de construção do significado na inter-relação entre autor, leitor e texto – acepção defendida pelos autores.

mantenedoras do comportamento acadêmico como categorias de análise pré-estabelecidas; (ii) seguiu-se a seleção de excertos, do relato dos entrevistados, que versavam sobre fenômenos comportamentais pertencentes às categorias especificadas; (iii) com base na leitura do material selecionado, buscou-se por textos analítico-comportamentais que subsidiassem a interpretação de tais fenômenos; (iv) os fenômenos selecionados foram, então, descritos em termos da contingência de três termos e de outros conceitos analítico-comportamentais que se fizeram pertinentes.

4. Resultados e Discussão

A discussão dos dados será dividida em dois momentos: primeiramente serão discutidas as contingências originárias responsáveis por instalar o comportamento acadêmico no repertório dos participantes; em seguida serão analisadas as contingências contemporâneas responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico dos entrevistados. A importância de discutir separadamente as condições responsáveis por instalar e manter um determinado padrão comportamental deriva da natureza processual e histórica do comportamento (SKINNER, 1953). Ou seja, as variáveis responsáveis por instalar um comportamento podem ser distintas daquelas que o mantêm, isso porque na medida em que as contingências mudam, o comportamento também muda, ainda que prevaleça uma topografia similar (SKINNER, 1953).

Além disso, os dados referentes aos participantes seniores e iniciantes também serão discutidos separadamente. Esta opção permitirá elucidar as diferenças e similaridades entre esses dois grupos no que se refere às variáveis controladoras do comportamento acadêmico e demais questões pertinentes. Vale mais uma vez lembrar que o contexto de formação acadêmica dos participantes seniores e iniciantes são bem distintos – com relação ao tempo de carreira acadêmica (informado por cada participante na data da entrevista), a diferença

(subtração simples) entre os participantes de Física é de 57 anos, entre os pesquisadores de Genética é de 41 anos, e entre os entrevistados de Psicologia 42 anos.

É conveniente esclarecer que a expressão “comportamento acadêmico”, empregada neste estudo, se refere a uma ampla classe de respostas requerida no contexto *acadêmico*, e inclui: comportamento de ler, comportamento de escrever, comportamento de estudar, comportamento de pesquisar, comportamento de coletar dados, comportamento de analisar e relacionar dados, comportamento de publicar artigos, entre outros.

4.1 Comportamento acadêmico: contingências originárias

4.1.1 Participantes seniores

As participantes seniores deste estudo são mulheres brancas, nascidas na primeira metade do século XX, e oriundas da região sudeste. À época da entrevista, PSF tinha 84 anos de idade, PSG 72 anos, e PSP tinha 76 anos. Considerando o cenário de formação das participantes seniores, em 1950, apenas 8,38% dos brasileiros estavam matriculados no ensino primário comum⁹ (que compreendia então o ensino pré-escolar maternal e infantil, e o ensino fundamental comum e supletivo) e 85,59 brasileiros a cada 100 mil¹⁰ estavam matriculados no ensino superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006). Com relação às mulheres, em 1950, 13.837 alunas frequentavam (ou haviam frequentado) e obtiveram aprovação na última série do ensino superior – se comparado ao contingente masculino com esse grau de instrução, somente 9,59 mulheres a cada 100 homens¹¹ tinham ensino superior

⁹ Considerando as importantes diferenças existentes entre o atual sistema educacional brasileiro e o sistema educacional que vigorava em 1950 (cf. IBGE, 1956, 2006), optou-se por apresentar a proporção de brasileiros matriculados no ensino primário comum em relação à população total brasileira.

¹⁰ Segundo dados do IBGE (2006), em 1950, a população brasileira somava o contingente de 51.941.767 pessoas; 4.352.043 estavam matriculados no ensino primário comum e aproximadamente 44.458 estavam matriculados no ensino superior – a porcentagem e os dados proporcionais apresentados foram calculados com base nessas informações.

¹¹ De acordo com dados do Censo Demográfico de 1950, realizado e publicado pelo IBGE (1956), naquele ano 158.070 brasileiros frequentavam (ou haviam frequentado) e obtido aprovação na última série do ensino superior. Desse contingente, 144.233 eram homens e 13.837 eram mulheres – o dado comparativo entre homens e mulheres foi calculado considerando essas informações.

em meados do século XX (IBGE, 1956). Vale ressaltar, como lembra Guedes (2008), que as mulheres, no Brasil, passaram a ingressar em maior número em cursos universitários a partir de 1970 (quando constituíam 25% do total), e a representar aproximadamente metade dos alunos do ensino superior na década de 1990 (ocasião em que somavam 48,9% do contingente de estudantes).

No que concerne à pós-graduação – cujos dados começaram a ser registrados no Brasil em 1960 – havia, neste ano, 2.489 alunos nesta modalidade de ensino no país, isto é, apenas 3,55 brasileiros a cada 100 mil habitantes¹² estavam matriculados na pós-graduação em 1960 (IBGE, 2006). Dessa forma, o comportamento acadêmico das entrevistadas foi instalado em um momento da história do país no qual somente uma pequena parcela das mulheres e da população brasileira tinha acesso à educação formal. Fato que torna a identificação das contingências originárias do acadêmico das participantes uma etapa importante desta pesquisa.

As contingências responsáveis por instalar o comportamento acadêmico no repertório das entrevistadas, aparentemente, foram também responsáveis por instalar uma ampla classe de respostas – a qual poderia ser, genericamente, denominada de “cultural”. A acepção de “cultura” ou “cultural” empregada refere-se às manifestações e conhecimentos artísticos, literários, filosóficos e musicais produzidos pela humanidade ao longo da sua história¹³. Uma classe de respostas “cultural” envolveria a emissão de respostas em relação a tais estímulos, como estudar e discutir filosofia, música, poesia. O excerto, a seguir, exemplifica a questão:

[...] meu pai valorizava muito, já percebia que um segundo idioma era muito importante, então todos nós estudamos inglês. Ele achava que música era muito importante na cultura da pessoa, então todos nós estudamos um pouco de música, piano, tínhamos boas relações (...) com pessoas que (...) que eram artistas. Meu pai era uma pessoa muito dada, então ele fazia amizade em todos os, (...) todos os ambientes. (...) Então a gente (...) quando via tava convivendo com gente que era da (...) da(aa) da área jornalística, ou que era da base da política, ou mesmo músicos (...) que ele gostava

¹² Em 1960, 70.070.457 brasileiros foram censoados no país (IBGE, 2000).

¹³ Conferir Carrara (2015, p. 106) para acepções de cultura.

muito. Entã(aa)o (...) com isso a gente (...) ele nos proporcionou um ambiente muito bom. (PSF)

A descrição de PSF, no excerto, alude ao que Bloom (1987/2001) define como formação *liberal* – uma formação ampla, cultural, não especializada. Segundo Bloom (1987/2001), este tipo de formação permite que o indivíduo se torne “plenamente humano”, ou para fazer menção à alegoria platônica, que saia da *caverna*¹⁴. É uma modalidade de formação educacional que expõe o indivíduo a diferentes saberes, especialmente aos clássicos filosóficos. E que, em última instância, versa sobre conhecimentos considerados contemporaneamente inúteis, visto que se trata de “conhecimentos que não são obviamente úteis para uma carreira, [e] não têm lugar na visão que o estudante tem do curriculum” (BLOOM, 1987/2001, p. 35). Este último aspecto pontuado por Bloom (1987/2001), inclusive, pode ser ilustrado pelo relato de PSF: “*Ele [o pai] achava que música era muito importante na cultura da pessoa*” (e não para o exercício de uma profissão, por exemplo).

Segundo Bloom (1987/2001), as crianças europeias tradicionalmente recebiam esta formação liberal em casa e também nas escolas de ensino básico: tinham acesso aos clássicos filosóficos, literários e artísticos desde tenra idade e ingressavam na academia apenas para se especializar. Os jovens norte-americanos, em contraposição, acessavam estes saberes somente na universidade (BLOOM, 1987/2001). Ao que os dados indicam, similar aos europeus, as participantes seniores foram expostas a formação liberal por meio de contingências organizadas pelos seus próprios pais, antes mesmo de iniciarem a educação formal. E estas contingências envolviam a exposição frequente das entrevistadas a estímulos relacionados à vida cultural e acadêmica.

Considerando o relato de PSF, por exemplo, o ambiente organizado pelos pais da entrevistada incluía matricular, financiar e reforçar positivamente o comportamento da filha de frequentar cursos de inglês, piano, música. Assim como envolvia expor PSF a

¹⁴ Alusão à alegoria da Caverna, descrita por Platão em “A República” (cf. BLOOM, 1987/2001; PLATÃO, 1965).

comunidades verbais em que a emissão de comportamentos relacionados à cultura era, por um lado, reforçada positivamente, e por outro, reforçadora para os membros do grupo (“(...) *Então a gente (...) quando via tava convivendo com gente que era da (...) da(aa) da área jornalística, ou que era da base da política, ou mesmo músicos*”).

Descrições similares são observadas no relato de PSP:

E tinha também um grupo de colegas que eram (...) pessoas muito interessantes e que gostavam (...) também muito de coisas ligadas a, a estudo, a, e a vida intelectual: a leitura, o(oo) (...), enfim, pessoas que, que tinham, eh(hh), nessa, nesse tipo de atividade, eh, o seu interesse (...) maior. [...] E, e, e também muito por conta do, do, dos interesses da minha mãe, artes plásticas, eh, e música, meu pai gostava muito de música [...], música clássica; então eu ia a concertos, ia a expo, visitava exposições, tinha uma vida, eh, assim, tô falando da minha adolescência muito intensa. Estudei inglês também [...]. (PSP)

Semelhante aos pais de PSF, os pais de PSP parecem ter exposto a filha a diversas contingências nas quais era requerida a emissão de diferentes comportamentos vinculados à vida cultural e acadêmica (“*ia a concertos*”; “*visitava exposições*”; “*Estudei inglês também*”). Como sugere o relato de PSP, os estímulos relativos à cultura e academia tinham – para a família e colegas da participante (assim como de PSF) – função reforçadora positiva, de tal modo que as variações comportamentais, apresentadas pela participante e que envolviam a emissão de comportamentos dessa classe, eram reforçadas. Vale dizer que a ocorrência de tais variações comportamentais, no repertório comportamental de PSP, era maximizada pela exposição frequente da entrevistada a múltiplas contingências – condição também favorável para a ocorrência de respostas originais e criativas (cf. SKINNER, 1972).

Na perspectiva skinneriana, a *força* de uma resposta operante – que se refere à sua probabilidade de ocorrência – é sempre avaliada em relação às demais respostas disponíveis (e concorrentes) no repertório de um indivíduo, em um dado tempo (FERREIRA; DE ROSE, 2010). Assim, dentre as respostas possíveis, aquela que tiver maior força ocorrerá. A descrição de PSP de uma “*adolescência muito intensa*” sugere que as respostas relativas à vida cultural e acadêmica eram emitidas, pela participante, em alta frequência, ou seja, eram

respostas fortes – que compunham, desse modo, um *operante forte* (cf. FERREIRA; DE ROSE, 2010).

PSG também parece ter sido exposta, em certa medida, à formação liberal, como sugerem os relatos: “*Mas ele [o pai] lia muito, e ele me punha no colo*”; “*E ele [o pai] falava da evolução do homem*”; “*ele [o pai] valorizava muito também assim a cultura (...), até os 95 anos ele sabia poemas de cor, aqueles poemas clássicos nossos (...) de Olavo Bilac, sabe*”. Ao que parece, a exposição da entrevistada a contingências relativas à formação liberal era mediada, principalmente, pelo pai de PSG. E envolvia a apresentação de estímulos relacionados tanto a conhecimentos científicos (“*evolução do homem*”), como a conhecimentos culturais/literários (“*ele sabia poemas de cor*”).

Assim, é possível dizer que a formação liberal (cf. BLOOM, 1987/2001) a que as participantes foram expostas contribuiu, de modo importante, para a instalação do comportamento acadêmico no repertório das entrevistadas. Essa exposição à formação liberal (cf. BLOOM, 1987/2001) aparentemente ocorreu por meio do emprego de vários processos comportamentais, os quais foram responsáveis por instalar e manter o padrão comportamental acadêmico no repertório de PSF, PSG e PSP.

Segundo Skinner (1953), “o condicionamento operante modela o comportamento como o escultor modela a argila” (p. 101) – nesta assertiva o autor se refere à modelagem, processo por meio do qual “novos” comportamentos são instalados pelo reforçamento diferencial de aproximações sucessivas do comportamento “novo”. O reforçamento diferencial implica reforçar respostas que se aproximam, sucessivamente, do comportamento “novo” a ser instalado, e extinguir as respostas que destoam ou se distanciam, topograficamente, do comportamento em questão (SKINNER, 1953).

Com efeito, os pais de PSF, PSG e PSP parecem ter modelado o comportamento acadêmico das filhas, reforçando diferencialmente respostas relacionadas à vida cultural e

escolar, e extinguindo ou mesmo punindo comportamentos pertencentes a outras classes de respostas, ou incompatíveis ou concorrentes com a atividade de estudar. O trecho a seguir ilustra este aspecto:

Por exemplo, havia decisões que a gente tomava, quando tinha mais ou menos uns quinze anos; eu quis trabalhar, começá a trabalhar, e meu pai disse “não, ah, você vai ter muito tempo pra trabalhar na vida, e, essa época da sua vida agora é pra você estudar”. Nós não éramos ricos e(e) (...), e(ee), não qu’eu quisesse ajudar em casa, isso não era também necessário, mas eu achei que seria interessante ter uma pequena renda, mas eles não, não incentivaram isso, incentivaram a estudar. (PSP)

Assumir uma ocupação implicaria no engajamento de PSP em atividades incompatíveis e concorrentes com o *estudar*. Frente a esta condição, os pais da participante reforçaram a resposta de estudar da filha e, possivelmente, sinalizaram a apresentação de estímulos aversivos caso PSP, contrária a decisão dos pais, começasse a trabalhar. O reforçamento diferencial aplicado pelos pais da entrevistada é claramente ilustrado na seguinte assertiva: “[...] *mas eles [os pais] não, não incentivaram isso [trabalhar], incentivaram a estudar*” (PSP).

O procedimento de imitação também pode ter contribuído na instalação do comportamento acadêmico no repertório comportamental das entrevistadas. De acordo com Skinner (1953) a imitação é um exemplo de comportamento discriminativo – o qual compreende a emissão, por um organismo, de uma resposta topograficamente similar a uma resposta precedente, emitida por outro organismo (WHALEY; MALOTT, 1981). Skinner (1953) exemplifica: “a estimulação visual fornecida por alguém agitando a mão é a ocasião na qual agitar a mão provavelmente receberá reforço” (p. 132). Se a imitação da resposta precedente (e não outra) for reforçada, o comportamento de imitar pode ser instalado. O trecho, na sequência, ilustra essa questão no âmbito do relato de PSP:

E(eee) (...), enfim, eu tive exemplos (...) de(e) pessoas muito, tanto, tanto meu pai que lia muito, minha mãe que(ee) (...) gosta muito de artes e foi decoradora, ela (hum) foi uma pessoa, agora ela já tá bem velhinha, mas uma pessoa muito (...) dinâmica e(e), e participante nessa parte de, de uma vida (ehh) ligada a produção cultural (...). (PSP)

É possível que a frequente exposição visual fornecida pelo pai lendo e pela mãe desenvolvendo atividades culturais, por exemplo, tenha servido de contexto para a emissão do comportamento imitativo de leitura e de *produção* cultural por PSG, o qual, presumivelmente, foi reforçado. Nesse sentido, é possível pressupor que o processo de imitação contribuiu para instalar tanto o comportamento de ler (pertencente à classe de respostas acadêmica) como o comportamento de desenvolver atividades culturais no repertório da entrevistada. Processo similar pode ter acontecido com as outras participantes – PSG, por exemplo, destaca que seu pai “*lia muito*” e que “*até os 95 anos ele sabia poemas de cor*”.

No que se refere a PSG, nos trechos reproduzidos a seguir, a entrevistada descreve a relação que seu pai e sua mãe, respectivamente, mantinham com o estudo:

Mas ele lia muito, e ele me punha no colo e eu, me lembro qu’eu era criança, eu devia ter uns sete, oito anos, eu já sabia o que era um dinossauros, essas coisas todas, porque ele me mostrava, me, me (...) sabe? E ele falava da evolução do homem, (...) cê imagina naquela época, eram os anos ci(i)nquenta [PSG ri comedidamente] [...]. (PSG)

Agora, a minha mãe, ela já era uma pessoa mais séria, a minha mãe achava que estudo, a melhor coisa do mundo é o estudo (...), então eu tinha que estudar e ser independente, porque mulher tinha que ser independente – era uma coisa muito rara na época, mas ela já, ela via isso, ela era muito sábia. (PSG)

O pai e a mãe de PSG parecem ter estabelecido relações diferentes com o estudo: ao passo que o pai punha a filha no colo para apresentar, de forma lúdica, conhecimentos científicos à filha, a mãe estabelecia metas de desempenho. Ou seja, em termos comportamentalistas, à medida que o pai parece ter organizado contingências de reforçamento positivo, apresentando reforçadores condicionados, como atenção e afeto, contingente à resposta de ler de PSG, a mãe estabelecia regras que descreviam a *necessidade* de estudar.

Conforme pontua Skinner (1969), regras são estímulos discriminativos verbais que descrevem contingências de reforçamento, isto é, especificam uma resposta, o contexto no qual esta resposta ocorre e suas consequências. Skinner (1969) relata que as regras são

extraídas das contingências de reforçamento, seja pela exposição anterior do indivíduo a estas contingências, seja porque certa parte do ambiente foi analisada pelo indivíduo, de modo que as contingências presentes foram delineadas. Ao se tornarem públicas, estas construções verbais especificadoras de contingências podem ser transmitidas a outros indivíduos, possibilitando a estes a aquisição do comportamento especificado na regra (sem haver o contato direto com as contingências responsáveis por modelar o comportamento descrito na regra) (SKINNER, 1969).

A mãe de PSG estabeleceu como regra, para a entrevistada, a *necessidade* de estudar: “*a minha mãe achava que estudo, a melhor coisa do mundo é o estudo (...), então eu tinha que estudar e ser independente, porque mulher tinha que ser independente*”. O relato de PSG sugere que a mãe da entrevistada conciliou duas especificações de contingências distintas ao apresentar, para a filha, a regra em discussão: (1) o estudo permite, por exemplo, a independência financeira e (2) a mulher precisa ser independente. Possivelmente estas regras foram construídas sob condições diferentes: a primeira envolveu a exposição ou análise, pela mãe de PSG, de contingências nas quais o *estudar* teve por consequência o sucesso financeiro e profissional, por exemplo, e o *engajamento em atividades incompatíveis com o estudar*, o fracasso, dificuldades financeiras e assim por diante (é possível ainda que mãe de PSG tenha aprendido esta regra com membros de sua comunidade verbal); a segunda regra, por seu turno, pode ter envolvido a exposição ou análise, pela mãe de PSG, do contexto aversivo ao qual as mulheres estavam (e estão) expostas. É possível que a partir da análise das duas regras citadas, a mãe de PSG tenha extraído uma regra de segunda ordem (cf. SKINNER, 1969), a qual compatibiliza as duas descrições de contingências: “a mulher (contexto) precisa estudar (resposta) para ser independente (consequência)”.

Acerca da importância das regras, Skinner (1969) assinala, dentre outros aspectos, que as regras podem ser particularmente úteis para instalar “novos” comportamentos quando as

consequências reforçadoras disponíveis forem raras ou muito adiadas – as quais são ineficazes na modelagem de um padrão comportamental. Este é o caso, por exemplo, do comportamento de estudar, cujo reforçamento natural opera apenas em longo prazo (SKINNER, 1969). Nessa direção, a regra apresentada pela mãe de PSG, a qual especificava a *necessidade* de estudar, pode ter contribuído para a instalação deste padrão comportamental no repertório da entrevistada.

Skinner (1969) destaca ainda que muito frequentemente o comportamento de seguir regras é mantido por consequências outras que não aquelas especificadas pela regra. Assim, o comportamento de seguir a regra “a mulher precisa estudar para ser independente” possivelmente não era mantido pela *independência* alcançada por meio do estudo (mesmo porque a consequência especificada, neste caso, também é postergada). Skinner (1969) esclarece este aspecto ao descrever a regra tipo “mando”, salientando que esta só será seguida *porque* reforços especiais (como aprovação social), arranjos e disponibilizados pelo “mandante”, são apresentados contingentes ao seguimento da regra. Dessa forma, as consequências sociais disponibilizadas pelo emissor ganham relevo na explicação do comportamento de seguir regras (cf. MATOS, 2001). Possivelmente, as consequências sociais, apresentadas pela mãe de PSG contingente ao comportamento de estudar da filha (que emitia o comportamento especificado pela regra), contribuíram para instalar tanto o comportamento de estudar, como o comportamento de seguir regras no repertório da entrevistada.

Ainda acerca de PSG:

[...] a minha educação primária ah, o meu ginásio, o meu científico, eu, eu tive professores fantásticos [...] eu lembro das minha professoras (z) do primário, eu (...) eu me lembro delas todas, né?! [...] sempre fui (...), eu tive um achego muito grande com a, as, as minhas professoras, do primário eram todas senhoras, né?! Eram mulheres (...). Óia, você imaginou aquelas (...) aquelas senhoras que (...) cuidavam de crianças, que vinham e não sabiam nada, né?! Tinham que aprender escrever, a ler, mas o, o ensino primário (...) é(ee) (...) já se incutia nas crianças a(aa), a construção de

redações, por exemplo, né?! Então, criatividade da mente, você imaginar histórias, você ler muito, né?! (PSG)

Este relato de PSG sugere que as contingências organizadas pelas professoras, no ensino primário, também contribuíram para instalar o padrão comportamental acadêmico no repertório da entrevistada. Aparentemente, foram arranjadas contingências de reforçamento positivo, em que reforçadores arbitrários, como atenção e afeto, eram apresentados pelas professoras contingentes ao comportamento acadêmico emitido por PSG.

Cabe acrescentar, de certo modo, um contraponto à análise esboçada em referência a PSG. Embora os relatos da entrevistada sinalizem que tanto os pais quanto as professoras do primário tenham empregado reforçamento arbitrário frente ao comportamento acadêmico de PSG, há indícios de que o reforçamento natural estava desde então presente nesta relação comportamental. PSG relata, por exemplo, “*qu’eu era criança, eu devia ter uns sete, oito anos, eu já sabia o que era um dinossauros, essas coisas todas*” – “saber algo” é um produto direto da ação de estudar, ou seja, é um tipo de consequência natural derivada da atividade acadêmica. Como pontua Skinner (1972): “o mero saber pode ser valioso ao nos libertar da dúvida, insegurança ou ansiedade por não saber” (p. 138).

Se, por um lado, havia uma grande variedade de estímulos relacionados à formação liberal (cf. BLOOM, 1987/2001) presente no contexto no qual as participantes estavam inseridas, por outro, reforçadores potenciais estavam disponíveis e circunscritos, com frequência importante, a comportamentos relacionados à vida cultural e acadêmica. O relato de PSF exemplifica a questão:

[...] a minha família, é uma família de gente muito simples, mas que(ee) preza muito a educação. Meu pai e minha mãe tinham em primeiro lugar a educação (...). Então ele nos proporcionaram a (...) tudo que eles puderam proporcionar. (...) Nunca nós, nem eu nem minhas irmãs, fomos obrigadas a trabalhar pra ajudar no orçamento doméstico, nada disso. Embora nossa vida não fosse fácil (...). Por um lado, eu e minhas irmãs éramos muito desprendidas (...) de coisas (...) supérfluas. [...] tanto eu como minhas irmãs, eu tenho, tinha duas irmãs, nenhuma de nós era assim fanática por coisas supérfluas. Então (...) a gente apertava dum lado, apertava do outro o orçamento, e eles conseguiam fazer a coisa. (PSF)

E eu gostava muito de lê; entã(aa) o meu pai me dava muito presente de livro, pr'as minhas irmãs também. Então eu acho que isso ajudou a criá esse costume de lê, né?! Que me ajudou muito. (PSF)

Presumivelmente, as variações comportamentais de PSF, reforçadas e mantidas, eram aquelas relacionadas à vida cultural e acadêmica – comportamentos concorrentes com o estudo, por exemplo, possivelmente eram extintos ou punidos. PSF destaca que era “desprendida” de coisas supérfluas, isto é, *as coisas supérfluas* não eram reforçadoras para a entrevistada, o que era adequado, considerando a situação financeira pouco confortável de sua família. Esse desprendimento de *coisas supérfluas*, relatado pela participante, pode ser produto de uma história na qual *comprar* ou apresentar *comportamentos públicos* de interesse em *coisas supérfluas*, por exemplo, era punido ou extinto.

A despeito disso, PSF relata que seu pai dava “*muito presente de livro*”, ou seja, não havia recursos para a aquisição de *coisas supérfluas*, mas havia um *grande investimento* em livros – o que sugere, novamente, que os reforçadores disponíveis estavam circunscritos aos comportamentos acadêmicos. Do excerto “[...] *a gente apertava dum lado, apertava do outro o orçamento, e eles [pais] conseguiam fazer a coisa*”, é possível depreender ainda que *bens e serviços* reforçadores (obtidos por meio da troca por dinheiro), e não ligados ao ambiente cultural e acadêmico, tenham sido eliminados da rotina da família – de modo a possibilitar a formação acadêmica das filhas.

O trecho a seguir corrobora a análise esboçada:

[...] mas quando chegou no Rio, (...) acho que aconselharam meu pai que(ee) as escolas públicas não eram boas, então já nos puseram numa boa escola (...) de padrão alto. (...) Isso é um pouco complicado porque(ee) eu não tinha o mesmo padrão econômico dos meus colegas que estavam comigo, colegas e cole – é, rapazes e moças. Mas eh(hh) (...) isso foi um pouquinho complicado, mas não, mas foi superável. (PSF)

No relato, PSF também alude às possíveis contingências aversivas que permeavam a rotina na escola de alto padrão econômico que frequentava. Apesar de a participante não ter especificado o que era “um pouco complicado” nessa rotina, é possível supor, por exemplo,

que suas roupas e o material escolar que possuía eram diferentes daqueles que exibiam seus colegas. Nesse sentido, presumivelmente, essas diferenças materiais entre PSF e seus colegas eram fonte de estimulação aversiva. Caso PSF, em resposta de fuga/esquiva, pedisse para seus pais materiais escolares melhores, por exemplo, é possível que este comportamento tenha sido extinto ou punido (considerando a situação financeira relatada pela entrevistada).

Relatos similares são encontrados em PSG: “[...] e nós *é(ee)* (...) *cursávamos escola pública, é(ee), meus pais não tinham recursos, quer dizer, eles fizeram muito sacrifício pra me forma*”; “*É(ee) meus pais também sempre se preocuparam muito com isso comigo, eles me davam coleções de livro [...]*”. Apesar da escassez de recursos econômicos, e análogo a PSF, não faltavam livros na casa de PSG. Novamente aqui, é possível presumir que, no contexto no qual PSG estava inserida, os reforçadores disponíveis estavam circunscritos às atividades acadêmicas e culturais.

Como mencionado alhures, havia duas características importantes no contexto na qual as entrevistadas estavam inseridas: (i) a presença de diversos estímulos relacionados à formação liberal e (ii) a circunscrição dos reforçadores disponíveis aos comportamentos relacionados à vida cultural e acadêmica. Provavelmente, um ambiente com tais características possibilitou – por meio do processo de discriminação operante (SKINNER, 1953) – que estímulos ambientais relacionados à academia (como um livro), por exemplo, passassem a estabelecer ocasião para que as entrevistadas emitissem comportamentos relacionados à vida acadêmica (como *ler* o livro). Como esclarece Skinner (1953), na discriminação operante, certos estímulos ambientais adquirem a propriedade de alterar a probabilidade de ocorrência de tipos de resposta (na medida em que sinalizam a disponibilidade de reforço) – e, portanto, também alteram a força dessas respostas (FERREIRA; DE ROSE, 2010).

Segundo Ferreira e de Rose (2010), um estímulo discriminativo pode ser, em um momento específico, a fonte de força determinante para que uma dada resposta ocorra. Nessa direção, afirmam os autores, os estímulos discriminativos alteram a força das respostas de modo aparentemente repentino – isso porque representam uma contribuição (de força) imediata e muito específica, “que pode ser suficiente para estabelecer uma diferença importante na constante competição de formas de respostas disponíveis no repertório” (FERREIRA; DE ROSE, 2010, p. 400). Assim, considerando que as entrevistadas estavam expostas frequentemente a estímulos relacionados à formação liberal – que provavelmente adquiriram função de estímulo discriminativo – esta condição pode ter contribuído para que as respostas relacionadas à vida cultural e acadêmica de PSF, PSG e PSP fossem emitidas em alta frequência e se mantivessem fortes no repertório das participantes. O excerto exemplifica a questão:

E(eee), e, e tanto em casa, como amigos da escola, eu tinha esse ambiente em que as, ah(hh), (...) a leitura era, era mu, principalmente era muito (...) importante, muito cultivada. A gente lia, discutia os livros, e, ah(hh), presenteava com livros, e, e-era esse mundo de estudo e, e de (...), eh, vamos dizer, deleite, ah(hh), apo, aproveitamento e, enfim, eh(hh), usufruto da literatura. (PSP)

Conforme indicam os dados, os pais e os amigos de PSP, assim como o ambiente familiar e escolar, funcionavam como estímulos discriminativos para a emissão de comportamentos relacionados à vida cultural e acadêmica pela entrevistada. Condição que, presumivelmente, concorreu para manter respostas desse tipo fortes no repertório comportamental de PSP. No trecho a seguir, a participante ainda discute a relação de sua família com o ambiente cultural e acadêmico:

Sempre(ee) (...), os, os valores lá em casa eram sempre, na casa dos meus pais, era sempre, eh(hhh), de(ee) apoio e incentivo a(aa), eh(hh), viver intelectual, a leitura, música, arte, eh(hh), artes plásticas, e(eee) também a aprendizados na escola. De modo qu'eu tive sempre muito incentivo, e eles tinham sempre muito interesse também [...]. É, eu, eu vivenciei isso, então esse tipo de (...) estímulo, é(eé), é isso qu'eu tô chamando de estímulo, esse tipo de estímulo me conduziu a, a(aa) estudar e a gosta disso, e vê que isso era muito valorizado (...) na, na família. (PSP)

De acordo com Skinner (1953), a principal técnica de controle empregada pelo grupo, para controlar o comportamento de um indivíduo, consiste em classificar os diferentes comportamentos como “bons” ou “maus”, reforçando-os e punindo-os em conformidade com essa definição. Como esclarece o autor “geralmente se denomina o comportamento de um indivíduo bom ou certo na medida em que reforça outros membros do grupo, e mau ou errado na medida em que é aversivo” (SKINNER, 1953, p. 353). As respostas culturais e acadêmicas de PSP eram reforçadoras para os familiares da entrevistada e, portanto, eram classificadas como “boas”, “corretas”, “adequadas” – e nesse sentido, tais respostas de PSP também eram reforçadas pelos membros do grupo familiar. Esse contexto não apenas contribuiu para instalar comportamento acadêmico no repertório da entrevistada, como também ensinou PSP a qualificar *o estudo* e demais atividades culturais como “bons”.

Pelo exposto, é possível afirmar que lograram efeito as contingências arranjadas pelos pais das participantes seniores de modo a tornar mais provável a aquisição, pelas entrevistadas, do comportamento acadêmico. Os excertos são ilustrativos: “*Era prazerosa [a relação com o estudo] [...]. Eu sempre tive muita curiosidade (...) pelas coisas, vontade de aprender (...) [...]*” (PSP); “*Eu sempre gostei de estudar. Sempre fui muito dedicada à leitura.*” (PSF).

Como assinala Skinner (1972), o aluno estudioso e comprometido, que estuda diariamente e com aplicação, não o faz porque “tenha uma atitude favorável em relação a sua própria instrução, mas porque foi exposto a contingências de reforço eficazes” (p. 152). Presumivelmente, o arranjo dessas contingências pelos pais das entrevistadas não só favoreceu a aquisição do comportamento acadêmico pelas participantes como permitiu a transferência de controle – em relação à emissão do comportamento acadêmico – de reforçamento arbitrário para reforçamento natural (cf. SOUZA, 2013) em época anterior ao início da vida escolar das pesquisadoras (especialmente no caso de PSG). Assim, se o

comportamento acadêmico das entrevistadas foi instalado por meio de reforçamento arbitrário, a manutenção desse padrão comportamental parece derivar de reforçamento natural, o qual parece operar desde (períodos anteriores ao) o ensino básico.

Convém elucidar o que seja reforçamento natural e reforçamento arbitrário, bem como a relação desses com a aquisição e manutenção do comportamento acadêmico. As consequências reforçadoras são classificadas como arbitrárias ou naturais de acordo com a relação que mantém com a resposta com a qual estão envolvidas (FERSTER; CULBERTSON; PERROT BOREN, 1977). As consequências naturais se referem às consequências que são *naturalmente* derivadas da resposta emitida, ou seja, são produtos diretos da ação; as consequências arbitrárias, por seu turno, são consequências que só indiretamente se relacionam com a resposta emitida, ou seja, são produtos indiretos da ação (FERSTER; CULBERTSON; PERROT BOREN, 1977; SKINNER, 1972). No que se refere ao comportamento acadêmico, em especial o comportamento de pesquisar, as consequências reforçadoras naturais seriam a produção de conhecimento, a descoberta científica, e as consequências reforçadoras arbitrárias, prêmios, recompensa financeira, condecorações (GUAZI; LAURENTI, 2015a).

Conforme alerta Skinner (1972), as consequências naturais do comportamento de estudar só operam em médio/longo prazo sendo, portanto, pouco eficazes para instalar tal comportamento. Dessa forma, o professor deve arranjar contingências de reforçamento especiais de modo a tornar mais provável a aquisição, pelo aluno, do comportamento de estudar. Essas contingências especiais envolvem reforçamento arbitrário e devem preparar “o estudante para os reforçadores naturais que substituirão os reforçadores arranjados usados no ensino” (SKINNER, 1972, p. 83).

As contingências organizadas pelos pais de PSF, PSG e PSP foram, portanto, eficazes – como sugere a discussão realizada a partir dos excertos reproduzidos alhures. A diversidade

de contingências a que as participantes foram expostas, em especial aquelas relacionadas à formação liberal, oportunizaram o contato de PSF, PSG e PSP com consequências reforçadoras arbitrárias e naturais, processo que selecionou tanto respostas vinculadas à academia como à cultura. É possível pressupor ainda que o acesso das participantes, a esta diversidade de contingências esteja relacionado, no que diz respeito à manutenção do comportamento acadêmico, à transição de controle do reforçamento arbitrário para o reforçamento natural no início da vida escolar das entrevistadas.

4.1.2 Participantes iniciantes

Os três participantes iniciantes deste estudo são homens brancos, nascidos na década de 1980. A época da entrevista, PIGE, PIF e PIP tinham, respectivamente, 31, 30 e 35 anos de idade. PIGE e PIF são naturais do Brasil: PIGE nasceu e teve sua educação formal até a conclusão do mestrado na região nordeste; PIF teve toda sua formação educacional na região sudeste. PIP, nascido no Uruguai, fez o ensino fundamental na Argentina, e de volta ao país de origem, concluiu o ensino médio em território uruguaio – o curso do ensino superior e da pós-graduação ocorreu no Brasil (mais especificamente na região sudeste).

Com relação à educação brasileira, reformas nas políticas educacionais, ampliação na cobertura do sistema educacional, além de outros fatores (IBGE, 2006), possibilitaram que, no início da década de 1990, 83,98% das crianças brasileiras¹⁵ entre 5 a 14 anos estivessem matriculadas no Ensino de 1º grau¹⁶ (IBGE, 1993, 1994) – um número muito superior àquele encontrado em 1950. No entanto, ainda eram observadas diferenças na proporção de matriculados, neste grau de ensino, entre as grandes regiões do país: na região Sudeste, por

¹⁵ De acordo com dados publicados no Anuário Estatístico do Brasil de 1994 (IBGE, 1994), havia em 1991, na faixa etária de 5 a 9 anos, 17.420.159 crianças brasileiras; e na faixa etária de 10 a 14 anos, 17.047.159 brasileiros. Ainda no ano de 1991, foram registradas no país 28.948.266 matrículas iniciais no Ensino de 1º grau (IBGE, 1993) – a porcentagem apresentada foi calculada com base nesses valores.

¹⁶ O Ensino de 1º grau seria o nível de formação equivalente ao atual Ensino Fundamental (nomenclatura adotada a partir de 1996) – e, àquela época, obrigatório para crianças de 7 a 14 anos (IBGE, 2006).

exemplo, 88,10% das crianças¹⁷, entre 5 a 14 anos, estavam matriculadas no Ensino de 1º Grau em 1991, ao passo que, na região Nordeste, a proporção de matriculados¹⁸ no 1º grau era de 76,40% neste mesmo ano (IBGE, 1993, 1994). Vale salientar, como destacam Rigotto e Souza (2005), que o acesso a educação formal não se traduz (e não se traduziu à época) em qualidade de ensino ou na permanência do alunado na escola.

No que se refere ao ensino superior no Brasil, em 1991, foram registradas apenas 1.065,92 matrículas¹⁹ em IES a cada 100 mil habitantes (IBGE, 1993, 1994) – proporção superior à observada em 1950, mas ainda ínfima se comparada com o contingente populacional brasileiro. Assim como em relação à educação básica, também eram (e ainda são) encontradas assimetrias relativas à distribuição de matrículas em IES pelas grandes regiões do país: no Sudeste, por exemplo, em 1991, foram registradas 1.403,28 matrículas²⁰ a cada 100 mil habitantes, enquanto que no Nordeste, neste mesmo ano, houve somente 581,62²¹ inscritos em IES a cada 100 mil residentes (IBGE, 1993, 1994).

Ainda no ano de 1991, foram titulados 6.841 mestres e 1.504 doutores no Brasil, sendo que 72,35% (4.950) dos titulados mestres e 94,28% (1.418) dos titulados doutores obtiveram

¹⁷ Na região Sudeste, em 1991, foram recenseadas 6.671.418 crianças de 5 a 9 anos; e 6.649.626 brasileiros de 10 a 14 anos (IBGE, 1994). Em 1991, nesta região do país, foram registradas 11.737.125 matrículas iniciais no Ensino de 1º grau (IBGE, 1993) – o dado proporcional apresentado foi calculado com base nessas informações.

¹⁸ Na região Nordeste, havia 5.756.859 crianças de 5 a 9 anos; e 5.563.682 brasileiros de 10 a 14 anos (IBGE, 1994) em 1991. Ainda no Nordeste, foram registradas, no ano de 1991, 8.649.674 matrículas iniciais no Ensino de 1º grau (IBGE, 1993) – a porcentagem apresentada foi calculada considerando estes dados numéricos.

¹⁹ Segundo dados apresentados pelo IBGE (1994) em ocasião da publicação do Anuário Estatístico do Brasil de 1994, a população brasileira total, no ano de 1991, era de 146.825.475 de habitantes. E, em 30 de abril de 1991, foram registradas no país 1.565.056 matrículas em cursos de graduação pelo país (IBGE, 1993) – o dado proporcional apresentado foi calculado considerando estas informações.

²⁰ Informações disponibilizadas pelo IBGE (1993), relativas às matrículas efetuadas em cursos de graduação nos estados brasileiros em 30 de abril de 1991, indicam que no Rio de Janeiro, houve 210.358 inscritos; no Espírito Santo, 18.701; em Minas Gerais, 145.683 e, no estado de São Paulo, foram registradas 505.685 matrículas. Considerando que o total de matrículas efetuadas no país foi de 1.565.056, cerca de um terço deste total foi registrado apenas no estado de São Paulo. Assim, a região Sudeste respondia, em 1991, por 56,25% dos inscritos em IES do país. A população residente na região Sudeste, em 1991, somava o total de 62.740.401 habitantes (IBGE, 1994) – o dado proporcional apresentado foi calculado considerando tais informações.

²¹ Dados do IBGE (1993) relativos à matrícula de brasileiros em IES por unidades da federação, em 30 de abril de 1991, indicam que no estado do Maranhão houve 10.993 matrículas; no Piauí, 9.345; no Ceará 37.904; no Rio Grande do Norte, houve 17.040 inscritos; no estado da Paraíba, 33.014; em Pernambuco, 68.843; em Alagoas, 14.172; em Sergipe, 9.573 matrículas e, no estado da Bahia, houve 46.291 inscritos em 1991. A população total da região Nordeste, em 1991, somava o contingente de 42.497.540 habitantes (IBGE, 1994) – o dado proporcional apresentado foi calculado com base nestas informações.

o título na região Sudeste (IBGE, 1993) – dado que novamente faz menção à disparidade de acesso a educação formal entre as grandes regiões do país. Tendo em vista a contextualização realizada, é possível afirmar que a aquisição, pelos entrevistados, do comportamento acadêmico ocorreu em um momento da história do país em que a maioria das crianças brasileiras estava matriculada no ensino básico. Muito embora – como sinalizam os dados – o acesso a educação formal se apresentasse de diferentes formas nas localidades das quais os participantes (PIGE e PIF) são originários.

Em contraposição ao observado em relação às participantes seniores, PIF, PIGE e PIP aparentemente não foram expostos à formação liberal. De acordo com Bloom (1987/2001), a partir da década de 1960 a formação liberal, oferecida nas universidades norte-americanas, entrava em declínio. Tal declínio, também produto de intensas mudanças sociais e políticas, ocorria na medida em que se dava a especialização dos campos científicos, e o profissionalismo e carreirismo se tornavam centrais na universidade. As críticas direcionadas a formação liberal – oriundas da ênfase “democrática no útil” (BLOOM, 1987/2001, p. 211) – envolviam, entre outros aspectos, a denúncia de que este modelo de educação não estava preocupado com os problemas reais e cotidianos da vida comum. A discussão teórica era por demasiado distante dos problemas práticos e urgentes – o que a tornava “não só inútil mas também imoral” (BLOOM, 1987/2001, p. 211). Afinal, como destaca Bloom (1987/2001), “quando a pobreza, doença e guerra são realidades existentes, quem é que pode reivindicar o direito de mandriar nos jardins epicurianos, a fazer perguntas que já tiveram a sua resposta e a manter uma distância onde se exige responsabilidade?” (p. 211).

Embora a análise de Bloom (1987/2001) se refira ao contexto norte-americano, encontram-se ecos entre as descrições do autor e as mudanças pelas quais a academia brasileira passou. Como destaca De Paula (2009), a Reforma Universitária de 1968 (efetivada pela Lei nº 5540) impôs severas mudanças à dinâmica e concepção de universidade no país.

Entre as alterações – decididas por meio do auxílio de consultores norte-americanos contratados pelo governo ditatorial militar – figurava o imperativo de alinhar a educação ao desenvolvimento econômico e às demandas do mercado de trabalho (DE PAULA, 2009). As diretrizes advindas desta reforma passaram a empregar uma linguagem tecnicista e empresarial, com a adoção de conceitos como “eficiência, eficácia, produtividade” (DE PAULA, 2009, p. 77). Segundo de Paula (2009), esta lógica produtivista e utilitária (incorporada ao ensino superior) intensifica-se ainda mais na década de 1980, quando a universidade é chamada a prestar contas da sua *produtividade* e “desenvolvem-se mecanismos de avaliação da ‘produtividade’ docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação” (DE PAULA, 2009, p. 78). Além disso, passa-se a conceber o ensino superior como um importante mecanismo de ascensão social (GUEDES, 2008; RIGOTTO; SOUZA, 2005) – e não como um ambiente para se receber, por exemplo, a formação liberal.

Desse modo, como mencionado, os pesquisadores iniciantes não estavam inseridos em um contexto permeado por estímulos relacionados à vida cultural e acadêmica, como estavam as participantes seniores. E, presumivelmente, o comportamento acadêmico dos entrevistados foi instalado e mantido, nos anos escolares iniciais, por meio de regras (e de controle aversivo). O relato de PIF é ilustrativo:

Ah(hh), não, incentivavam [os pais], assim, na verdade eu sempre, eu nunca tirei notas ruins, nunca reprovei em nada, então assim eles simplesmente (...) enquanto cê tá indo bem eles (...) vão mantendo, sabe? Num, num (...) (nu), como é que se diz? Num (...) não tinha um incentivo propriamente dito, simplesmente eu tinha que tirar boas notas, né? [...] Então era mais nesse sentido, não era um incentivo, eles não eram rigorosos, eh, (...), eh, não tinha nada do tipo “tem que estudar, se matar”, eles só queriam gara, garantir qu’eu tivesse boas notas. (PIF)

Ao contrário do observado em relação às participantes seniores, os pais de PIF aparentemente não arranjam contingências de reforçamento positivo de modo a tornar mais provável a instalação do comportamento acadêmico no repertório do entrevistado. PIF

também relata que seus pais não eram rigorosos – assim, tampouco contingências de reforçamento negativo ou contingências punitivas parecem ter sido empregadas para instalar tal padrão comportamental no repertório do participante. Segundo PIF, seus pais “*só queriam gara, garantir qu’eu tivesse boas notas*”, afirmação que parece aludir a uma regra incompleta, possivelmente emitida por seus pais: *na escola* (contexto), *você [PIF] deve tirar boas notas* (resposta). Skinner (1969) destaca que mesmo descrições fragmentárias de contingências podem ser úteis para instalar um “comportamento novo” e para manter um comportamento por certo intervalo de tempo. Dessa forma, é possível que a regra *na escola você deve tirar boas notas* tenha contribuído para instalar e manter o comportamento acadêmico do entrevistado ao longo dos seus anos escolares iniciais.

Conforme discutido, não raro o que controla o comportamento de seguir regra são as consequências sociais, apresentadas pelo emissor da regra, contingente ao seguimento desta pelo ouvinte (SKINNER, 1969). Presumivelmente, os pais de PIF disponibilizavam reforçadores contingentes à resposta de tirar boas notas do participante, ou ainda, reforçavam respostas que tornariam a ocorrência das boas notas mais provável, como estudar com antecedência para a prova.

É pertinente, contudo, fazer uma ressalva à análise desenvolvida acerca da ausência de contingências coercitivas: ainda que não tenha sido especificada, na regra emitida pelos pais de PIF, a consequência da resposta *tirar boas notas*, é possível que *tirar notas baixas* sinalizasse, para o participante, a apresentação de estimulação aversiva. O trecho “[...] *então assim eles simplesmente (...) enquanto cê tá indo bem eles (...) vão mantendo, sabe?*” parece sugerir que *tirar más notas* funcionaria como contexto para os pais de PIF agirem de forma tal a diminuir a probabilidade de ocorrência, no futuro, de *notas baixas*. E, esta ação dos pais de PIF poderia envolver consequências aversivas (retirada de reforçadores positivos ou

apresentação de estimulação aversiva) para o entrevistado. No trecho a seguir, PIF discorre um pouco mais sobre a relação de seus pais com o estudo:

Tinha um certo incentivo, eh(hh), cultural – digamos assim – meu pai é engenheiro, então ele (...) conversava sobre algumas coisas que eram de interesse dele, assim por diante. Isso eu acho que tem, ajuda a manter o interesse do, da criança, né? Eh, ah, (...) por exemplo, meu pai ele também gostava muito de arte, então, eu, apesar de ser da área de exatas eu entendo (...) sobre arte brasileira e(ee), mais do que muita gente, porque meu pai gostava. Então cê acaba pegando um pouco disso daí (...) de tabela, mesmo (...) você sendo adolescente, não ligando pra essas coisas, cê, querendo ou não, pega um pouco de, de (...) por tabela, né? (PIF)

A despeito de os reforçadores estarem, no que se refere ao comportamento acadêmico de PIF, circunscritos às respostas de *tirar boas notas* (e não ao comportamento de estudar ou ler, por exemplo), é possível que o pai do entrevistado, ao conversar com o filho sobre engenharia e arte, tenha disponibilizado consequências reforçadoras arbitrárias – como atenção e afeto – contingente às respostas de PIF de prestar atenção e *mostrar interesse* (fazer perguntas e comentários) acerca destas temáticas. O bom desempenho do entrevistado na área de exatas, explicitado em “*Era evidente qu’eu tinha facilidade com física, matemática [...]*”, também pode ser, em alguma medida, produto dessa história, na qual a emissão de comportamentos relacionados à engenharia (como teoria, técnica e profissão), por PIF, era reforçada.

Ademais, o relato de PIF “*cê acaba pegando um pouco disso daí (...) de tabela*” sugere que o processo de imitação (cf. SKINNER, 1953) pode ter contribuído, de certo modo, para instalar comportamentos relacionados à engenharia e a artes no repertório de PIF. Possivelmente, o estímulo visual produzido pelo pai resolvendo cálculos ou lendo sobre a arte brasileira, por exemplo, tenha funcionado como contexto para que PIF emitisse respostas imitativas de resolver problemas matemáticos ou de ler sobre arte nacional – as quais provavelmente foram reforçadas.

Parece ainda ser conveniente marcar a diferença entre a exposição de PIF a elementos da cultura brasileira e a exposição das participantes seniores à formação liberal. Ao passo que

os pais das participantes seniores expuseram as filhas, por meio de vários processos comportamentais, a diversas contingências relacionadas à vida cultural e acadêmica, o processo responsável por instalar o comportamento de estudar e apreciar arte nacional, no repertório de PIF, parece envolver preponderantemente a imitação.

Vale também discutir alguns aspectos relativos à graduação de PIF:

[...] uma coisa qu'eu não tinha no colégio e(e) fui desenvolver ainda no final da minha graduação, começo do mestrado, sabe, assim, gosto por aprender sobre (...) temas diversos, aprender pelo mero prazer de aprender. (PIF)

Mas durante esses quatro anos e meio [de graduação], eu não tive muito, muito interesse pela área acadêmica, na verdade num, não sei se a graduação não me motivou, se foi uma época da minha vida que não tava interessado naquilo, eu fiz, né? Eh, sobrevivi ao curso, mas (...) num, eu não tinha muito, muito interesse (...) por seguir na área acadêmica. Isso mudou exatamente no último semestre qu'eu comecei a fazer uma iniciação científica [...]. (PIF)

A falta de interesse (SKINNER, 1953) relatada por PIF, em relação às atividades acadêmicas, indica que o ambiente universitário não era, a princípio, reforçador para o entrevistado. Além disso, os dados presentes nos excertos (“*Eh, sobrevivi ao curso [...]*”) também sugerem que o comportamento acadêmico de PIF estava sob controle de estimulação aversiva²² e, muito possivelmente, de regras. No entanto, ao que parece, ao final da graduação consequências reforçadoras positivas passaram a controlar o comportamento acadêmico de PIF, e dessa forma, as condições aversivas responsáveis por instalar esse padrão comportamental (e por mantê-lo até o ensino superior) perderam progressivamente sua função. Cabe salientar ainda que, presumivelmente, foram as contingências relacionadas à iniciação científica (pesquisa) que oportunizaram o acesso do participante às consequências reforçadoras positivas acadêmicas.

No que se refere a PIGE:

²² Com efeito, Skinner (1972) destaca que no contexto educacional os “os reforçadores negativos foram provavelmente os primeiros a serem usados e são ainda certamente os mais comuns” (p. 140). A despeito de Skinner (1972) estar se referindo à educação norte-americana, na década de 1960, a afirmação do autor encontra ecos no relato de PIF.

É(eee) (...) sempre incentivaram [a estudar – os pais], ma(a)s nunca cobraram demais [...]. (PIGE)

(...) Na verdade não faziam muita coisa [os pais], como eu sempre fui muito (...), muito autônomo (...) eles acabavam não interferindo assim, não(oo) (...). Não sei, eu num, eu não relatava muitas coisas em casa em, de estudo porque(e) minha mãe nem se preocupava muito, porque eu sempre ia bem, sempre tava bem [...]. (PIGE)

Análogo ao caso de PIF, os pais de PIGE parecem não ter organizado contingências de reforçamento de modo a tornar mais provável a aquisição, pelo entrevistado, do comportamento acadêmico. Do mesmo modo, contingências aversivas também parecem não ter sido empregadas para tal fim, como indica o relato “*ma(a)s nunca cobraram demais*”. PIGE destaca ainda que não conversava sobre assuntos escolares em casa, “*porque(e) minha mãe nem se preocupava muito*” – deste trecho é possível depreender, inclusive, que os comportamentos emitidos pelo participante de relatar em casa o que acontecia na escola, como o que estava estudando, não eram reforçados (e, possivelmente, eram extintos).

PIGE assinala ainda:

É, eu achei (...), o incentivo assim, do ponto de vista (...), no sentido de (...), de bancar. (...) Teve sempre teve igual pros dois [para ele e para a irmã], não teve nenhuma diferença (...). Só que eu (...) aproveitei muito mais, entre aspas, do que ela assim (...). (PIGE)

Mas assim eu sempre (ffff) (...) tive oportunidade, eu ia fazer, ela [a irmã] não, ela nunca gostou de estudar, num (...), não sei exatamente por que ou (...) sei lá, às vezes as pessoas têm dificuldades e(eee) (...), e que acaba(a) (...) perdendo o estímulo pra algumas coisas. (PIGE)

[...] acho que no final das contas tem mais [cobrança] pra ela porque(e) (...) ela sempre reprovava de ano, então ela tinha que(ee), tinha que cobra no sentido assim de (...), porque pra ela passa, precisava ser cobrado, eu não, então. Pra passar de ano ela precisava ser cobrada (...). (PIGE)

A afirmação de PIGE, descrita no primeiro excerto, parece indicar que a contingência arranjada por seus pais, para tornar mais provável a instalação do comportamento acadêmico no repertório dos filhos, se circunscrevia a expor PIGE e a irmã a um ambiente educacional inserido em uma instituição privada. Nos excertos subsequentes, PIGE, ao descrever como era o seu desempenho acadêmico, pontua que sua irmã apresentava maiores dificuldades no

desenvolvimento das atividades escolares, de modo que sua irmã era *mais* cobrada. Ou seja, eram estipuladas para a irmã metas de desempenho (como: “você precisa passar de ano”; “você precisa melhorar suas notas”; “você precisa estudar”) e possivelmente essas *metas* envolviam contingências aversivas.

Discorrer sobre o desempenho acadêmico da irmã de PIGE pode ser útil para a compreensão do processo responsável por instalar e manter o comportamento acadêmico no repertório do entrevistado: o comportamento acadêmico da irmã – mais velha – estava possivelmente sob controle contingências aversivas arranjadas por seus pais. É possível que PIGE, ao avaliar as contingências as quais a irmã estava exposta, tenha extraído regras que passaram a ordenar seu próprio comportamento (cf. SKINNER, 1972) e que possivelmente especificavam respostas de esquiva ou fuga à estimulação aversiva a qual a irmã estava sujeita. Tais *autorregras* poderiam envolver descrições como “*na escola (contexto), preciso ir bem (resposta) para evitar que meus pais briguem comigo, como o fazem com a irmã (consequência)*”.

Em relação a PIGE também parece ser conveniente discutir alguns aspectos relacionados ao contexto no qual a sua escolha profissional ocorreu:

Eu lembro bem a história do, da pressão que eu sofri do meu avô pra que eu fizesse (...) medicina [...] porque na cabeça do meu avô, a biologia não ia dar dinheiro, e(ee) precisava-se de dinheiro pra sobreviver, aquela história toda. E(ee), (...) e(eeee) no dia que teve a grande conversa que ele(eee), bateu firme pra que eu fizesse medicina, minha mãe me apoiou, “não, cê vai fazer o que ocê quiser e(ee)” (...), e aquilo eu tomei como (u)uma decisão assim (hmmmm) (...), inclusive, como uma coisa a mais pra que eu (...), que eu enfrentasse a carreira e chegasse onde eu cheguei, entendeu?! Ah, porque na época, usaram exemplos, “ah, mas fulano, primo da sua prima, (...) é, fez biologia e hoje ele trabalha(a) no aeroporto” (...) e pra mim, quer dizer, aquilo é problema dele, se ele (...) escolheu a carreira de biologia e não soube fazer bem feito, é um problema dele. Eu escolhi a carreira biologia pra que eu fizesse a carreira de biologia bem feito e(eee) não foi diferente – eu tracei os caminhos pra qu(ee) (...), que isso foi bem feito [...].
(PIGE)

Conforme assinala Bloom (1987/2001), o declínio na formação liberal também foi acompanhado por mudanças no modo como a educação era concebida pelas famílias: se

outrora o esforço dos pais concentrava-se em proporcionar uma formação ampla e diversificada aos filhos, de modo a torná-los pensadores e *sábios*, na contemporaneidade, “competência especializada e êxito” são tudo quanto os pais se esforçam para oferecer aos filhos (BLOOM, 1987/2001, p. 49). Com efeito, o avô de PIGE parece ter arranjando contingências aversivas e emitido regras para tornar mais provável a escolha, pelo neto, do curso de medicina – opção profissional associada a sucesso e boa remuneração.

O entrevistado narra que à época “*usaram exemplos, ‘ah, mas fulano, primo da sua prima, (...) é, fez biologia e hoje ele trabalha(a) no aeroporto’*”. É possível que PIGE tenha extraído, a partir da análise das discussões e dos exemplos citados pelo avô, descrições de contingências que passaram a ordenar seu próprio comportamento (cf. SKINNER, 1969). Essas descrições presumivelmente especificavam como consequência a obtenção de sucesso profissional (leia-se boa remuneração) com a graduação de escolha. Ou seja, é possível que PIGE tenha construído autorregras que especificavam certo padrão de desempenho a ser atendido (*na graduação, preciso tirar boas notas*) e o qual, na avaliação do participante, tornaria mais provável o sucesso profissional. Conforme PIGE avançava etapas em sua formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado), aparentemente as autorregras passavam a especificar metas de desempenho distintas:

Quando na minha época de estudante, eu tinha um foco muito (...) centrado em (...) realiza uma-produção científica, eu tinha, eu sentia necessidade (...) de que eu teria que terminar o doutorado (...) com uma produção científica boa (...) pra que eu pudesse conseguir arrumar um emprego (...). (PIGE)

Vale salientar que as autorregras, que controlavam a emissão do comportamento acadêmico de PIGE durante sua formação e especificavam como consequência o sucesso profissional, possivelmente envolviam respostas de esquiva. Como sugerem os trechos “*ah, mas fulano, primo da sua prima, (...) é, fez biologia e hoje ele trabalha(a) no aeroporto*”, “*a biologia não ia dar dinheiro, e(ee) precisava-se de dinheiro pra sobreviver*”, o insucesso com a biologia sinalizava, para o entrevistado, a apresentação de estimulação aversiva. Ainda que

essas consequências aversivas estivessem no futuro, Sidman (2011) lembra que respostas de esquiva podem ser aprendidas por meio de regras, sem que seja necessário o contato direto com as consequências *temidas*. E presumivelmente, ao seguir as autorregras que especificavam como consequência o sucesso profissional, PIGE amenizava as condições aversivas presentes (arranjadas, em especial, pelo avô) e obtinha consequências reforçadoras sociais possivelmente disponibilizadas pela mãe.

Além disso, o entrevistado parece classificar as diferentes consequências finais de cursar uma graduação de acordo com os *valores* aprendidos em sua comunidade verbal. PIGE afirma: *“se ele (...) escolheu a carreira de biologia e não soube fazer bem feito, é um problema dele. Eu escolhi a carreira biologia pra que eu fizesse a carreira de biologia bem feito e(eee) não foi diferente”*. Como mencionado, os indivíduos fazem julgamento de valor, qualificando os estímulos como bons ou ruins, de acordo com seus efeitos reforçadores: se reforçador positivo, “bom”, “correto”; se reforçador negativo, “ruim”, “errado” (SKINNER, 1971). PIGE aparentemente qualifica o alcançar sucesso profissional na área escolhida como algo “bom” e o insucesso em condições semelhantes como algo “ruim”. Assim, para o entrevistado, o sucesso está vinculado a consequências reforçadoras positivas e o insucesso envolve apresentação de estimulação aversiva – é possível que a classificação dos estímulos nestes termos seja derivada, inclusive, das contingências arranjadas pelo avô do participante (as quais foram discutidas anteriormente).

Ao contrário do observado em PIGE e PIF, e análogo ao descrito em relação às participantes seniores, os pais de PIP parecem ter arranjado contingências de forma a tornar mais provável a aquisição do comportamento acadêmico pelo entrevistado:

Sempre fui muito cobrado a estudar (...) muito, porém meu pai não tinha estudos, tinha, ele não tinha concluído o ensino médio. Minha mãe era formada, ela, ela é formada em (...), é(ee), biblioteconomia, porém ela nunca, nunca exerceu, ela só estudou no Uruguai também (...), é(ee), pra satisfazer uma vontade do pai que queria que ela fosse universitária, formada. Ma(a)s, é(ee), venho de uma família que não tem (...), é(ee), muito recursos, que não tem, eu sou o primeiro da família a-a(a) ter um título

universitário, fora a minha mãe, tenho irmãos que também não são formados, mas comigo a exigência de estudos sempre foi muito grande, uma cobrança muito grande pra (...), pra(a), pra estudar. E só vim saber, por exemplo, que meu pai não tinha concluído o ensino médio (...) quando eu já tava na universidade, eu, eu sempre (...), é(ee), a informação que chegava em casa era que meu pai tinha, estudou muito, então qu'eu tinha que estudar, então sempre foi uma cobrança (...) mesmo com [PIP ri] escondendo informações sobre o, a vida acadêmica dele. (PIP)

As contingências organizadas pelos pais de PIP envolviam, inclusive, omitir do participante o fato de que seu pai não havia concluído o ensino médio – possivelmente, os pais de PIP temiam que o histórico escolar incompleto do pai pudesse funcionar como um *mau exemplo* para o filho. Assim, os pais construíram um modelo de desempenho acadêmico que julgaram adequado e apresentaram a PIP como sendo a história *oficial* de seu pai – modelo esse que, presumivelmente, PIP deveria *imitar*: “*que meu pai tinha, estudou muito, então qu'eu tinha que estudar*”. Skinner (1969) assinala que “um modelo a ser imitado é uma regra fragmentária especificando a topografia da resposta imitativa” (p. 49) – desse modo, ao apresentar o comportamento de estudar do pai como modelo, os pais do entrevistado estavam estabelecendo como regra, para PIP, a *necessidade* de estudar.

PIP afirma ainda que “*comigo a exigência de estudos sempre foi muito grande*”. *Cobrar* alguém para que faça algo envolve, em alguma medida, a emissão de regras – é possível que regras como “Você precisa estudar”; “Você precisa fazer a lição”; “Você tem que melhorar a nota em matemática” e demais variantes, tenham sido emitidas. Conforme mencionado, o comportamento de seguir regras do tipo “mando” é frequentemente mantido por estímulos reforçadores apresentados pelo emissor da regra (SKINNER, 1969) – assim, mais uma vez, é possível que os pais de PIP tenham disponibilizado reforçadores especiais contingentes à resposta de estudar emitida pelo filho. Além disso, a depender da forma pela qual tal *cobrança* era efetivada, é possível ainda que a *própria cobrança* tenha sido fonte de estimulação aversiva e, desse modo, a emissão do comportamento de estudar por PIP

amenizaria as condições aversivas presentes, sendo então, negativamente reforçado. Os excertos subsequentes ampliam o contexto de análise:

[...] *eu nunca gostei de estudar [...] nunca gostei muito de estudar, de, de (...), de fazer lição (...) regradinha [...]. (PIP)*

[...] *é aquela cobrança de, de(e) falar mesmo, de conversar, de, de (...), de explicar a importância do estudo, mas não era uma cobrança de “você tem que sentar nesse horário pra fazer a lição de casa”, “você tem que sentar, nesse horário você brinca, nesse horário você estuda”, não. Eu era sim todo dia cobrado a fazer a lição, né, meus pais con, é(e), é(ee), conferiam isso principalmente no ensino (...) fundamental, (...), é(ee), mas seria basicamente isso. (PIP)*

Ao pontuar que nunca gostou de estudar (ao menos durante anos escolares iniciais), PIP indica que as atividades acadêmicas não produziam para ele consequências reforçadoras positivas. Presumivelmente, tais atividades eram executadas sob controle de regras (como sugere o relato “*nunca gostei muito de estudar, de, de (...), de fazer lição (...) regradinha*”) e de estímulos aversivos. O entrevistado também destaca que seus pais conferiam, diariamente, se ele havia feito as tarefas escolares – possivelmente, a resposta de se engajar em atividades incompatíveis ou concorrentes com *o fazer as tarefas*, era punida.

Dessa forma, é possível dizer que *fazer as tarefas escolares* funcionaria como fuga/esquiva de consequências aversivas que possivelmente seriam apresentadas em caso de a tarefa não ter sido executada. Similarmente, as faltas ou o mau desempenho de PIP nas disciplinas poderiam sinalizar a ocorrência de consequências aversivas – assim, estudar para manter um bom desempenho na escola era, possivelmente, negativamente reforçado. Vale salientar ainda que as contingências arranjadas pelos pais de PIP foram a tal ponto efetivas que PIP não só concluiu o ensino médio, como cursou o terceiro grau e é, atualmente, além da mãe, o único membro da família com formação em nível superior. O excerto a seguir alude à efetividade das contingências arranjadas pelos pais de PIP:

[...] *no ensino médio, é(ee), no Uruguai o ensino médio é dividido em seis anos, [...] então, os quatro primeiros anos são gerais, nos últimos dois anos você escolhe se você vai pra área de humanas, de exatas, biológicas [...]. Então na época eu fui pro humanas [...] então, aí assim (...), ou seja, a partir*

do momento que você direciona pra essa área que você (...), que, que você (...) quer [...] aí a relação [com o estudo] com certeza começou a mudar, né? [...] Então, mas foi bem natural, depois que o(ooo), a relação com o estudo a partir dos (...) 14, 15 anos. (PIP)

Os dados sugerem que as regras e estímulos aversivos responsáveis por instalar o comportamento acadêmico no repertório de PIP foram, ao longo do ensino médio, perdendo gradativamente a função – e consequências reforçadoras positivas, vinculadas à atividade acadêmica, passaram a operar e controlar este comportamento. Presumivelmente, foram as contingências relacionadas às disciplinas de humanas que possibilitaram o acesso de PIP a tais consequências reforçadoras positivas. Com relação à escolha profissional, PIP afirma:

Nunca teve essa pressão [por parte dos pais] por fazer (...) carreira universitária, mas, é(ee), (...) essa fala vem embutida, né, no, no discurso todo ao longo da vida, né? Assim, você, você tem que estudar pra se dar bem, etc e tal, mas pode estudar e deve estudar alguma coisa que você queira, que te, que, que você goste. (PIP)

O relato de PIP sinaliza que o esforço dos pais do entrevistado em organizar contingências e emitir regras, para tornar mais provável a instalação do comportamento acadêmico no repertório de PIP, visava em longo prazo o êxito profissional e pessoal do filho (“você tem que estudar pra se dar bem”) (cf. BLOOM, 1987/2001). Conforme discutido, a situação financeira da família de PIP não era confortável e, aparentemente, os pais de PIP elegeram a educação formal como meio para o filho alcançar um futuro melhor e ascender socialmente (dados similares foram encontrados em relação aos participantes de Guazi e Laurenti, 2015a).

4.1.3 Diferenças e similaridades entre as contingências originárias do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

O Quadro 3, a seguir, sistematiza os dados encontrados no que diz respeito às contingências originárias do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes.

Quadro 3: Contingências originárias do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

	Participantes	Comportamento acadêmico: contingências originárias
Seniores	PSF	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo, - Presença de reforçamento natural.
	PSG	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo e regras, - Presença de reforçamento natural.
	PSP	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo, - Presença de reforçamento natural.
Iniciantes	PIF	- Emprego preponderante de regras, - Presença de reforçamento arbitrário.
	PIGE	- Emprego preponderante de regras e autorregras, - Presença de reforçamento arbitrário.
	PIP	- Emprego preponderante de contingências de reforçamento negativo e regras, - Presença de reforçamento arbitrário.

As condições responsáveis por instalar o comportamento acadêmico no repertório das participantes seniores e dos participantes iniciantes são bem diversas. As diferenças encontradas fazem referência especialmente à modalidade de formação (e aos processos comportamentais) a que os participantes foram expostos.

As participantes seniores receberam, por meio de contingências organizadas por seus próprios pais, uma formação liberal²³. Por meio da leitura dos excertos anteriormente reproduzidos, é possível identificar o esforço dos pais das participantes seniores em tornar as filhas “pensadoras” – característica própria dessa modalidade de formação (BLOOM, 1987/2001). Desde tenra idade as participantes foram expostas a uma grande variedade de estímulos relacionados à vida cultural e acadêmica, por meio do emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo – o comportamento de ler, por exemplo, parece ter sido modelado em relação a produções literárias e científicas; o comportamento de discutir e relacionar dados ou situações também pode ter sido instalado por meio das discussões fomentadas em casa e na escola acerca de obras literárias (“[...] *tanto em casa, como amigos*

²³ É possível ainda que este tipo de formação também estivesse disponível no antigo ensino primário.

da escola [...] a gente lia, discutia os livros [...] – PSP). Assim, este contexto permeado por estímulos culturais e acadêmicos selecionou uma ampla classe de respostas que poderia ser denominada de *cultural*, e, na qual, estava incluso o comportamento acadêmico.

Como assevera Gongora (1993), os diversos comportamentos só são selecionados (instalados e mantidos) pelo contexto porque são funcionais – ou seja, produzem consequências reforçadoras. Com efeito, ao que indica os dados apresentados, a emissão dos comportamentos culturais por PSF, PSG e PSP era, por um lado, reforçada positivamente, e por outro, reforçadora para os familiares das entrevistadas. Ademais, a formação liberal recebida pelas participantes parece ter contribuído para que a transferência de controle de reforçamento arbitrário para reforçamento natural – no que se refere ao controle do comportamento acadêmico – ocorresse em época anterior ao acesso das participantes à educação formal (especialmente em relação a PSG).

Os participantes iniciantes, por seu turno, não foram expostos à formação liberal. O contexto em que estavam inseridos não era permeado por estímulos culturais e acadêmicos, muito embora, fosse um período no qual grande parte da população brasileira já tivesse acesso à educação formal. Conforme discutido, a educação liberal entrou em declínio a partir de 1960, e cedia espaço à formação especializada e técnica (BLOOM, 1987/2001). Não apenas o produto da formação passou a ser uma especialidade, como a própria formação começou a ser efetivada por meio do emprego de técnicas – as quais estavam alinhadas às demandas do mercado (BLOOM, 1987/2001; DE PAULA, 2009). O comportamento acadêmico dos participantes iniciantes parece ter sido instalado pelo uso predominante de regras e, no caso de PIP, também de contingências aversivas – tais regras especificavam, aparentemente, metas de desempenho (“*você deve tirar boas notas*”, “*você precisa passar de ano*”) e a necessidade de estudar (especialmente em relação a PIP).

O esforço dos pais dos entrevistados iniciantes residia em proporcionar uma carreira aos filhos, e garantir-lhes sucesso (cf. BLOOM, 1987/2001): no que diz respeito a PIGE e PIF, este esforço consistia em expor os entrevistados a ambientes escolares privados; quanto a PIP, contingências de reforçamento negativo parecem ter sido arranjadas para tornar mais provável a instalação do comportamento acadêmico no repertório do participante. Além disso, os pais de PIP pareciam considerar a formação universitária como um modo pelo qual a ascensão social do filho seria possível – de fato, como destaca Guedes (2008), na década de 1970 a perspectiva de ascensão social, por meio da poupança e investimento, era substituída pela perspectiva de ascensão “proporcionada pelo sistema educacional” (p. 120). Apesar de Guedes (2008) estar se referindo ao cenário brasileiro, encontram-se ecos entre a descrição da autora e o relato de PIP.

Ao contrário do observado quanto às participantes seniores, não há indícios de transferência de controle, de reforçamento arbitrário para reforçamento natural, na manutenção do comportamento acadêmico dos entrevistados iniciantes. Ainda que os dados sinalizem a presença de consequências reforçadoras positivas no controle do comportamento acadêmico de PIF e PIP (a partir do final da graduação e do ensino médio, respectivamente), não há indícios consistentes da presença de reforçamento natural nesta relação comportamental. Nesse sentido, é possível dizer que as contingências as quais PIF, PIGE e PIP foram expostos, ao longo da formação básica e acadêmica, não possibilitaram que consequências naturais passassem a controlar o comportamento acadêmico dos entrevistados.

4.2 Comportamento acadêmico: contingências mantenedoras

4.2.1 Participantes seniores

As atuais contingências responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico de PSF, PSG e PSP são contingências de reforçamento positivo natural. Os dados analisados,

em relação às contingências originárias, sugerem a presença do reforçamento natural na manutenção deste comportamento desde períodos anteriores ao ensino básico. Ou seja, o comportamento acadêmico de PSF, PSG e PSP esteve sob controle das consequências naturais acadêmicas ao longo de toda a formação e atuação universitária das participantes. O relato de PSF é ilustrativo:

[...] *parece que a gente (...) não tá trabalhando, a gente tá ahã (...) quase que se (...) fazendo uma coisa que te interessa mesmo, né?! Então é(eee) (...) é, é muito lúdico a pesquisa (...).* (PSF)

Ao longo da Antiguidade, conforme elucida Woleck (2002), o trabalho era concebido como antônimo de liberdade; estava associado à grande sofrimento ou infortúnio. De acordo com o autor, essa concepção de trabalho se relacionava diretamente com o fato de a palavra “trabalho” ser oriunda do latim *tripalium* – instrumento usado na agricultura, mas também como forma de tortura. Com relação à atividade de pesquisar, PSF afirma que “*parece que a gente (...) não tá trabalhando*” – aparentemente, para PSF, o trabalho envolveria a presença de estímulos aversivos e, em oposição, a pesquisa é uma atividade lúdica, “*uma coisa que te interessa mesmo*”. Como assinala Skinner (1953), é possível inferir “reforçadores importantes de coisas não mais inusitadas do que ‘interesse’ [...]” (p. 82) – a atividade acadêmica parece, efetivamente, constituir uma fonte importante de reforçamento no repertório de PSF, à qual parecem estar associadas consequências naturais acadêmicas.

Skinner (1953) também destaca que “olhar para uma determinada foto pode ser mais fortemente reforçador que olhar para outra, e o tempo varia em conformidade” (p. 82). Apesar de Skinner (1953) estar se referindo ao comportamento de olhar uma fotografia, no trecho o autor sinaliza que quanto mais reforçadora for uma atividade, maior será o tempo dedicado a esta tarefa. Com efeito, PSF alega:

[...] *escrevo, gosto de escrever, então é muito bom. (...) Sempre tem muita coisa pra gente escrever, né?! [...]. A gente mais passa tempo escrevendo do que qualquer outra coisa.* (PSF)

PSG apresenta um relato similar a PSF: “*Eu acho que o trabalho [acadêmico] é um privilégio, você poder trabalhar, você poder pensar, né (...)*” (PSG). A afirmação de que o trabalho acadêmico é um privilégio indica que as contingências responsáveis pelo comportamento acadêmico de PSG são contingências de reforçamento positivo, assim como sinaliza a presença de reforçamento natural na manutenção desse operante. Ademais, a afirmação da entrevistada sobre *o privilégio de poder pensar* pode aludir à formação liberal a que PSG foi exposta na infância/adolescência, e que o esforço de seus pais em tornar a filha “pensadora” logrou efeito.

Os dados coletados não apenas sugerem a manutenção do comportamento acadêmico de PSF, PSG e PSP por meio de contingências de reforçamento positivo natural, mas também indicam que este se trata de um operante forte (cf. FERREIRA; DE ROSE, 2010). Conforme mencionado, a força de uma resposta deve ser considerada em relação às demais respostas disponíveis no repertório de um indivíduo, “no que concerne ao combate pelas suas respectivas ocorrências” (FERREIRA, DE ROSE, 2010, p. 185) – e neste *combate*, é a resposta mais forte que será emitida. O relato de PSG é emblemático:

Porque é um, é-um, o trabalho [acadêmico], você veja (so), que não é só ficar a-qui (...), você tem o trabalho intelectual que, que te acomete em qualquer lugar que você esteja, né, às vezes cê faz até uma conexão de ideias, estando num ambiente (...) que você está ali pra se divertir (...), né, ou você até sonha [PSG ri brevemente]. (PSG)

Ferreira e de Rose (2010) lembram que o conceito de força da resposta se refere a um conceito físico, observável por meio da frequência com que respostas similares ocorrem em determinado período de tempo – quanto maior a frequência de um *tipo* de resposta, tanto mais forte ela é. Como indicam os dados, as respostas acadêmicas de PSG são emitidas muito frequentemente. PSG ao relatar que *o trabalho intelectual a acomete em qualquer lugar* sugere que, entre as respostas disponíveis em seu repertório, aquelas relacionadas à academia são as mais prováveis de ocorrerem – e esta condição parece independe do contexto no qual a entrevistada está inserida. Skinner (1957) destaca que a emissão de uma resposta pode ser

considerada um indício mais preciso de força, caso as circunstâncias nas quais a resposta é emitida forem incomuns. PSG, ao descrever seu próprio comportamento (cf. SKINNER, 1953), relata que não *trabalha* apenas quando está inserida no contexto universitário, mas, inclusive, em ambientes nos quais deveria *se divertir*. O trecho reproduzido na sequência corrobora a análise:

E, é inevitável que algumas coisas do trabalho, você acabe discutindo, né, entre, então fim de semana no, nós [PSG e o marido] trabalhamos também fim de semana, porque, sabe, ficam aquelas ideias fervilhando, ou então cutucando a cabeça [PSG ri] e você acaba, [PSG ri brevemente] acaba discutindo. (PSG)

Skinner (1957) pontua que a descrição de um “cientista que continua a falar sobre seu trabalho durante um emocionante jogo de futebol ou num barulhento [...] metrô” (p. 23) faz referência a um exemplo de operante especialmente forte. De modo similar, a emissão de respostas acadêmicas aos finais de semana “*porque [...] ficam aquelas ideias fervilhando, ou então cutucando a cabeça*”, ilustra a força de respostas desse tipo no repertório de PSG (e também no repertório de seu cônjuge). O relato de PSP traz outros elementos para a discussão:

[...] eu(u) resolvi [após a aposentadoria] não vir de manhã, venho só a tarde, a menos que precise vir de manhã pro alguma (...) razão [...]. Então, de manhã deveria ser pra (...) relaxar, fazer, ler o jornal com calma (...), ir fazer caminhada, exercício, etc, as compras do supermercado, essas coisas (...), frequentemente eu tô no computador (...) tratando de assuntos daqui [universidade], em casa, e não consigo nem fazer uma caminhada de uma hora, isso acontece muito [PSP ri brevemente], porque às vezes tem um assunto que me empolga e eu (...) acabo (...), eh(hh), deixando de lado (...) essa obrigação que a gente deveria ter, né, sagrada, de exercício [...]. (PSP)

Em decidindo não ir à universidade pela manhã, PSP estava removendo do seu ambiente condições que tornariam mais provável a emissão de respostas acadêmicas. No entanto, a remoção de tais estímulos, no mais das vezes, não é efetiva e respostas relacionadas à academia são observadas: “*frequentemente eu tô no computador (...) tratando de assuntos daqui*” – dados que fazem menção à força do comportamento acadêmico no repertório de PSP. Ferreira e de Rose (2010) assinalam que, na concepção skinneriana, “o fortalecimento de

uma resposta é sempre dependente do enfraquecimento concomitante de pelo menos outra resposta, e vice-versa” (p. 390). Assim, na medida em que as respostas acadêmicas são fortalecidas no repertório de PSP, respostas incompatíveis ou concorrentes (“*relaxar*”, “*ler o jornal com calma*”, “*ir fazer caminhada*”, “*exercício*”, “*as compras do supermercado*”) são enfraquecidas, isto é, são menos prováveis de serem emitidas ou são emitidas em menor frequência.

Pelo exposto, dentre as respostas disponíveis no repertório das entrevistadas seniores, as variações comportamentais relativas à universidade são as mais prováveis de ocorrerem. Além disso, os dados sugerem que as consequências envolvidas nas atividades extra-acadêmicas (como fazer exercício físico ou *se divertir*) não possuem valor reforçador competitivo àquelas vinculadas ao comportamento acadêmico. Dito de outro modo, no repertório das participantes seniores, as respostas extra-acadêmicas constituem operantes fracos. Nessa direção, é possível concluir que a academia é a principal fonte de reforçamento disponível no repertório de PSF, PSG e PSP. Os excertos subsequentes corroboram a análise:

Porque não sinto necessidade [de tirar férias]. (...) Mesmo em férias, (...) pra mim tira uns dez dias pra ir a algum lugar, fazer uma coisa diferente (...) já é o suficiente. Eu não seria capaz de ficar um mês [voz enfática] (...) longe do meu trabalho totalmente. [...] Porque eu sinto falta do trabalho (...), tem coisas que eu quero realmente fazer (...) que eu estou envolvida [voz enfática]. (...) Quando você está realmente envolvida com alguma coisa (...), você (...) não tem momento de férias [voz enfática] propriamente, aquilo nunca é desagradável [pausa]. (PSF)

E(eee), então, eu realmente (...) nunca tiro férias (...) prolongadas, não-sint, eu não me sinto capaz de (...) ficar sem fazer nada. (...) Mesmo quando eu vou de férias eu sempre carrego alguma coisa junto (...). (PSF)

Skinner (1989) esclarece que palavras como *querer* e *necessitar* são usualmente empregadas para descrever situações nas quais certos comportamentos, com história prévia de reforçamento, não podem ser emitidos “porque uma condição necessária está ausente” (p. 31). PSF alega que, em férias, *sente falta do trabalho* – as férias compreendem um contexto no qual as condições necessárias para emissão do comportamento acadêmico estão ausentes. Ou

seja, as férias sinalizam que o reforçamento natural relacionado à atividade acadêmica está indisponível (cf. GUAZI; LAURENTI, 2015a). PSF afirma ainda que “*nunca tiro férias (...) prolongadas, não-sint, eu não me sinto capaz de (...) ficar sem fazer nada*”, o que sugere que as variações comportamentais apresentadas pela participante se restringem, de modo importante, a comportamentos relacionados ao ambiente universitário – e, que operantes extra-acadêmicos são fracos (com baixa probabilidade de ocorrerem). Dado que indica, por sua vez, que a principal fonte de reforçamento disponível no repertório comportamental de PSF é a academia.

Considerando esses aspectos, presumivelmente, as férias – e demais contextos que sinalizam uma indisponibilidade do reforçamento natural acadêmico – adquiriram função de estímulo aversivo condicionado para a entrevistada. Como lembra Skinner (1953), qualquer estímulo cuja remoção seja reforçadora é designado como aversivo. De fato, PSF afirma que *nunca tira férias prolongadas*, ou seja, PSF parece apresentar respostas de fuga/esquiva de situações que sinalizam que tais reforçadores estariam indisponíveis por tempo prolongado (superior a dez dias). Por outro lado, é possível que a ação de tirar férias de PSF seja punida negativamente pela retirada dos estímulos reforçadores naturais acadêmicos. Assim, enquanto ações de fuga/esquiva de situações que sinalizam indisponibilidade de estímulos reforçadores naturais acadêmicos são reforçadas, a ação de tirar férias é punida. E quando não é possível *evitar ou fugir* dessas situações, a entrevistada emite comportamentos de contracontrole: “*Mesmo quando eu vou de férias eu sempre carrego alguma coisa junto*” (PSF).

PSF relata ainda: “*Então eu já me aposentei, já se lá vão quase 15 anos (...), mas eu continuo [trabalhando na academia]*”. A entrevistada, a despeito da aposentadoria compulsória aos 70 anos, mantém sua rotina acadêmica na universidade há mais de uma década. Este fato corrobora a análise esboçada: a aposentaria, assim como as férias, sinaliza que o reforçamento natural acadêmico estaria indisponível e, desse modo, presumivelmente

tem função aversiva para a entrevistada. Em resposta de fuga/esquiva a este contexto aversivo, PSF assinou um novo contrato com a instituição que a permite usar espaços da universidade e desenvolver suas atividades como docente e pesquisadora. No excerto subsequente, PSF explica a natureza desse contrato:

[...] quase todas universidades (...) têm uma possibilidade de docentes continuarem associados (...) através de contratos, que a gente faz cada dois anos (...) e que me dão (...) espaço, né?! Ah posso usar a biblioteca, posso continuar com-meu laboratório, negócio assim, (...) ahã(aa) que antigamente falava permissão de uso, hoje em dia não é mais esse nome, é outro qualquer. Então eles, a gente pode continuar sim, sem vínculo (...) nenhum de pagamento (...), né?! [...] tá no contrato, (...) a-gente não vai (...) considerar ah(hh) essa atividade como (...), com vínculo trabalhista (...). Então isso daí é concedido pra quase todos os professores que se aposentam e que-querem continuar [...]. (PSF)

De acordo com PSG, a atividade acadêmica:

Não é como um trabalho numa empresa que você entra tal horário, cê tem que sair tal horário, e depois sábado e domingo nã, não trabalha. Então fico fazendo o quê? Não, aqui a gente (...) pode variar, eu posso num dia trabalhar menos, num outro trabalhar muito mais intensamente. (PSG)

O relato de PSG de que, em sendo impedida de desenvolver atividades acadêmicas aos finais de semana, *não teria nada para fazer* sugere que as variações comportamentais da entrevistada (análogo a PSF) estão restritas à academia. Nesse sentido, é possível dizer que os comportamentos extra-acadêmicos de PSG são fracos em relação às respostas acadêmicas da participante; e que a principal fonte de reforçamento disponível em seu repertório comportamental é o contexto universitário. O trecho a seguir complementa a análise:

Porque tem que ter um cartão [para acessar sua sala], meu cartão às vezes não funciona, (...) eu sempre tenho me, passou não funcionar uma vez, você (...) (cr) cria uma ansiedade, né? (PSG)

De acordo com Skinner (1953), “quase todos os estímulos aversivos fortes são precedidos por estímulos característicos que podem vir a gerar ansiedade” (p. 196). Como indicam os dados, *ser impedida de acessar a sala* e os demais estímulos localizados em seu interior (livros, artigos, equipamentos laboratoriais, computadores – ambiente acadêmico) foi um evento extremamente aversivo para PSG. Isso porque sinalizou para PSG que o

reforçamento natural derivado das atividades acadêmicas estava indisponível. Dessa forma, a resposta de usar o cartão para abrir a sala que, no passado, precedeu a apresentação de estimulação aversiva (indisponibilidade do reforçamento natural acadêmico), gera *ansiedade*, como relata a própria entrevistada.

Ainda acerca de PSG:

Ah, sempre tirei. Sempre tirei, mentira. No começo eu não tirava férias, tanto qu'eu acumulei férias e(e) até recebi, e(ee) (...), porque você imagina cê trabalha, [...] eu trabalhei 46 anos [...] então acho que uns 25 anos aí foi (...), é(e), e eu tinha férias acumuladas, eu tinha férias acumuladas [...]. Agora as férias só a partir de uma certa época que começaram a pagar férias (...), né? É uma, é uma (...) medida (maaa) mais ou menos recente, não é tão recente, mas as férias você recebe, né, aqueles 30% lá do (...) salário, é(ee), quando estava na ativa. É(eee) e daí, mas daí você era obrigada a tirar as férias, mas mesmo sendo (...) constava, e às ve, mas às vezes eu vinha trabalhar, que tinha alguma coisa pra fazer (...), sempre, sempre tem aluno que precisa de alguma (...) ajuda, alguma coisa, né? Tese que tem que ser (...) da banca (...), conferência (...) [...]. (PSG)

Similar ao observado em PSF, condições que sinalizam que o reforçamento natural acadêmico não está disponível adquiriram, para PSG, função de estímulo aversivo condicionado. Durante 25 anos, PSG apresentou respostas de esquiva a esse contexto aversivo, evitando tirar férias. Quando passou a ser obrigada a fazê-lo (situação na qual não era mais possível emitir respostas de fuga ou esquiva – cf. SIDMAN, 2011), PSG emitiu respostas de contracontrole que envolvia, inclusive, manter atividades presenciais na universidade (“[...] *mas às vezes eu vinha trabalhar, que tinha alguma coisa pra fazer (...), sempre, sempre tem [...] alguma coisa, né?*”).

PSG também foi submetida ao processo de aposentadoria compulsória aos 70 anos, “[...] *mas eu continuo como (...) colaboradora voluntária [...], então eu continuo com as minhas atividades*”. Análogo ao contexto de férias, a aposentadoria representa um contexto no qual as condições necessárias para a ocorrência do comportamento acadêmico estão ausentes, e assim, sinaliza que o reforçamento natural advindo das atividades acadêmicas está indisponível. Ou seja, possivelmente a aposentadoria adquiriu função de estímulo aversivo

condicionado para a entrevistada e, em esquivando a esta situação aversiva, PSG assinou um contrato com a universidade – como fez PSF – que lhe permite manter suas atividades na academia como *colaboradora voluntária*. Os dados apresentados novamente corroboram a análise de que o comportamento acadêmico constitui um operante forte no repertório de PSG, bem como de que a academia é a principal fonte de reforçamento em seu repertório comportamental.

No que se refere a PSP:

Sempre trabalhava [nas férias], da, dava algum parecer, mas (...) procurava sair de São Paulo (...). Eu nunca tive essa (...), essa coisa de “ah, porque eu tô de férias, eu não posso trabalhar”, na(ã)o, tem gente que (...) fecha-se, se fecha totalmente, eu não, não sou assim (...). (PSP)

Ao que indica o relato da participante, PSP, no contexto de férias, se engajava em ações que alteravam o ambiente na qual estava inserida. Skinner (1953) salienta que o indivíduo pode, em certa medida, manipular as variáveis responsáveis por seu próprio comportamento, e dessa forma, modificar a probabilidade de emissão (a força) das diferentes respostas disponíveis em seu repertório – fenômeno que o autor denomina de *autocontrole*. Segundo Skinner (1953) é possível, por exemplo, que o indivíduo crie ou elimine condições para emissão de uma resposta, manipulando estímulos eliciadores ou discriminativos. Assim, ao sair de São Paulo, cidade na qual a IES está localizada, PSP estava removendo do ambiente estímulos discriminativos relacionados à academia, eliminando *condições para a emissão* de respostas acadêmicas. Embora não especificado por PSP, esta técnica de autocontrole empregada pela participante poderia, por exemplo, ter função de esquivando ou fuga das reclamações da família em caso de PSP continuar a trabalhar no período de férias.

Por outro lado, PSP afirma que nunca estabeleceu como regra *não trabalhar* durante as férias: “*tem gente que (...) fecha-se, se fecha totalmente, eu não, não sou assim*”. O relato de PSP parece sugerir que a decisão por trabalhar ou não nas férias envolve, em alguma medida, um *juízo de valor*. Como mencionado, os estímulos (e as ações correlatas) são

classificados como “bons” ou “maus” de acordo com seu efeito reforçador (SKINNER, 1971). Presumivelmente, ao se engajar em atividades vinculadas à universidade no período de férias, PSP é reforçada positivamente – de modo que, para a entrevistada, *trabalhar* durante as férias é algo “bom” e “correto”. Vale lembrar, consoante ao discutido, que a qualificação atribuída por PSP às atividades acadêmicas possivelmente foi aprendida com os seus pais, na medida em que estes reforçavam positivamente os comportamentos culturais e acadêmicos da filha – e aparentemente tal classificação se manteve similar ao longo de toda a vida da entrevistada.

Como PSF e PSG, PSP também se aposentou compulsoriamente aos 70 anos:

Trabalho a noites, fim de semana (...), durante a semana, ah, durante o dia, ah(hh) (...), sei lá, eu (...) tô aposentada, né? E(eee), mas eu tenho o(o), continuou (...) na [IES] com um contrato que a gente assina com a universidade que (...), no final, esse contrato existe pra desobrigar a Universidade de-ter, eh, que nos pagar (...) por tá trabalhando. É, no, no fundo, no fundo é isso o contrato, mas (...) eu acho muito bom, porque coloca a situação às claras, permite que a gente mantenha o nosso espaço e(ee), e o mesmo tempo eu trago dinheiro pra universidade, porque trago (...) projetos aprovados, e(ee), pra universidade. Então, eu acho que (...), é um, é uma troca (...) benéfica no mínimo. (PSP)

O relato sugere que a manutenção do comportamento acadêmico de PSP não estava (antes da aposentadoria) e não está sob controle de reforçamento arbitrário (como o salário) ou de regras institucionais. O contrato assinado pela entrevistada, junto à instituição, permite não apenas a manutenção do espaço físico na universidade, como também a manutenção das condições necessárias para a emissão do comportamento acadêmico por PSP. Similar a PSF e PSG, esse dado faz menção à força das respostas acadêmicas no repertório de PSP – ou seja, o padrão comportamental acadêmico é um operante forte e, ao que indicam os dados, a academia parece constituir a principal fonte de reforçamento disponível no repertório de PSP.

Os resultados apresentados em relação às condições responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico de PSF, PSG e PSP encorajam uma discussão acerca das especificidades relacionadas ao reforçamento natural e ao reforçamento arbitrário. Como mencionado, no reforçamento arbitrário a consequência reforçadora está apenas indiretamente

relacionada à resposta da qual é derivada (FERSTER; CULBERTSON, PERROT BOREN, 1977), o que permite ao indivíduo uma maior variabilidade comportamental sob controle de consequências reforçadoras do mesmo tipo. Ou seja, consequências reforçadoras do mesmo tipo podem estar arbitrariamente relacionadas a várias respostas. Contrariamente, no reforçamento natural, a relação direta e natural da consequência reforçadora com a resposta que a originou (FERSTER; CULBERTSON, PERROT BOREN, 1977) não permite essa variabilidade – e sinaliza que, em se engajando em respostas concorrentes ou incompatíveis com a resposta em questão, a consequência reforçadora natural também não será apresentada e estará indisponível.

A formação liberal (cf. BLOOM, 1987/2001), a que as participantes seniores foram expostas, não apenas permitiu que o comportamento acadêmico das entrevistadas fosse instalado, como também contribuiu para que as consequências reforçadoras naturais acadêmicas passassem a operar ainda no início da vida escolar. Além disso, os estímulos reforçadores disponíveis no contexto em que as entrevistadas nasceram e cresceram pareciam estar circunscritos, com frequência importante, a respostas culturais e acadêmicas. Essas particularidades, comuns a PSG, PSP e PSF, podem ter concorrido para que, na contemporaneidade, a academia seja a principal (e talvez a *única*) fonte de reforçamento das participantes – e que, dentre as respostas disponíveis no repertório das entrevistadas, aquelas relacionadas ao ambiente acadêmico sejam as mais prováveis de ocorrerem. Vale destacar que essa condição é observada a despeito de as participantes estarem aposentadas (PSF, inclusive, está aposentada há mais de 15 anos).

Como o comportamento acadêmico de PSG, PSF e PSP está sob controle das consequências reforçadoras naturais acadêmicas – que derivam diretamente da atividade acadêmica – este padrão comportamental é constante e *naturalmente* fortalecido (cf. FERREIRA, DE ROSE, 2010). E na medida em que as respostas acadêmicas são fortalecidas,

respostas concorrentes (extra-acadêmicas) são enfraquecidas. Com efeito, parece não haver fontes alternativas (importantes) de reforçamento disponíveis no repertório das entrevistadas, e a peculiaridade relacionada ao reforçamento natural sinaliza para as participantes que, caso elas se engajem em respostas incompatíveis com a tarefa acadêmica, o reforçamento natural acadêmico estará indisponível.

4.2.1.1 Sobre o ser mulher: algumas contingências implicadas

Tradicionalmente, os analistas do comportamento têm negligenciado questões relacionadas ao gênero em suas análises e intervenções (WOLPERT, 2005). No entanto, como alerta Wolpert (2005), as categorias “gênero”, “raça” e “classe” são cruciais para uma compreensão contextual do comportamento – e, portanto, devem ser consideradas ao se avaliar as contingências de reforçamento envolvidas no fenômeno comportamental²⁴. Caso contrário, assinala a autora, a intervenção pode ser comprometida. Em diversas sociedades identificam-se práticas culturais “responsáveis por um desequilíbrio na distribuição de reforçadores sociais, favorecendo os homens em detrimento das mulheres” (SILVA; LAURENTI, 2016, p. 199). Isto é, homens e mulheres são expostos a contingências sociais diferentes em função do sexo biológico, e tais contingências oportunizam, aos homens, contato mais frequente com consequências reforçadoras.

Um exame das atuais contingências que operam no contexto acadêmico implica, desse modo, também considerar a categoria gênero. As três participantes seniores deste estudo são mulheres e foram tituladas doutoras na década de 1960, época em que os cursos de graduação

²⁴ Muito embora se reconheça a importância de se discutir as questões relacionadas à raça e à classe em uma análise das atuais contingências institucionais acadêmicas, os dados coletados para este estudo não possibilitam uma análise nesses termos. Assim, realizar-se-á uma análise, especificamente, de alguns aspectos relacionados ao gênero. Contudo, vale destacar, que os participantes deste estudo são mulheres e homens brancos, os quais, embora não se beneficiassem de uma situação financeira confortável (em especial PSF, PSG, PSP e PIP), essa condição não restringiu o acesso dos entrevistados a quaisquer condições básicas de sobrevivência (como alimentação) ou à educação formal. Por fim, se expressa a necessidade de que estudos futuros, ao se debruçarem sobre as contingências institucionais acadêmicas, considerem as questões de raça e classe na coleta e análise dos seus dados.

no país eram majoritariamente frequentados por homens (GUEDES, 2008). De acordo Guedes (2008), o aumento da presença feminina nos cursos universitários ocorreu apenas a partir de 1970 e, em 2000, estudantes do sexo feminino passaram a constituir maioria²⁵ nas IES brasileiras, correspondendo a 53% do total de alunos naquele ano. Segundo dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2010), a partir de 2004 as mulheres deixaram ser minoria em relação aos titulados doutores no Brasil, representando, em 2008, 51,5% do contingente que obteve este título no país.

Embora esses dados possam sugerir avanços relativos à luta pela paridade de gênero na academia (CGEE, 2010), um exame do perfil dos docentes que atuam em IES brasileiras indica, por exemplo, que tradicionalmente os homens constituem a maioria entre esses profissionais, somando 54,72% do total em 2012 (BARRETO, 2014). As mulheres, ao que concluem Moschkovich e Almeida (2015)²⁶, também demandam, no mais das vezes, maior tempo para alcançar o nível mais alto da carreira acadêmica se comparado aos docentes do sexo masculino, e têm menor probabilidade de assumir os altos cargos da gestão universitária (e assim, de participar efetivamente desse tipo de “hierarquia de poder e prestígio” presente na universidade – p. 781).

Os beneficiários da bolsa de produtividade em pesquisa – “modalidade [de bolsa] de maior distinção entre pesquisadores/as” (BARRETO, 2014, p. 35) – também são predominantemente homens, representando 64,5% das bolsas vigentes em 2015 (CNPQ, 2015). Os dados apresentados aludem às contingências diferentes a que docentes mulheres e docentes homens estão expostos. Mais uma vez, essas contingências parecem oportunizar, aos homens, o contato mais frequente com consequências reforçadoras relacionadas à ocupação

²⁵ Atualmente o ensino superior continua a ser frequentado majoritariamente por mulheres: no ano de 2012, por exemplo, do total de 7.037.680 matrículas realizadas no ensino superior brasileiro, 57% foram efetivadas por mulheres (BARRETO, 2014).

²⁶ Este estudo foi desenvolvido considerando, como universo de análise, o corpo docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (MOSCHKOVICH; ALMEIDA, 2015).

de cargos de prestígio na gestão acadêmica e à outorga de bolsas valorizadas no ambiente acadêmico.

PSF, acerca da condição de *ser mulher* na academia, afirma:

A posição de ser mulher nu, aquela época [início da carreira] pra mim, pelo menos, é mesma coisa que ser agora. [...] o que vai dar liberdade para mulher não é lei de proteção, não é cota, não é nada disso; é ela se tornar independente (...) desse grande peso cultural que existe sobre ela (...) em relação às suas responsabilidades (...) com os filhos, com o marido, com (...) com uma pessoa mais velha fica doente, quem é que cuida em geral, né?! É a mulher que sobrou. Nós nunca percebeu um homem dizendo assim: “não posso participar da reunião hoje porque meu pai tá (...) com pneumonia”. Não. É sempre, se não é filha, é enteada, ou é neta, vai cuidar do velhinho. (...) Então a competição (...) nas, na vida profissional (...) ainda é muito desigual, porque ainda tá pesando sobre a mulher todas as atividades (...) de cuidar, cuidar dos filhos, cuidar das pessoas mais velhas, cuidar até de amigos, muita vezes. Então isso daí não custa, não vale nada (...), não é computado como uma coisa útil que a mulher faz (...). Ninguém vai somar isso e dizer, “olha tantos créditos porque fez isso”, isso não cont, não é computado nem financeiramente, nem como peça de valor. (PSF)

De acordo com Ruiz (2003), historicamente, o feminino é associado a práticas relacionadas à esfera privada da casa e da família, e o masculino, por outro lado, é associado à esfera pública de trabalho. As práticas culturais de gênero presentes no mercado de trabalho são observadas a despeito do nível de formação educacional dos indivíduos envolvidos (RUIZ, 2003) – como sinaliza o próprio relato de PSF. Sorj, Fontes e Machado (2007) denunciam que a inserção da mulher no mercado de trabalho não se traduziu em uma reorganização da distribuição das tarefas domésticas e de cuidado com a família – este trabalho não remunerado estava e está, de modo preponderante, a cargo das mulheres. No ano de 2015, por exemplo, as mulheres brasileiras dedicavam, em média, 26 horas semanais às atividades domésticas e de cuidado, ao passo que homens despendiam apenas 11 horas semanais a tais atividades (BARBOSA; COSTA, 2017).

No excerto anterior, PSF se refere especificamente às contingências sociais, relacionadas à rotina de cuidado familiar, a que as mulheres estão expostas de modo quase exclusivo (se comparado à condição dos homens). As respostas envolvidas nessas contingências, ao que relata PSF, são concorrentes com aquelas que possibilitariam às

mulheres ocupar cargos de poder no mercado de trabalho e, inclusive, na universidade. Em outras palavras, as respostas de cuidado familiar competem com as respostas acadêmicas e de gestão, e, no mais das vezes, esses *tipos* de respostas são incompatíveis – de tal forma que a probabilidade de uma mulher assumir um cargo de prestígio ao longo de sua vida profissional é reduzida. O relato de PSF é novamente ilustrativo:

Que aquisição de liderança vem com a (...) a acessibilidade que o, que o líder tem. (...) Se ele não, se a pessoa não é (...) facilmente acessível pela empresa ou pela universidade ou seja lá pelo que for, ela vai ficar pra trás. Vamos ter que procurar alguém que já seja aquele que está sempre a, à disposição pro trabalho. (PSF)

Uma pesquisa conduzida na Espanha, pelo *Club de Malasmadres*, também traz dados emblemáticos: 58,1% das mulheres (e apenas 6,2% de seus cônjuges) fazem algum tipo de renúncia à carreira e à jornada de trabalho ao terem filhos (CLUB DE MALASMADRES, 2017). E esta renúncia envolve redução da carga horária de trabalho, afastamento temporário das funções laborais ou mesmo o abandono do posto de trabalho – ações que estagnam ou retardam a trajetória profissional (CLUB DE MALASMADRES, 2017). Assim, conforme afirma PSF, “*a competição (...) nas, na vida profissional (...) ainda é muito desigual*”, visto que homens e mulheres são expostos a contingências sociais distintas e aquelas associadas ao gênero feminino são, não raro, incompatíveis com o crescimento na carreira.

PSF assinala ainda que *a mulher será livre apenas quando se tornar independente* das atividades de cuidado – o emprego da palavra “liberdade” neste contexto, presumivelmente, faz referência aos estímulos aversivos presentes nas contingências sociais relacionadas ao feminino. Uma mulher, por exemplo, que se engaja em ações incompatíveis às tarefas de cuidado, provavelmente será punida por sua comunidade verbal²⁷.

Como lembra Ruiz (2003), as contingências responsáveis pela manutenção das práticas culturais de gênero são sutis e discretas. Embora tais práticas “como uma classe

²⁷ Por outro lado, vale dizer que, ao se engajar em respostas incompatíveis às atividades laborais remuneradas, a mulher pode ser punida negativamente, pela retirada de reforçadores vinculados ao exercício de sua profissão.

funcional” tenham “um impacto poderoso e cumulativo” (RUIZ, 2003, p. 14)²⁸ em longo prazo, esta condição pode dificultar ações de contracontrole por parte das mulheres (cf. SKINNER, 1971). Os excertos subsequentes aludem a este aspecto:

Não tem problema nenhum em ser mulher ou ser homem, pra mim é tudo a mesma coisa. [...] Olha, eu nunca senti (...) preconceito [por ser mulher], mas eu sei que(ee) (...), eu olho em volta e isso existe, mas eu sempre (...) eu consegui estar em posições (...) muito (...) altas, ah(hh), sem (...) que ninguém me (...) cortasse o caminho. [...] É(ee), então, funcionou, [...] foi (...), deu (...), as coisas não, não houve impedimentos (...) qu'eu tenha sentido, né, pode ser que tenha havido, nos bastidores cê não sabe, mas eu não me senti preterida por (...) uma pessoa do sexo masculino e(ee), (...) nessas situações. [...] E eu acho que(e) (...) aqui (...) é um instituto que tem muitas mulheres, então, não senti essa (...) pressão (...) por estar talvez dentro da psicologia; mas (...) eu fui (...) vice-diretora e (ss) tive assento no conselho universitário bastante tempo, (...) e lá, realmente, preponderância é masculina [...]. É assim. Mas (...) eu pessoalmente não (...), não sei, não, não me senti (...) acuada por ser mulher (...) ou pelo menos não apelei (...) pra esta (...) característica ao me sentir acuada. (PSP)

Olha, eu não, eu não posso reclamar, eu gosto de trabalhar com os homens, eu acho que (ss), eu sempre fui, não tenho nenhum, nenhuma reclamação, eu acho qu'eu sempre fui muito respeitada (...). É(ee), (...) não sei, talvez outras, outras pessoas possam ter outro tipo de concepção, mas (...) eu sempre me entrosei bem. Entroso bem com mulheres, mas com (...) os homens, eu gosto do (...) do raciocínio masculino [...]. Acho que faz parte do, do, do (...) do, do genótipo mesmo, acho que nós divagamos um pouco mais, nós temos assim moods, sabe? Aquela coisa de (...) de você variar, as, as próprias condições fisiológicas femininas, né? Cê pode tá de bom humor hoje, amanhã já não tá muito, eu acho que com os homens é um pouco mais difícil esse, essa coisa. (PSG)

PSP e PSG assumiram, ao longo de suas carreiras, cargos importantes na gestão universitária e em órgãos científicos de âmbito nacional²⁹, e foram, em muitos casos, as primeiras mulheres a ocupar tais posições. As participantes também assinalam que, como mulheres, eram minorias nesses espaços. PSG e, especialmente, PSP parecem considerar a possibilidade de que práticas associadas ao gênero estejam presentes na academia. No entanto, as participantes parecem não identificar quais as contingências culturais de gênero estão implicadas – ou que estas estão relacionadas, por exemplo, ao fato de as mulheres

²⁸ Tradução nossa realizada a partir do original: “as a functional class of cultural practices they have a powerful and cumulative impact” (RUIZ, 2003, p. 14).

²⁹ Os cargos ocupados por PSG e PSP e os órgãos nos quais assumiram posições de poder não serão nominados para impedir que as entrevistadas sejam identificadas. Como as mulheres estão em menor número nesses espaços, listar as funções que ficaram sob responsabilidade das participantes possibilitaria uma rápida identificação.

estarem em menor número em cargos acadêmicos de poder e prestígio. Conforme mencionado, as contingências associadas ao gênero são sutis (RUIZ, 2003), o que pode dificultar a identificação dessas relações comportamentais ou de como elas afetam o comportamento dos indivíduos envolvidos.

PSG, inclusive, atribui a variáveis biológicas supostas diferenças de desempenho acadêmico observadas entre homens e mulheres. Como destacam Silva e Laurenti (2016), a diferenciação entre o conceito de sexo e o conceito de gênero foi particularmente útil por elucidar que, as concepções e estereótipos associados ao feminino (e ao masculino) são construções sociais e, portanto, não intrínsecas ao sexo biológico. Nesse sentido, a concepção de que a mulher seria, por exemplo, *intelectualmente* inferior ao homem não deriva de achados genéticos ou hormonais (como sugere o relato de PSG), mas se fundamenta em práticas culturais associadas ao gênero, as quais historicamente tendem a favorecer os homens em prejuízo das mulheres (SILVA; LAURENTI, 2016).

O excerto subsequente traz outros elementos para a análise:

Eu, eu me-julgo (...) que eu não cumpri uma parte importante, que foi a de ter hobbies, eu nunca tive hobbies, eu sempre tive fazendo (...) o que era necessário, né?! Ma(aa)s (...) quando a pessoa consegue ter hobbies, eu acho ótimo. Mas eu vejo a maioria dos homens tendo hobbies (...), as mulheres não, as mulheres tão sempre fazendo aquilo que é inter, importante, necessário, né?! (PSF)

Como esclarece o informe sociológico produzido pelo *Club de Malasmadres* (2017), o período de tempo livre a que usufruem os diferentes indivíduos também é marcado por questões de gênero. Tendo em vista que este intervalo de tempo se refere a um período em que o indivíduo não está desenvolvendo atividades laborais ou compromissos de qualquer outra natureza, conclui-se que a mulher, por acumular atividades profissionais, domésticas e de cuidado, dispõe de um espaço de tempo menor para se dedicar, por exemplo, a esportes (CLUB DE MALASMADRES, 2017) ou a *hobbies*. Este ponto é bem ilustrado no relato de PSF: “*as mulheres não, as mulheres tão sempre fazendo aquilo que é inter, importante,*

necessário”. Não por acaso, os dados apresentados pelo *Club de Malasmadres* (2017) indicam que as mulheres, em geral, estão *menos satisfeitas* com o tempo livre do qual dispõem – questão que, novamente, faz menção à estimulação aversiva que permeia as práticas culturais associadas ao gênero feminino.

4.2.2 Participantes iniciantes

As condições atuais responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico dos participantes iniciantes são diversas e envolvem contingências de reforçamento positivo natural (quanto à PIF), contingências de reforçamento negativo (em relação a PIGE) e contingências de reforçamento positivo e regras (no que se refere a PIP).

Com relação a PIF:

E(eeee), eu, eu, eu sou, assim, eu gosto daquela (...) expressão de que “encontre um tra, um trabalho que você goste e você não terá que trabalhar nenhum único dia da sua vida”, e(eee)u realmente acredito nisso, nem sinto como se fosse trabalho, eu gosto do qu’eu tô fazendo. Eh(hh), em geral, assim eu, eu faço tudo com muito prazer. [...] eu gosto de trabalha, eu realmente sinto muito prazer nisso. Então, trabalhar, acabo trabalhando bastante [PIF ri]. (PIF)

Skinner (1974) salienta que “é possível descobrir o que reforça uma pessoa perguntando-lhe simplesmente do que é que ela gosta ou como se sente acerca das coisas” (p. 44) – do que não se depreende, como destaca o autor, que os sentimentos ou sensações sejam causas do fenômeno comportamental. As sensações, assevera Skinner (1974), “são apenas produtos colaterais das condições responsáveis pelo comportamento” (p. 44). Nesse sentido, a afirmação de PIF “*eu gosto de trabalha, eu realmente sinto muito prazer nisso*” sinaliza que o comportamento acadêmico produz consequências reforçadoras (positivas) para o entrevistado – e o sentimento de prazer é um produto colateral desta contingência de reforçamento. Nos trechos subsequentes, PIF ainda descreve a sua relação com a atividade acadêmica:

Eu acho que (...) a área acadêmica, a física, em particular, ela são muito interessantes, porque, hã(ããã), você é pago pra poder pensar, né, e isso é bom [PIF ri]. Eh(hh), cê pode questionar as coisas, cê pode refletir sobre as

coisas – isso é muito bom. E(e) eu gosto muito da, hã, de tá aprendendo coisas novas, e tá sempre aprendendo (...), eh, (...) é, aprendendo coisas novas, né? (PIF)

[...] eu tô muito feliz com a minha trajetória acadêmica, porque, ah, (...) tudo qu'eu faço, eu aprendo uma coisa nova, então você olha um ano atrás, fala “pô, legal, um ano atrás eu não sabia isso, isso e isso, hoje eu sei, então”, porque no fundo, o importante é a gente ter sensação de progresso [...] o importante é a gente olha pr'um ano atrás, fala “legal, eu evolui, né, eu (...), eu avancei”, então, nesse sentido, eu tô bem contente. (PIF)

Como sugerem os dados, o comportamento acadêmico do entrevistado parece ser mantido por meio de reforçamento positivo natural, ou seja, está sob controle das consequências naturais derivadas da atividade acadêmica. PIF, inclusive, menciona algumas dessas consequências ao descrever o *porquê* a academia é *interessante* (isto é, reforçadora). Skinner (1972) de fato pontua que o “progresso” (“a gente olha pr'um ano atrás, fala ‘legal, eu evolui [...]’”) e o “mero saber” (“eu não sabia isso, isso e isso, hoje eu sei”) são exemplos de consequências reforçadoras naturais importantes na manutenção do comportamento acadêmico – análise que pode ser aplicada a PIF. Os excertos a seguir ampliam o contexto de análise:

[...] o problema é que quando eu tô em casa, eu acho mais divertido trabalhar, do que(e) (...) sei lá, ficar sem fazer nada. Então(oo), eh, a não ser qu'eu esteja (...) viajando, a não ser qu'eu esteja fazendo x, y, eh(hh), eu trabalho, ou seja, pra mim, trabalhar é quase um hobby, entendeu? (PIF)

Ah(hh), sim, eu tiro férias, mas em geral eu só, eu(u), assim, quando eu vou viajar (...) pra algum lugar, aí eu, eu paro de, de trabalhar completamente, mas muitas vezes eu tô de férias, mas eu tô em casa fazendo alguma coisa. Mas isso, é claro, cê diminui um pouco o ritmo de pesquisa, ah(hh), assim por diante, ou às vezes eu gosto muito de estudar algum assunto novo, assim por diante, que aí eu nem considero trabalho, por mim é diversão. Ah, então no geral, eu acho qu'eu, eu tiro muito menos férias do qu'eu poderia, eu acho que, eu nem sei quantos dias a gente tem de férias aqui, mas eu sei que várias vezes eu tô de férias e nem sei [PIF ri], eu continuo vindo trabalha, nem, nem sei qu'eu to de férias. Eu, eu acho que é, é muita coisa que se tira férias aqui, é 40 dias, uma coisa assim, não sei. Eu, eu acho que eu devo tirar uns 10 dias por ano [PIF ri]. (PIF)

O relato de PIF sugere, mais uma vez, que o comportamento acadêmico do entrevistado é mantido por meio de reforçamento positivo natural. Além disso, os dados indicam que este comportamento constitui um operante forte no repertório do participante – o

qual é emitido frequentemente (inclusive em período de férias) e tem alta probabilidade de ocorrência (cf. FERREIRA, DE ROSE, 2010). Nesse sentido, a academia é, para PIF, uma fonte importante de reforçamento. PIF também assinala, por outro lado, que “*a não ser qu’eu esteja (...) viajando, a não ser qu’eu esteja fazendo x, y, eh(hh), eu trabalho*”, o que sinaliza a presença de operantes extra-acadêmicos no repertório de PIF e, desse modo, de fontes alternativas de reforçamento. De forma similar, ao afirmar que “para de trabalhar completamente” quando viaja, PIF sugere que há respostas extra-acadêmicas fortes disponíveis em seu repertório comportamental. Os trechos, a seguir, complementam a análise:

Claro, eu acho que aí a questão de talvez saber um pouco separar, ou seja, cê tem (...) momentos que você vai (...) descansar, vai passear, assim por diante. Por exemplo, s’eu for viajar com a minha esposa eu não vou levar um artigo pra ler, cê, cê compartimentaliza as coisas, fala, né, “agora eu vou estudar, agora vou fazer pesquisa, agora vou, ah(h), aproveita”(...). (PIF)

[...] eu não tenho problema de me desvincular do trabalho (...), isso eu não tenho problema, não fico assim “ai, preciso” [PIF simula voz de desespero], não [...] eu não tenho problema de me desvincular, pra mim normal, me sinto me divertindo, tô aproveitando ali, normal. Não, não tem (...) não tem crise. Eh(hh), realmente, eu não tenho problema de, de me desvincular se for por um bom motivo. Não sinto (...), assim, abstinência [PIF ri]. (PIF)

PIF assinala que não tem *problemas* em se “*desvincular do trabalho*”. Ou seja, ao contrário do observado em relação às entrevistadas seniores, PIF não emite respostas de fuga ou esquiva de contextos que sinalizam que o reforçamento natural acadêmico está indisponível. Dado que pode indicar, mais uma vez, que PIF tem fontes alternativas importantes de reforçamento, possivelmente externas ao ambiente universitário – e, nessa direção, a academia não seria para PIF a principal fonte de reforçamento (como o é para as entrevistadas seniores). Outra análise permitiria pressupor que o comportamento acadêmico do entrevistado não está sob controle predominante de reforçamento natural, mas também é mantido por meio de reforçamento arbitrário – controle cuja natureza possibilita maior variabilidade comportamental ao indivíduo (visto que a consequência está apenas

arbitrariamente relacionada à resposta que a originou – cf. FERSTER; CULBERTSON, PERROT BOREN, 1977). O excerto subsequente traz outros elementos para a discussão:

Eu tenho a seguinte postura: é(ee), é que nem o jogador de futebol que não tá contente com uma certa regra do jogo, enquanto ele tá em campo, ele vai obedecer as regras do jogo, mas fora de campo ele tem todo direito de querer re-discutir essas regras, então, eu joga no jogo das agências de fomento, se eles falam qu'eu tenho que publicar tantos artigos por ano, publico tantos artigos por ano. (PIF)

No trecho, PIF se refere, especificamente, ao padrão comportamental de publicar artigos científicos. Ainda que este comportamento seja considerado, nesta pesquisa, como pertencente ao operante acadêmico, as condições responsáveis por mantê-lo no repertório PIF exigem uma discussão em separado. PIF alega que *joga o jogo*, “*se eles falam qu'eu tenho que publicar tantos artigos por ano, publico tantos artigos por ano*” – o que sugere que este comportamento de PIF está sob controle de regras. E os emissores da regra são, segundo descrição do participante, as agências de fomento.

A regra fragmentária relatada por PIF não especifica a consequência da resposta de *publicar tantos artigos por ano*, contudo é possível fazer algumas inferências acerca das consequências envolvidas na emissão da resposta de *publicar artigos em baixa frequência*. Rego (2014) elucida que a produção científica é, atualmente, o item preponderante na decisão sobre a distribuição de “recursos financeiros para custeio de bolsas, auxílios e outros tipos de apoio” (p. 330). Nessa ótica, *publicar artigos em taxa inferior ao requerido* sinaliza, para o entrevistado, a apresentação de consequências aversivas, como não conseguir apoio financeiro para o desenvolvimento de pesquisas. O comportamento de *publicar artigos com baixa frequência* seria, portanto, punido negativamente pela retirada de reforçadores positivos (financiamento). Considerando tais aspectos, é possível que a manutenção do padrão comportamental de *publicar artigos*, emitido por PIF, seja derivada do entrelaçamento entre regras (“*publicar tantos artigos por ano*”) e contingências coercitivas.

Como discutido, Skinner (1969) salienta que regras do tipo *mando* “serão eficazes apenas porque reforços especiais foram tornados contingentes” (p. 39) a elas. No que se refere à regra “*publicar tantos artigos por ano*”, as consequências especiais arranjadas pelo emissor da regra envolve a disponibilização ou não de recursos para fomento de pesquisas. Como os recursos financeiros compreendem, no mais das vezes, fator *sine qua non* para o desenvolvimento de estudos científicos, bolsas, auxílios e apoio financeiros podem ser considerados como estímulos reforçadores arbitrários com grande valor reforçador no ambiente acadêmico.

PIF também relata:

[...] *pra falar a verdade, às vezes, o meu hobby é estudar alguma coisa também [PIF ri]. Eu acho divertido, por exemplo, eh(hh), tô fazendo agora um curso online de História da Grécia Antiga, eu acho legal também, é bom, cê sai um pouco da, da(a) (...), da física assim. Então é estudar eu acho que, às vezes eu faço também, assim como hobby é estudar alguma coisa, tal.* (PIF)

Ainda que o *hobby* descrito por PIF envolva respostas pertencentes ao operante denominado de acadêmico, os estímulos envolvidos não se relacionam diretamente com a sua área de atuação universitária. Além disso, vale ressaltar, PIF emprega o termo “trabalhar” e “pesquisar” ao se referir às atividades requeridas no ambiente universitário e o termo “estudar” para descrever parte das atividades desenvolvidas quando está em lazer (*hobby*). Desse modo, ao que parece, o comportamento de estudar de PIF estaria relacionado a operantes extra-acadêmicos.

No que se refere a PIGE:

Aí não quero, num, eu-num, eu não gosto de(ee) (...) de ter, nunca tive essa sensação, mas (...) não gostaria de ter a sensação de dizer assim “ah, eu estou aqui na universidade, recebo um salário pela universidade, e eu não contribuí nada com isso aqui”. [...] Eu acho que isso acaba (...) criando um pouquinho de ansiedade, porque assim (...) eu quero (...), eu quero mostrar (...) as coisas que eu faço, eu quero produzir, eu quero contribuir com isso aqui, eu quero (...) fazer com que o campus cresça, com que o instituto cresça, com que o curso de biologia melhore, com que (...) os meus alunos saiam daqui bem formados e consigam emprego – então isso gera, acaba gerando um pouco de ansiedade. Acho que-é (...) completamente natural, [...] pra uma pessoa que encara a carreira como um (...), como uma coisa

importante, como uma coisa relevante, como uma resposta (...) pro dinheiro que você recebe [...]. (PIGE)

[...] gosto de fazer, eu tenho que fazer e(ee), e(ee) né, seria-muito-a, eu no, dizer assim, “ah, você escreve(e) (...) três artigos por ano, porque a universidade tá cobrando”. É, indiretamente a universidade tá cobrando, ma(a)s (...) diretamente é o meu papel aqui. Eu fui contratado pra fazer isso, então (...), eu enxergo a vida profissional muito desse, nesse sentido é, é minha obrigação, né?! (PIGE)

Embora PIGE, no relato, afirme gostar de atender as exigências de produtividade acadêmica impostas, o que pode indicar a presença de consequências reforçadoras positivas nessa relação comportamental, não parecem ser essas variáveis que controlam, de modo preponderante, o comportamento acadêmico do entrevistado. Guazi e Laurenti (2015b) assinalam que as contingências institucionais que atualmente operam na academia parecem demandar dos professores universitários extrema responsabilidade, exigindo a realização de inúmeras atividades associadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e também às questões administrativas. Análise que pode ser aplicada a PIGE: “*Nós precisamos dar aula, nós precisamos (...) fazer pesquisa, fazer gestão e fazer a extensão [...]*” (PIGE).

Guilhardi (2002) esclarece que o sentimento de responsabilidade é derivado de contingências coercitivas, nas quais o indivíduo emite comportamentos adequados (conforme julgo do agente controlador) que amenizam ou eliminam as condições aversivas presentes. Isto é, o sentimento de responsabilidade está associado a comportamentos de fuga ou esQUIVA e, portanto, a contingências de reforçamento negativo. Como destacam Guazi e Laurenti (2015b), frente às condições postas na universidade, os pesquisadores, ao emitirem comportamentos adequados às exigências acadêmicas, reduzem a “ameaça” de sanções a suas respectivas carreiras. Nesse sentido, o padrão comportamental responsável parece emergir como uma alternativa possível de adaptação ao contexto acadêmico – condição observada em PIGE.

Além disso, PIGE parece derivar das exigências acadêmicas autorregras que especificam altas metas de desempenho: “*eu quero (...) fazer com que o campus cresça [...]*

com que o curso de biologia melhore”. E, nessa direção, PIGE também descreve o quão aversiva seria “*a sensação de dizer assim ‘ah, eu estou aqui na universidade, recebo um salário pela universidade, e eu não contribuí nada com isso aqui*”. Possivelmente, esta sensação estaria relacionada a um contexto no qual PIGE não atenderia às altas metas de desempenho estipuladas – conforme seu julgo e, especialmente, conforme o julgo dos agentes acadêmicos que estipulam tais exigências.

Skinner (1953), ao discutir esquiva, salienta que “a condição aversiva que é evitada não afeta diretamente o organismo” (p.193), do que não se depreende que o comportamento pode ser afetado por eventos futuros ou que não ocorreram. Skinner (1953) esclarece que há um intervalo de tempo importante entre a apresentação do estímulo que caracteristicamente precede um reforçador negativo e a apresentação propriamente dita deste reforçador. Na esquiva, frente à apresentação do primeiro estímulo, o indivíduo age de modo a prevenir a ocorrência do segundo, reduzindo ou eliminando a ameaça desta ocorrência.

Presumivelmente, uma ampla variedade de estímulos acadêmicos adquiriu, para PIGE, *status* de ameaça da sensação *de não estar contribuindo em nada com a universidade* (e, assim, de não atender as exigências postas). Manuscritos que não foram redigidos no prazo, a demora em responder *e-mails* dos alunos, a demora em corrigir trabalhos dos alunos, relatórios institucionais ainda não finalizados com o prazo findando, publicação de artigos em baixa frequência, um aluno que não atenda aos prazos estipulados por PIGE, podem ser alguns desses estímulos aversivos precedentes.

Nesse sentido, é possível que PIGE se engaje, frequentemente, em comportamentos de *esquiva* que reduzam a ameaça da *sensação de não estar contribuindo em nada com a universidade*. Ou seja, possivelmente, as atividades acadêmicas de PIGE estão, com frequência importante, sob controle aversivo, têm função de esquiva e estão associadas a sentimento de responsabilidade. Skinner (1953) assinala ainda que os estímulos que precedem

a apresentação de um forte reforçador negativo, além de servir de ocasião para emissão de comportamentos de esquiva, também podem gerar ansiedade. PIGE, de fato, afirma que “*isso gera, acaba gerando um pouco de ansiedade*” ao descrever o contexto no qual se inserem as exigências institucionais acadêmicas e as altas metas de desempenho por ele estipuladas. O excerto subsequente traz novos elementos para a análise:

E aí a CAPES faz exigências, ne, nesse mesmo, nessa mesma linha, que pra mim ainda peca muito em relação a quantidade, não só pensando na qualidade. O americano, ele passa cinco, seis anos fazendo doutorado pra (...) publicar um artigo. Mas é um artigo na Science, que é uma revista, ou na Nature que é uma revista, são revistas extremamente impactantes, mas por quê? Porque o cara tem tempo e não tem ninguém cobrando ele, dizendo assim “ó, cadê o artigo? Publicou? Vai publicar?”. (...) Não tem ninguém cobrando a gente aqui, mas os relatórios cobram [PIGE ri], então (...), na hora do relatório cê tem que dar um, uma resposta do que você fez. [...] Mas [...] é assim, eu danço conforme a música. Danço conforme a música. Se estão me cobrando pra isso (...), eu vou dançar como eles estão mandando, achando bom, achando ruim. (PIGE)

PIGE, no excerto, se refere especificamente ao comportamento de publicar artigos em revistas científicas. Aparentemente, este padrão comportamental de PIGE está sob controle de regras – as quais, conforme indica o entrevistado, são emitidas pela Capes. A descrição de PIGE alude a uma regra fragmentária que especifica como resposta a publicação de artigos científicos em alta frequência e, apesar de as consequências envolvidas não serem precisadas, é possível fazer algumas inferências em relação ao *publicar artigos em baixa frequência*.

Entre as funções desempenhadas atualmente pela Capes, encontram-se avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, investir na formação de recursos de alto nível e acessar e divulgar a produção científica nacional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2008). Rego (2014) assevera (conforme mencionado) que a produção científica dos professores e alunos constitui o item de maior peso na avaliação dos programas de pós-graduação³⁰ e na distribuição de

³⁰ Com efeito, um exame da Ficha de Avaliação para o Quadriênio 2013-2016 empregada para avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, da área de Ciências Biológicas I, corrobora com a análise de Rego (2014). Esta Ficha de Avaliação pode ser conferida nas páginas 07-14 do arquivo *Documento de área: Área 06 – Ciências Biológicas I* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

oportunidades e recursos financeiros para custeio de pesquisas. Nesse sentido, é possível afirmar que as consequências relacionadas ao *publicar em taxa inferior ao estipulado* envolvem, por exemplo, uma má avaliação do programa de pós-graduação (que pode redundar no declínio da nota classificatória do programa e demais sanções relacionadas a essa condição), além de denegações quanto à solicitação de financiamento de pesquisas. Ou seja, o cumprimento inadequado ou insuficiente das exigências de produtividade produz a retirada de reforçadores positivos do contexto (punição negativa: retirada de financiamento de pesquisas), e produz a apresentação de estimulação aversiva (punição positiva: declínio da nota classificatória do programa de pós-graduação). Cabe destacar que as duas consequências descritas estão sob controle especial do agente emissor da regra (Capes).

PIGE também assinala que *“não tem ninguém cobrando a gente aqui, mas os relatórios cobram [PIGE ri], então (...), na hora do relatório cê tem que dar um, uma resposta do que você fez”*. Este trecho, e a análise esboçada, sugerem que o comportamento de publicar artigos em alta frequência de PIGE é mantido por meio de um entrelaçamento entre regras e controle aversivo. Isto é, a agência regulamentadora e financiadora de pesquisa parece não apenas emitir regras, mas também organiza contingências coercitivas (como a exigência de redação periódica de relatórios de atividades e desempenho) que tornam mais provável a emissão, por PIGE (e pelos demais pesquisadores) do comportamento de publicar artigos. Ademais, é possível considerar a alegação de PIGE *“se estão me cobrando pra isso (...), eu vou dançar como eles estão mandando, achando bom, achando ruim”* como uma variante da regra descrita por PIF *“se eles falam qu’eu tenho que publicar tantos artigos por ano, publico tantos artigos por ano”* – ainda que os participantes não identifiquem, exatamente, o emissor da regra como o mesmo.

Ainda com relação a PIGE:

É(eee) a parte de execução [da pesquisa] pra mim é uma das partes mais prazerosas, por quê? Porque é a hora que eu tenho mais contato com os

alunos (...), é a hora que a gente interage mais assim de (...) de trabalhar junto, de sair pro campo pra pegar os bichos, de ir lá dentro do laboratório fazer experimento junto, (...) de olhar resultado – eu sou muito de gosta de vê novidade, então todo dia surge os resultado novo, a gente vai olha, vai discutir, é a hora que a gente tá, que as ideias tão fervilhando, a gente tá interpretando resultados e a gente tá discutindo. (PIGE)

Os dados indicam que a atividade de pesquisa e o relacionamento mais frequente com os alunos durante a execução de um projeto científico produzem consequências reforçadoras positivas importantes para PIGE. Inclusive, como produto colateral das contingências de reforçamento positivo implicadas, observa-se a presença do sentimento de prazer. Além disso, o uso da expressão “*as ideias tão fervilhando*” sinaliza que o comportamento acadêmico do entrevistado é um operante forte (cf. FERREIRA; DE ROSE, 2010). Os excertos subsequentes trazem mais elementos para a discussão:

[...] hoje eu, eu-me policio muito mais, eu chego em casa (...) eu não vou, eu não abro o computador pra(aa), pra(aa), (...) pra trabalhar, eu vou pra cozinha fazer o jantar, vou brincar com o filho, vou fazer outras coisas. Eu-tento (...) nem sempre é, é simples, mas (...) eu tenho me policiado nesse sentido de (...), de não trabalha mais em casa (...) com coisas da universidade. (PIGE)

Aparentemente, PIGE emprega diferentes técnicas de autocontrole (SKINNER, 1953) que diminuem a probabilidade de emissão, por ele, de comportamentos acadêmicos em casa – dado que sugere, mais uma vez, que as respostas acadêmicas disponíveis no repertório do entrevistado são fortes, com alta probabilidade de ocorrência (cf. FERREIRA, DE ROSE, 2010). O entrevistado, por exemplo, remove, no contexto de sua casa, estímulos discriminativos que tornariam a emissão do comportamento acadêmico mais provável, eliminando ocasiões para a resposta acadêmica: “*eu chego em casa (...) eu não vou, eu não abro o computador pra(aa), pra(aa), (...) pra trabalhar*”.

PIGE também afirma que vai “*pra cozinha fazer o jantar, vou brincar com o filho, vou fazer outras coisas*”. Como esclarece Skinner (1953), o indivíduo pode evitar engajar-se em comportamentos que levariam a punição, engajando-se em “*alguma outra coisa*” (p. 262). A despeito de a emissão de comportamentos acadêmicos envolver ou não consequências

punitivas para o entrevistado, ao se empenhar em outras atividades – como brincar com o filho – PIGE diminui a probabilidade de emissão do comportamento acadêmico em casa. Assim, na medida em que PIGE se engaja em respostas incompatíveis com a atividade acadêmica quando está em casa, respostas não relacionadas ao ambiente universitário são fortalecidas em seu repertório (ao passo que as respostas acadêmicas são enfraquecidas). Ademais, a alegação de que “*eu-me policio muito mais*” pode indicar que, às técnicas de autocontrole empregadas por PIGE, estão associadas regras ou autorregras que também especificam a *proibição* de emitir o padrão comportamental acadêmico em casa. Os excertos a seguir ampliam o contexto de análise:

E aí quando eu viajo, eu viajo – cabô, me esqueço, num(m) assim, até posso olhar meu e-mail, vou dizer procê que deixo de checar e-mail, não, não deixo. Eu cheguei em casa, passeie, já fiz tudo, cheguei em casa, abri o computador, olho o e-mail, mas(s) (...) nada que, que tenha data pra(a), pra responder. (PIGE)

Como eu falei, eu nunca deixei de fazer as coisas (...) porque tinha alguma coisa (...) é(ee), sei lá, que tinha que terminar de escrever um artigo científico, por exemplo. Não, eu dava conta de programar (...) a escrita do meu artigo científico pra, até às 7 horas da noite (...) eu-ter-terminado de fazer o que eu deveria fazer, e depois ir fazer o que eu quisesse numa sexta-feira, num sábado, numa quinta-feira, numa segunda-feira ou (...) qualquer dia que fosse. (PIGE)

Os dados presentes nos trechos sinalizam, novamente, que o comportamento acadêmico de PIGE é um operante forte, com alta probabilidade de ocorrência – mesmo viajando durante o período de férias, o entrevistado se engaja em ações relacionadas à academia (como checar o *e-mail*). Não obstante, o relato de PIGE também sugere a presença de respostas extra-acadêmicas fortes disponíveis em seu repertório comportamental e, desse modo, de fontes alternativas de reforçamento. PIGE, inclusive, afirma que “*eu nunca deixei de fazer as coisas [externas à academia] (...) porque [...] tinha que terminar de escrever um artigo científico, por exemplo*”. É possível ainda que as técnicas de autocontrole empregadas por PIGE (inclusive estabelecer horário de término de uma determinada atividade), para diminuir a probabilidade de emissão do comportamento acadêmico em casa (ou fora do

expediente de trabalho), contribuam para a manutenção de operantes extra-acadêmicos no repertório do entrevistado. Por outro lado, PIGE também afirma:

E(eeee) (...), eventualmente eu pego alguma coisa de trabalho em casa em termos de leitura, ma(aa)s como ah(hh), a gente diz assim, que a gente faz o que gosta, a leitura não é uma coisa assim que eu encaro em casa como um trabalho. (PIGE)

[...] o que eu levo pra casa às-vezes de trabalho é coisa (...) que me dá prazer, assim. (...) Que é, acaba sendo um passatempo, por exemplo, corrigir as figuras [...]. Não é nada cansativo. Eu gosto de(e), de olhar o produto final e de ver a figura montada, então (...), acaba sendo, é trabalho ma, é trabalho também efetivamente, mas (...) é um trabalho gostoso de fazer, não é nada (...) crítico. (PIGE)

Alguns tipos de respostas acadêmicas (ler; corrigir figuras) de PIGE parecem produzir consequências reforçadoras positivas (possivelmente naturais) para o entrevistado – e também há, nesta relação comportamental, a presença do sentimento de prazer (produto colateral). Ou seja, entre as respostas que compõem o operante acadêmico, algumas parecem ser mantidas por meio de reforçamento natural. Conquanto haja indícios do acesso do participante a algumas consequências reforçadoras naturais acadêmicas, o padrão comportamental acadêmico de PIGE parece estar sob controle predominante de reforçamento negativo e também de regras ou autorregras.

Em relação a PIP:

[...] meus sábado e domingo eu não trabalho, e não trabalho mesmo(...), sabe? Mas de segunda a sexta (...), s'eu tiver que desmarcar um compromisso familiar pra trabalhar, eu o faço. Então eu acho que (...) são formas, são mecanismos que você vai criando (...) pra lidar com isso, porque de fato a academia é muito absorvente, absorve demais, mas a família também, se você quer se dedi, dedicar de fato e dar importância que ela tem, ela te absorve também.(PIP)

PIP assinala que “*academia é muito absorvente*” e que, não raro, “*a gente fica quinze, dezesseis horas trabalhando*” – esses dados podem sugerir que o comportamento acadêmico constitui um operante forte no repertório do entrevistado. A descrição da academia como um local “absorvente” pode sinalizar que a universidade é uma fonte importante de reforçamento para PIP. De modo similar, o entrevistado também afirma que “*a família também [...] ela te*

absorve” – presumivelmente, o convívio familiar também produz consequências reforçadoras para PIP, constituindo, dessa forma, uma fonte de reforçamento para o participante. Ou seja, aparentemente, há fontes alternativas de reforçamento disponíveis no repertório de PIP, as quais são externas à academia. Além disso, a menção de PIP ao uso de mecanismos para lidar com a “rotina de trabalho” e a “rotina familiar” pode sinalizar que PIP emprega técnicas de autocontrole (como autorregras), que diminuem a probabilidade de emissão de comportamentos acadêmicos aos finais de semana, e aumenta a probabilidade de emissão deste padrão comportamental em dias úteis (cf. SKINNER, 1953, 1971). O excerto subsequente corrobora a análise:

É férias. Tanto de, eh(hh), da universidade, de exigências da uni, tanto é que (...), o nosso e-mail institucional nas férias ele fica bloqueado. Então a gente não recebe e-mail da universidade, é(eee), e eu não atendo alunos – eles já sabem que nas férias eu não respondo e-mail, eu não oriento, eu não leio trabalho. Então férias é férias [...]. (PIP)

A condição institucional representada pelo bloqueio do correio eletrônico no período de férias possivelmente remove, de modo eficaz, inúmeros estímulos discriminativos que aumentariam a probabilidade de emissão, por PIP, de comportamentos acadêmicos neste período. Somado a isso, o entrevistado parece ter estabelecido como autorregra *não trabalhar durante as férias*, e possivelmente, como regra, esta descrição de contingência também passou a controlar o comportamento dos alunos do entrevistado. Ademais, o contexto de férias parece não envolver, para PIP, estimulação aversiva (como se observa, por exemplo, em relação às entrevistadas seniores), de tal modo que é factível pressupor que a academia não é a principal fonte de reforçamento disponível no repertório do participante. Ou seja, ao que indicam mais uma vez os dados, há fontes alternativas de reforçamento no repertório de PIP, as quais parecem ser externas ao ambiente universitário. PIP também assinala:

[...] eu considero muito bom [o percurso acadêmico] [...] tanto do ponto de vista (...), é(ee), (...) emocional, do qu'eu gosto de fazer, como do ponto de vista (...) acadêmico mesmo, do que a gente obtém, do qu'eu tive ao longo desse, desse período todo. Eh, nunca fiquei desempregado, já me formei e entrei dire, me formei, consegui entrar direto no mestrado, direto no

doutorado, sempre com bolsa (...), me formei, eu consegui direto entrar rapidamente, ser absorvido pelo Programa, então eu avalio como ele be(ee)m, (...) bem produtivo, e bem (...), bem dentro do ca, até mais, melhor, do que eu esperava que fosse (...). (PIP)

O comportamento acadêmico do entrevistado parece ser mantido por meio de contingências de reforçamento positivo (“*qu’eu gosto de fazer*”) e parece estar sob controle de reforçamento arbitrário. Inclusive, ao avaliar seu percurso profissional, PIP cita apenas consequências reforçadoras arbitrárias relacionadas à vida acadêmica: “*nunca fiquei desempregado*”; “*sempre com bolsa*”. Os excertos subsequentes trazem outros elementos para a análise:

[...] a pesquisa é que mais me motiva a estar na pós-graduação. E é uma relação natural, acho que (...), é(ee), pra você estar na pós-graduação, cê tem que fazer pesquisa, não a, nã, não tem como você estar na pós-graduação sem gostar de pesquisa, se não, não, pelo menos eu não conheço ninguém que esteja que não goste. É(ee) (...), então é algo bem natural e acho que a parte mais prazerosa (...) de estar num programa. (PIP)

Os dados presentes no trecho indicam, novamente, que as contingências responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico de PIP são contingências de reforçamento positivo – e parece, a princípio, não haver presença de estimulação aversiva nessa relação comportamental. No que se refere, especificamente, à atividade de pesquisa, as contingências de reforçamento implicadas parecem também produzir, como produto colateral, o sentimento de prazer (cf. SKINNER, 1974). Além disso, a afirmação “*cê tem que fazer pesquisa*” pode indicar a presença de regras (possivelmente emitidas por agentes acadêmicos) na manutenção deste operante. PIP afirma ainda:

E, a parte mais (...), é(ee), (...) o, o, no, não vou dizer a parte [do fazer científico] mais (...), é(ee), feliz, né, mas a parte que (...) te deixa com a certa satisfação, né, é, você ver o seu produto final publicado, né? Você ver que saiu (...) um produto daquele processo todo que você, que você teve. Então, pra você (...), o, o, o publicar um resultado de uma pesquisa (...) melhor parte. (PIP)

Ao que parece, entre as respostas que compõem o comportamento acadêmico de PIP, aquelas relacionadas à pesquisa estão sob controle, preponderante, de reforçamento arbitrário. PIP afirma que a *publicação do resultado de uma pesquisa* (artigo) é a melhor parte do fazer

científico, isto é, a parte *mais reforçadora* – a consequência especificada pelo entrevistado, “publicação de um artigo”, é um evento consequente que só indiretamente se relaciona com a resposta (ou encadeamento de respostas) que a originou (execução de um estudo científico). Este dado ganha relevo quando se considera as contingências institucionais que, contemporaneamente, operam na academia e mediante as quais o “publicar virou uma moeda valiosa, com poder de avaliar, premiar, punir e selar destinos acadêmicos” (REGO, 2014, p. 342). O excerto a seguir complementa a análise:

Pô, eu acho que o pesquisador modelo é aquele que (...) entende daquilo que publica e que publica aquilo que gosta, independente de quantidade, de(ee) (...), de classificação de revistas, de exigências da universidade. Eu acho que o pesquisador modelo não é aquele que publica trinta artigos por ano, é(ee), não é aquele que tem parcerias (...) com um monte de gente; eu acho que o pesquisador modelo é aquele que faz o que gosta (...) e que (...) publica apenas aquilo que entende. Sabe, eu acho que (...), isso eu acho que ainda (...), não sei se no Brasil é, é, é(ee), se tem muito, e aí me, e aí eu me incluo, tá? Não tô tirando (...), saindo, saindo disso, mas eu acho que é o que a gente (...) publica muito, muitas vezes a gente não sabe ao certo (...) ou em sua totalidade o que a gente publicou. (PIP)

O relato de PIP novamente sugere que o comportamento de pesquisar do participante é mantido por meio de reforçamento arbitrário – PIP sinaliza, no trecho, que não tem acesso (com frequência importante) às consequências naturais derivadas do pesquisar, a exemplo do *mero saber* (“*muitas vezes a gente não sabe ao certo (...) ou em sua totalidade o que a gente publicou*”). Embora seja possível levantar a hipótese de que o comportamento de pesquisar de PIP seja mantido por meio de um esquema de reforçamento natural intermitente, essa análise não se sustenta nos dados coletados – não há indícios de reforçamento natural na manutenção deste comportamento. E, ainda que as consequências naturais acadêmicas estejam ausentes ou distanciadas, a alta produção científica de PIP oportuniza o contato do entrevistado com consequências reforçadoras arbitrárias importantes, como reconhecimento dos pares, obtenção de recursos para fomento de pesquisas e demais benefícios acadêmicos. O excerto, a seguir, traz outros elementos para a discussão:

[...] *se eu não entro nesse sistema, se você não entra nesse sistema, cê sai fora (...), eh, você só é bolsista produtividade porque você (...) tem uma produção (...) de certa forma elevada, e não vou falar de qualidade, vou falar de quantidade mesmo, você só é bolsista produtividade se, se você publica (...) bastante. Claro que, dentre os produtividade, você têm aqueles que publicam, pra você se manter, cê tem que publicar bastante em revistas qualificadas, né? Eh(hh), mas o que mais pesa é a quantidade [...]. (PIP)*

PIP, no excerto, se refere especificamente ao comportamento de publicar manuscritos – o qual parece estar sob controle de regras. PIP identifica o emissor da regra como a agência de fomento responsável pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa, e, ao contrário de PIF e PIGE, PIP descreve uma regra completa (“*se eu não entro nesse sistema, se você não entra nesse sistema, cê sai fora*”) – a qual sinaliza punição negativa, caso a taxa de publicação apresentada seja inadequada às exigências postas. Isto é, de acordo com o entrevistado, caso não sejam atendidas as exigências de produtividade científica especificadas pela agência de fomento (resposta), a solicitação de bolsa ou de manutenção da bolsa de produtividade em pesquisa será denegada (consequência). Nesse sentido, o comportamento de publicar manuscritos de PIP parece referir-se a esQUIVA aprendida (e mantida) por meio de regra (cf. SIDMAN, 2011).

Como mencionado, regras do tipo *mando* são efetivas caso consequências especiais, arranJadas pelo emissor da regra, sejam apresentadas contingentes ao seguimento desta pelo ouvinte (SKINNER, 1969). No caso da regra em discussão, a consequência especificada pela regra e a consequência disponibilizada pelo emissor da regra, são coincidentes – e estão sob controle especial deste emissor (agência de fomento). Vale acrescentar que a bolsa de produtividade em pesquisa agrega dois valores reforçadores: (i) se trata de um reforçador generalizado, dado que consiste em recurso financeiro e (ii) é um reforçador condicionado por conferir reconhecimento e *status* que “diferencia o pesquisador dentre os demais” (SANTOS; CÂNDIDO; KUPPENS, 2010, p. 489) – esses aspectos fazem menção ao valor reforçador vinculado a esta bolsa no contexto acadêmico. PIP também assinala:

[...] a gente expõe (...) abertamente [...] “olha, esses são os dados de, do triênio, você está assim, você está assado, tem que melhorar nisso, tem que melhorar naquilo” (...). Se, eventualmente, se precisar a gente [...] se um professor não atinge uma, uma produção x, eh(hh), em um, em dois anos, é, é dado mais um ano (...) pra ele se adequar, se não, ele é descredenciado. Isso (...) ocorre de uma forma muito aberta no nosso colegiado, a gente (...) anualmente faz isso, esse, esse levantamento e é exposto pra todo mundo. (PIP)

PIP, mais uma vez, se refere ao comportamento de publicar artigos em revistas científicas. No excerto, PIP elucida que regras e contingências institucionais, presentes no programa de pós-graduação no qual está inserido, também contribuem para manter o comportamento do entrevistado de publicar artigos em alta frequência (e dos demais professores credenciados ao programa). Novamente, PIP descreve uma regra completa (“se um professor não atinge uma, uma produção x, [...] ele é descredenciado”), que sinaliza uma punição negativa (estímulos reforçadores positivos serão retirados) em caso de a exigência de produtividade não ser atendida. Cabe destacar que, presumivelmente, esta regra é derivada do atual sistema de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Capes – no qual, como mencionado, a produção científica de docentes (e discentes) corresponde a uma parte importante da nota final atribuída a cada programa³¹ (REGO, 2014).

Além disso, as contingências arranjadas pela instituição (reuniões do colegiado; exposição da taxa de publicação individual), para tornar mais provável o seguimento da regra *publicar artigos em alta frequência* pelos membros do programa, parecem também envolver estimulação aversiva. Assim, embora consequências reforçadoras positivas sociais, como reconhecimento dos pares, possam contribuir na manutenção do comportamento de publicar artigos em alta frequência de PIP, este padrão comportamental também parece estar sob controle de regras e de estimulação aversiva. Por fim, o relato de PIP indica que a descrição de contingência que especifica como resposta *publicar artigos em alta frequência* é emitida

³¹ A Ficha de Avaliação para o Quadriênio 2013-2016 empregada para avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, da área de Psicologia, pode ser conferida nas páginas 38-44 do arquivo *Documento de área: Psicologia* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b).

por vários agentes de controle acadêmico (a exemplo das agências de fomento e de órgãos institucionais).

4.2.3 Diferenças e similaridades entre as contingências mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

A discussão acerca das condições responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes permite elucidar, mais uma vez, as diferenças entre esses dois grupos. O padrão comportamental acadêmico das entrevistadas seniores parece ser mantido, preponderantemente, por meio de reforçamento positivo natural. Em contrapartida, as condições responsáveis por manter este comportamento no repertório dos entrevistados iniciantes envolvem, no caso de PIF, reforçamento natural acadêmico; em relação a PIGE, contingências de reforçamento negativo e regras e, no que se refere a PIP, contingências de reforçamento positivo e regras. Nessa direção, é possível dizer que as contingências às quais PIGE e PIP foram expostos, durante a formação acadêmica, não permitiram que consequências reforçadoras naturais passassem a operar e controlar o comportamento acadêmico dos entrevistados. Além disso, uma especificidade comum aos entrevistados iniciantes, e não encontrada junto às participantes seniores, diz respeito ao comportamento de publicar artigos científicos de PIGE, PIP e PIF, o qual parece estar sob controle aversivo e de regras, e ter função de esQUIVA. No Quadro 4, são sistematizados os principais dados encontrados em relação às contingências mantenedoras do comportamento acadêmico de PSF, PSG, PSP, PIF, PIGE e PIP.

Quadro 4: Contingências mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

	Participantes	Comportamento acadêmico: Contingências mantenedoras
Seniores	PSF	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.
	PSG	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.
	PSP	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.
Iniciantes	PIF	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.
	PIGE	- Contingências de reforçamento negativo e regras; - Presença de padrão comportamental extremamente responsável; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.
	PIP	- Contingências de reforçamento positivo arbitrário e regras; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.

As diferenças observadas entre os participantes iniciantes e seniores encorajam uma discussão em termos das mudanças pelas quais a ciência brasileira e, em especial, a pós-graduação passaram nas últimas décadas. Como lembra Balbachevsky (2005), foi apenas em 1965 que o Ministério da Educação regulamentou as experiências informais de pós-graduação que ocorriam no país desde 1930, reconhecendo-as como um novo nível de ensino. Foi também naquele ano que a Câmara de Ensino Superior (C.E.Su), órgão do Conselho Nacional de Educação, emitiu o parecer nº 977 (aprovado em 13 de dezembro de 1965), que estabeleceu critérios de definição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e suas características, de modo a “definir sua natureza e objetivos”. O parecer, cuja redação foi inspirada no modelo de pós-graduação norte-americano, também diferenciou e caracterizou dois níveis de formação da pós-graduação: o mestrado e o doutorado (BALBACHEVSKY, 2005).

PSF, PSG e PSP concluíram o doutorado na década de 1960, ou seja, as participantes seniores se titularam doutoras em um período no qual a pós-graduação brasileira ainda estava em processo de regulamentação e consolidação. O texto introdutório do Parecer nº 977 de 1965, da C.E.Su³², ilustra este aspecto:

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e *tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos*, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. [...] Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, *falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização*. (C.E.SU, 1965, não paginado, itálicos nossos)

Como descreve Balbachevsky (2005), àquela época, as contingências associadas à formação acadêmica estavam especialmente vinculadas a como cada professor-orientador estruturava e organizava o processo de pesquisa e de formação do aluno – contexto que pode ter favorecido a manutenção do comportamento acadêmico das entrevistadas por meio de reforçamento natural. A partir da década de 1970, contudo, mudanças políticas somadas a outros fatores (inclusive o Parecer nº 977/65) promoveram a expansão da pós-graduação brasileira e contribuíram para consolidação da comunidade científica no país nas décadas seguintes³³ (BALBACHEVSKY, 2005).

³² Newton Sucupira foi o relator do Parecer nº 977/65. Almeida Júnior era, então, o presidente da C.E.Su, e os demais membros eram Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel (C.E.SU, 1965).

³³ Cabe apresentar um breve resumo de parte da história da pós-graduação brasileira: no início da década de 1970, os “programas de pós-graduação foram definidos como foco privilegiado das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 278) brasileiro – e estas políticas, somadas a outros fatores, promoveram um rápido e expressivo crescimento da pós-graduação nacional. E, a Capes, com o objetivo de criar parâmetros que norteassem a distribuição de bolsas de estudo realizou, em 1976, a primeira avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país (BALBACHEVSKY, 2005). Segundo assevera Balbachevsky (2005), esta avaliação – centrada na produção científica dos pesquisadores credenciados em cada programa – contribuiu para a consolidação da comunidade científica brasileira nos anos seguintes. A despeito dos benefícios atrelados, o sistema de avaliação da Capes começou a apresentar problemas e receber críticas: a cada avaliação, um número maior de programas de pós-graduação classificava-se em altas posições, o que indicava que o processo avaliativo da Capes estava “perdendo sua função discriminadora” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283). Em resposta, a Capes apresenta, em 1998, um novo sistema de avaliação, mais rígido, cujas regras “reforçaram a adoção de padrões de qualidade aceitos internacionalmente e impuseram parâmetros para a avaliação do desempenho dos professores, dando ênfase para sua produção acadêmica” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283).

Os participantes iniciantes doutoraram-se entre os anos de 2009 e 2012, portanto, em um contexto bem diverso daquele das participantes seniores. As contingências institucionais relacionadas à formação acadêmica e a pós-graduação são, contemporaneamente, determinadas por meio de legislação e regulamentação específica (cf. CAPES, 2014), e, além disso, estão permeadas pelos fenômenos (relativamente recentes) da competitividade (MOCELIN, 2009) e do produtivismo acadêmico (intensificado a partir do final da década de 1990 – SGUISSARDI, 2010).

De acordo com Tourinho e Palha (2014), os atuais critérios e mecanismos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, implantados pela Capes, são alienantes, visto que promovem o *desapossamento* do trabalho de professores e alunos. Skinner (1986), ao discutir práticas que produzem alienação, destaca que este fenômeno deve ser entendido em termos do distanciamento do comportamento de suas consequências naturais imediatas. Assim, a assertiva de Tourinho e Palha (2014), sob enfoque analítico-comportamental, indica que as contingências e regras arranjadas pela Capes, para avaliação dos programas de pós-graduação, estão distanciando o comportamento acadêmico dos pesquisadores das suas consequências naturais – o que de fato parece ser observado em relação a PIGE e a PIP.

Tourinho e Palha (2014) afirmam ainda, em alusão à teoria darwiniana de evolução das espécies, que para *sobreviver* na academia é preciso se adaptar às exigências postas – o que implica, inclusive, se alienar “para a justa medida adaptativa” (p. 277). Isto é, a *sobrevivência* na universidade parece depender da adaptação às exigências de produtividade acadêmica, as quais estão associadas a contingências que distanciam o pesquisador das consequências daquilo que ele faz. Desse modo, as contingências de reforçamento positivo natural acadêmico produziriam um operante pouco adaptativo ao atual cenário institucional universitário. O relato de PIP (reproduzido anteriormente) parece corroborar esta análise:

Pô, eu acho que o pesquisador modelo é aquele que (...) entende daquilo que publica e que publica aquilo que gosta, independente de quantidade, de(ee)

(...), de classificação de revistas, de exigências da universidade. Eu acho que o pesquisador modelo não é aquele que publica trinta artigos por ano, é(ee), não é aquele que tem parcerias (...) com um monte de gente; eu acho que o pesquisador modelo é aquele que faz o que gosta (...) e que (...) publica apenas aquilo que entende. Sabe, eu acho que (...), isso eu acho que ainda (...), não sei se no Brasil é, é, é(ee), se tem muito, e aí me, e aí eu me incluo, tá? Não tô tirando (...), saindo, saindo disso, mas eu acho que é o que a gente (...) publica muito, muitas vezes a gente não sabe ao certo (...) ou em sua totalidade o que a gente publicou . (PIP)

Como lembra Skinner (1972), o “mero saber” é uma consequência natural ligada à resposta acadêmica – no excerto, PIP alega que a condição de “*não sabe ao certo (...) ou em sua totalidade o que a gente publicou*” está relacionada à sua alta taxa de publicação. Aparentemente, à luz do relato de PIP, o comportamento do entrevistado de publicar em alta frequência “é distanciado do tipo de consequências imediatas que modelam e mantém o comportamento” das entrevistadas seniores³⁴ (SKINNER, 1986, p. 569). Assim, as contingências responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico de PIP distanciam, por um lado, o participante das consequências naturais acadêmicas (cf. SKINNER, 1986) e, por outro, permitem que ele atenda de forma adequada às atuais exigências de produtividade. Análise similar pode ser aplicada a PIGE, e, em certa medida, também a PIF.

Considerando esses aspectos, é factível presumir que o reforçamento arbitrário, por se tratar de uma relação *arbitrária* entre a consequência e a resposta que a originou (FERSTER; CULBERTSON; PERROT BOREN, 1977), e permitir maior variabilidade comportamental sob controle de eventos consequentes do mesmo tipo, estabeleça e mantenha relações comportamentais (operantes) mais adaptáveis ao atual contexto acadêmico. Com efeito, o comportamento acadêmico de PIGE e PIP e, especialmente, o comportamento de publicar artigos de PIF, parece estar sob controle de consequências reforçadoras que apenas indiretamente se relacionam com as respostas acadêmicas. Presumivelmente, parte dos

³⁴ O trecho se refere a uma tradução, adaptada aos dados e análise deste estudo, do original: “*The behavior of the industrial worker is separated from the kind of immediate consequence that shapes and maintains the behavior of, say, a craftsman.*” (SKINNER, 1986, p. 569).

estímulos reforçadores arbitrários envolvidos está sob controle especial das agências de fomento e também de órgãos institucionais (recursos para fomento de pesquisas; auxílios, concessão de bolsas valorizadas na universidade; progressão de carreira), que organizam regras e contingências relacionadas às exigências de produtividade. É possível ainda que estímulos reforçadores sociais, como reconhecimento dos pares e benefícios associados a esta condição, também estejam presentes na manutenção desse padrão comportamental dos entrevistados.

Ademais, os dados indicam que as exigências de produtividade acadêmica também apresentam desdobramentos para a ciência e para a formação de recursos humanos:

[...] cê tem muito artigo hoje em dia em física, cujas contribuições são muito irrelevantes, né, são assim, eh, pequeníssimas, infinitesimais, sabe? São pequenas contribuições, e(ee), mas é, é isso que as agências de fo, fomento pedem da gente, então é isso que a gente vai fazer, ou seja, isso não é culpa dos pesquisadores, isso é culpa do, das agências de, de fomento que pedem que a gente faça isso. (PIF)

[...] vou dar um(m) exemplo, cê pega um mestrado, né, um mestrado, ah(hh), hoje em dia muitos mestrados são, são, bom, vou, vou falar da física, né, pra não falar besteira (...). É(ee), cê pega um mestrado na física, um típico mestrado é “olha, você vai estudar aquele experimento tal, aquela sub-sub-sub-sub-sub-técnica, e você vai mexer com aquele negócio” – uma coisa super específica. Muito técnica, mas por que que é mu(uuu)ito técnica? Porque é aquilo que o aluno tem que fazer pra publicar um artigo – agora, isso é formação de recursos humanos? Não é. Porque o aluno tá (se) focado numa coisa super-técnica, muito específica, ele não tá vendo o todo, ele não tá aprendendo física, ele não tá aprendendo sobre (...), sobre o que ele deveria aprender, quando ele, se ele for depois contratado pra ser um professor, ele não vão ter uma boa visão do mundo, assim por diante. (PIF)

O relato de PIF, no primeiro excerto, parece ir ao encontro da análise esboçada por Rego (2014): “há [atualmente] uma proliferação de artigos de qualidade sofrível sendo produzidos em escala quase industrial” (p. 333), os quais, a despeito disso, atendem às demandas de produtividade que permeiam o ambiente universitário. Na esteira dessa discussão, Biachantti e Machado (2007) acrescentam que tais demandas também alteraram a própria finalidade do *fazer científico*, e tornaram o produto desse processo – os artigos – em um fim em si mesmo. Como discutido, o exame das contingências mantenedoras do

comportamento acadêmico dos participantes iniciantes exigiu uma discussão, em separado, do comportamento de publicar artigos de PIGE, PIF e PIP. De fato, parece haver em relação aos entrevistados iniciantes um distanciamento e certa independência entre a execução da pesquisa científica e a publicação de artigos – dado não encontrado junto às participantes seniores.

Além disso, a descrição de PIF acerca do modo pelo qual a formação de recursos humanos ocorre atualmente na pós-graduação parece aludir ao declínio da formação liberal na década de 1960 (BLOOM, 1987/2001), e à implantação e ascensão do modelo utilitarista e tecnicista no ensino superior brasileiro, após a Reforma Universitária de 1968 (DE PAULA, 2009). Conforme destacam Sguissardi e Silva Júnior (2009), as atuais condições postas na universidade, que envolvem produtivismo acadêmico e competitividade, podem promover e acentuar, na pós-graduação, “a formação do professor-pesquisador ‘produtor de resultados’ de estudos e pesquisas efêmeros” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 55). Como “produtor de resultados” pode-se entender *produtor de artigos*, os quais seriam então derivados de estudos científicos efêmeros – questão ilustrada pelo relato de PIF: “*mas por que que é mu(uuu)ito técnica? Porque é aquilo que o aluno tem que fazer pra publicar um artigo*”.

A discussão das contingências mantenedoras também permitiu elucidar que as respostas acadêmicas das participantes seniores e dos participantes iniciantes são respostas fortes, com alta probabilidade de ocorrência. Contudo, ao passo que a academia parece ser a principal fonte de reforçamento para PSF, PSG e PSP, em relação a PIF, PIGE e PIP, são observados operantes extra-acadêmicos fortes, de tal modo que estão disponíveis, no repertório dos participantes iniciantes, fontes alternativas de reforçamento. Presumivelmente, o reforçamento arbitrário, que está relacionado à manutenção do comportamento acadêmico

de PIF, PIGE e PIP, possibilita que os entrevistados estabeleçam relações comportamentais (operantes) extra-acadêmicas.

Convém ressaltar, por fim, que os dados coletados possibilitaram considerar, em certa medida, a variável gênero na análise das contingências mantenedoras do comportamento acadêmico de PSF, PSG e PSP. As práticas culturais associadas ao gênero, que historicamente permitem aos homens o contato mais frequente com consequências reforçadoras sociais do que às mulheres (SILVA; LAURENTI, 2016), também podem ser observadas na academia. Como relatado pelas próprias participantes, as mulheres constituem minoria em espaços de poder da universidade, dado corroborado por Barroso (2014), Moschkovich e Almeida (2015) e CNPq (2015). No entanto, apenas PSF parece identificar as contingências culturais de gênero presentes e as consequências a elas associadas – como discutido, Ruiz (2003) lembra que as contingências culturais de gênero são sutis e discretas, característica que pode dificultar a identificação dessas relações comportamentais.

Não obstante a questão de gênero não tenha sido considerada em relação aos participantes iniciantes, é pertinente destacar que PIF, PIP e PIGE têm, em média, 4,5 anos de carreira acadêmica, são bolsistas de produtividade em pesquisa, e possuem uma taxa de publicação anual superior a nove artigos³⁵. Ainda que as três participantes seniores deste estudo sejam mulheres e tenham uma carreira acadêmica de importância nacional e internacional, cabe questionar se as contingências culturais às quais as docentes mulheres estão expostas são compatíveis com o pleito, por exemplo, da bolsa de produtividade em pesquisa no início da carreira acadêmica – como o são para os homens. Conforme pontuado, as mulheres também demandam um tempo maior para alcançar o topo da carreira (MOSCHKOVICH; ALMEIDA, 2015) – questões que sinalizam a premência de se considerar

³⁵ A taxa de publicação anual dos participantes refere-se a uma média simples, calculada considerando o total de artigos científicos publicados pelos participantes até o ano de 2015 (informações coletadas juntos ao currículo *Lattes* dos entrevistados) e o tempo de carreira informado, pelos entrevistados, na data da entrevista. Com relação a PIP: 92 artigos/08 anos de carreira; PIGE: 37 artigos/04 anos de carreira; PIF: 19 artigos/02 anos de carreira.

as práticas culturais de gênero nas diferentes análises e intervenções (WOLPERT, 2005) realizadas interna ou externamente a academia.

4.3 Contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

Como mencionado, Skinner (1953) assevera que as variáveis responsáveis por instalar um comportamento podem ser distintas daquelas que o mantêm na contemporaneidade. A análise, em separado, das contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico de PSG, PSF, PSP, PIF, PIP e PIGE permitiu elucidar este aspecto, bem como possibilitou o delineamento da história desse padrão comportamental em diferentes momentos da vida dos participantes. No Quadro 5, são apresentados os principais dados encontrados em relação às contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes.

Quadro 5: Contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes seniores e iniciantes

	Participantes	Comportamento acadêmico: contingências originárias	Comportamento acadêmico: Contingências mantenedoras
Seniores	PSF	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo, - Presença de reforçamento natural.	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.
	PSG	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo e regras, - Presença de reforçamento natural.	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.
	PSP	- Exposição à formação liberal, - Emprego preponderante de contingências de reforçamento positivo, - Presença de reforçamento natural.	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Academia como principal fonte de reforçamento; - Esquiva/Fuga de condições que sinalizam indisponibilidade de reforçamento natural acadêmico, - Operante acadêmico forte – operantes extra-acadêmicos fracos.

Iniciantes	PIF	- Emprego preponderante de regras, - Presença de reforçamento arbitrário.	- Contingências de reforçamento positivo natural; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.
	PIGE	- Emprego preponderante de regras e autorregras, - Presença de reforçamento arbitrário.	- Contingências de reforçamento negativo e regras; - Presença de padrão comportamental extremamente responsável; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.
	PIP	- Emprego preponderante de contingências de reforçamento negativo e regras, - Presença de reforçamento arbitrário.	- Contingências de reforçamento positivo arbitrário; - Operante acadêmico forte; - Fontes alternativas de reforçamento, - Comportamento de publicar artigos: regras e contingências aversivas.

Aparentemente, o comportamento acadêmico das participantes seniores foi instalado por meio de contingências de reforçamento positivo. E, por meio dessas contingências, PSG, PSF e PSP foram expostas à formação liberal (cf. BLOOM, 1987/2001), a qual não apenas contribuiu para instalar o padrão comportamental acadêmico no repertório das entrevistadas, como possibilitou que consequências reforçadoras naturais passassem a operar e controlar o comportamento acadêmico de PSG, PSF e PSP ainda no início da vida escolar. Na contemporaneidade, o comportamento acadêmico das entrevistadas também é mantido por meio de reforçamento natural, e a academia figura como a principal fonte de reforçamento para PSG, PSF e PSP.

O comportamento acadêmico dos participantes iniciantes, por seu turno, presumivelmente foi instalado por meio do emprego de regras e de contingências aversivas (especialmente no caso de PIP). Contemporaneamente, observa-se a presença de reforçamento natural apenas na manutenção do comportamento acadêmico de PIF. Quanto a PIGE e PIP, as contingências responsáveis pela manutenção deste comportamento, no repertório dos participantes, parecem distanciar PIGE e PIP das consequências naturais associadas à resposta acadêmica (análise similar pode ser aplicada ao comportamento de publicar artigos de PIF).

Nesse sentido, o comportamento acadêmico de PIGE, PIP (e, de certo modo, de PIF) é mantido por meio de reforçamento arbitrário.

As principais diferenças encontradas entre as contingências originárias e mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes iniciantes e seniores aludem, especialmente, às diferentes condições a que os entrevistados foram expostos ao longo da formação e atuação acadêmica. As participantes seniores nasceram e cresceram em um ambiente permeado por estímulos relacionados à formação liberal, e os estímulos reforçadores disponíveis pareciam estar circunscritos, com frequência importante, a comportamentos culturais e acadêmicos. Os participantes iniciantes, por outro lado, ingressaram no ensino básico após o declínio da formação liberal, em 1960, e após reformas educacionais alinharem a educação às demandas econômicas e de mercado (BLOOM, 1987/2001; DE PAULA, 2009).

Ademais, ao passo que as participantes seniores se titularam doutoras quando a pós-graduação brasileira ainda estava em processo de regulamentação (cf. C.E.SU, 1965), os participantes iniciantes se doutoraram após a implantação, pela Capes, do atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual intensificou o produtivismo acadêmico no país (SGUISSARDI, 2010). Assim, na medida em que as contingências as quais PSG, PSP e PSF foram expostas possibilitaram que as consequências naturais passassem a operar e controlar, até a contemporaneidade, o comportamento acadêmico das entrevistadas, as contingências as quais PIGE, PIP e PIF estão expostos distanciam o comportamento acadêmico dos entrevistados das suas consequências naturais.

Ademais, a análise dos dados coletados não indicou diferenças significativas entre as disciplinas de Física (PSF e PIF), Psicologia (PSP e PIP) e Genética (PSG e PIGE) no que se refere à manutenção do comportamento acadêmico dos entrevistados. As diferenças intra-áreas elucidadas anteriormente sugerem, na verdade, similaridades entre as condições

responsáveis por instalar e manter o comportamento acadêmico no repertório dos participantes iniciantes e das entrevistadas seniores.

5. Considerações finais

Esta pesquisa, embora tenha contado com um número reduzido de participantes (por razões de natureza metodológica e operacional), possibilitou o exame de diferentes aspectos relacionados ao contexto acadêmico – contribuindo para a compreensão de práticas científicas contemporâneas. Sob enfoque comportamentalista, tais práticas foram consideradas como fenômenos comportamentais e descritas à luz do conceito de contingência de três termos. Foram analisadas e discutidas as contingências responsáveis pela origem e manutenção do comportamento acadêmico de participantes iniciantes e seniores, procedimento que elucidou variáveis contextuais relacionadas às mudanças pelas quais a educação e a ciência brasileira passaram nas últimas décadas – as quais fundaram diferentes relações comportamentais no ambiente universitário.

Ao passo que o comportamento acadêmico das participantes seniores está sob controle das consequências reforçadoras naturais acadêmicas, as contingências mantenedoras do comportamento acadêmico dos participantes iniciantes distanciam o comportamento dos entrevistados de suas consequências naturais. Como demonstrado, as consequências reforçadoras arbitrárias que controlam o comportamento acadêmico dos participantes iniciantes estão, não raro, sob controle especial das agências financiadoras e órgãos institucionais universitários. A identificação das variáveis responsáveis pela manutenção do comportamento acadêmico dos participantes não apenas amplia a compreensão acerca das práticas observadas na academia, mas também pode viabilizar, por meio da manipulação dessas variáveis controladoras, que diferentes relações comportamentais sejam produzidas na universidade.

A despeito dos avanços que esta pesquisa possa oferecer às discussões sobre a temática, é importante destacar que o número limitado de participantes e de entrevistas realizadas não permite fazer generalizações sobre os fenômenos comportamentais presentes na academia e que participam da produção acadêmica universitária. Nesse sentido, os resultados encontrados expressam a necessidade de que mais estudos investiguem as contingências institucionais acadêmicas, inclusive, por meio de procedimentos e delineamentos distintos.

6. Referências

- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARBOSA, A. L. N. de. H.; COSTA, J. S. de. M. Nota Técnica: Oferta de creche e participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea, Ministério do Trabalho, 2017. p. 23-35.
- BARRETO, A. **A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade**. Rio de Janeiro: Cadernos do GEA, 2014.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **30ª Reunião anual da ANPED**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/Brasil: ANPED, 2007.
- BLOOM, A. **A cultura inculta: ensaio sobre o declínio da cultura geral**. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 2001. Original publicado em 1987.
- BOSI, A. de. P. Feios, sujos e malvados: intensificação do trabalho docente e produtividade acadêmica. **Universidade e Sociedade**, Ano XX, n. 47, p. 133-148, 2011.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: Capes, 2010.
- CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. Definição dos cursos de pós-graduação – Parecer nº 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em 19 junho 2017.
- CARRARA, K. Seleção pelas consequências como norte funcional para políticas públicas. In: LAURENTI, C.; LOPES, C.E. (Orgs.). **Cultura, democracia e ética**. Maringá: Eduem, 2015. p. 97-136.
- CARVALHO NETO, de. M. B. Análise do Comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 13-18, 2002.
- CASTRO, L. R. de. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 622-627, 2010.
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: CGEE, 2010.
- CLUB DE MALASMADRES. **Informe sociológico: Somos Equipo**. Madri, Espanha: Club de Malasmadres, 2017. Disponível em: <<https://clubdemalasmadres.com/wp-content/uploads/SOMOSEQUIPO-informe-2017.pdf>>. Acesso em: 16 junho 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Bolsas individuais no país** - Anexo I da RN-016/2006. Nova Redação dada pela RN 021/2012, publicada no DOU em 18/07/2012. 2012. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabela 2.9.2:** Bolsas de Produtividade em Pesquisa por categoria/nível segundo o sexo do bolsista – 2001-2015. 2015. Disponível em: <<http://cnpq.br/estatisticas1>>. Acesso em 16 junho 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil:** Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **História e missão.** 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 31 outubro 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Legislação específica.** 2014. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>>. Acesso em: 20 junho 2017.

DE PAULA, M. de. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

DONAHOE, J. W. The unconventional wisdom of B. F. Skinner: the analysis-interpretation distinction. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 60, n. 2, p. 453-456, 1993.

FERREIRA, P. S.; DE ROSE, J. C.C. Sobre a noção de força da resposta no behaviorismo radical de B. F. Skinner. **Acta Comportamental**, v. 18, n. 3, p. 381-411, 2010.

FERSTER, C. B.; CULBERTSON, S.; PERROT BOREN, M. C. **Princípios do comportamento.** Tradução Maria Igenes Rocha e Silva. São Paulo: EDUSP, 1977.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Anuário estatístico do Brasil:** 1993. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Anuário estatístico do Brasil:** 1994. Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GONGORA, M. A. N. Noção de psicopatologia na análise do comportamento. In: COSTA, C., E.; LUZIA, J., C.; SANT'ANNA, H. H. N. (Orgs.). **Primeiros passos em análise do comportamento e cognição.** Santo André: ESETec, 2003. p. 93-109.

GUAZI, T. S.; LAURENTI, C. Algumas contingências da produção acadêmica universitária: um estudo preliminar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 1, p. 139-153, 2015a.

GUAZI, T. S.; LAURENTI, C. Subsídios da análise do comportamento para uma discussão do padrão perfeccionista na docência. **Psicologia Revista**, v. 24, n.2, p. 289-309, 2015b.

GUEDES, M. de. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**, v. 15, p. 117-132, 2008.

GUEDES, M. do. C. Equívocos na publicação científica: algumas considerações. **Psicologia USP**, v. 22, n. 2, p. 387-398, 2011.

GUILHARDI, H. J. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: BRANDÃO, M. Z. S.; CONTE, C. S.; MEZZAROBBA, S. A. B. (Orgs.). **Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. p. 63-98.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Tendências demográficas no período de 1950/2000: Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

LAURENTI, C.; LOPES, C. E. Metodologia da pesquisa conceitual em psicologia. In: LAURENTI, C.; LOPES, C. E.; ARAUJO, S. F. (Orgs.). **Pesquisa teórica em psicologia: aspectos filosóficos e metodológicos**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016. p. 41- 70.

LOPES, C. E. Relações entre pesquisa teórica e pesquisa empírica em psicologia. In: LAURENTI, C.; LOPES, C. E.; ARAUJO, S. F. (Orgs.). **Pesquisa teórica em psicologia: aspectos filosóficos e metodológicos**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016. p. 14- 40.

MATOS, M. A. Comportamento governado por regras. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 3, n. 2, p. 51-66, 2001.

MENANDRO, P. R. M. et al. Livros à mão cheia: o livro como veículo de produção acadêmica. **Psicologia USP**, v. 22, n. 2, p. 367-386, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área: Área 06 – Ciências Biológicas I. 2016a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/06_bio1_docarea_2016.pdf>**. Acesso em: 22 junho 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área: Psicologia. 2016b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/PSIC_docarea_15_fev2017.pdf>**. Acesso em: 22 junho 2017.

MOCELIN, D. G. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 6, n. 11, p. 35-64, 2009.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **DADOS-Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 3, p. 749-789, 2015.

NENO, S. (2003). Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. V, n. 2, p. 151-165, 2003.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1965. (Clássicos Garnier da Difusão Europeia do livro).

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, v.40, n. 2, p. 325-346, 2014.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. de. J. de. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, v. 16, n. 2, p.351-375, 2005.

RUIZ, M. R. Inconspicuous sources of behavioral control: the case of gendered practices. **The behavior analyst today**, v. 4, n. 1, 2003.

SANTANA, O. C. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 2, p. 219-226, 2011.

SANTOS, N. C. F.; CÂNDIDO, L. F. DE. O.; KUPPENS, C. L. Produtividade em pesquisa do CNPq: análise do perfil dos pesquisadores da química. **Química Nova**, v. 33, n. 2, p. 489-495, 2010.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.), **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1).

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos. R. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Tradução Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Campinas: Editora Livro Pleno, 2011.

SILVA, E. C.; LAURENTI, C. B. F. Skinner e Simone de Beauvoir: "a mulher" à luz do modelo de seleção pelas consequências. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 07, n. 2, p. 197-211, 2016.

SKINNER, B. F. **About behaviorism**. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SKINNER, B. F. **Beyond freedom and dignity**. New York: Alfred A. Knopf, 1971.

SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, Meredith Corporation, 1969.

SKINNER, B. F. **Recent issues in the analysis of behavior**. Ohio: Merrill Publishing Company, 1989.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan Company, 1953.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução Rodolpho Azzi. São Paulo: EDUSP, 1972.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SKINNER, B. F. What is wrong with daily life in the Western World? **American Psychologist**, v. 41, n. 5, p. 568-574, 1986.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 573-594, 2007.

SOUZA, V. B. de. **Reforçadores arbitrários e naturais, de curto e de longo prazo: uma análise conceitual sobre procedimentos de transferência de controle**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2013.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das. D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

WATERS, L. **Inimigos da esperança: Publicar, perecer e o eclipse da erudição**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WHALEY, D. L.; MALOTT, R. W. **Princípios elementares do comportamento**. Tradução Maria Amélia Matos; Maria Lúcia Ferrara, Cibele Freire Santoro. São Paulo: EPU, 1981. 2 v.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, v. 1, p. 33-39, 2002.

WOLPERT, R. S. A multicultural feminist analysis of Walden Two. **The behavior analyst today**, v. 6, n. 3, p. 186-190, 2005.

YAMAMOTO, O. H. et al. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 18, p. 727-750, 2012.

7. Anexos

Anexo A – Roteiro de Perguntas

Roteiro de perguntas

Nome: _____

Data: __/__/__

Idade: _____

Tempo de carreira acadêmica: _____

1. Como foi sua trajetória acadêmica até este momento (ensino básico, vestibular, graduação, pós-graduação, docência)? Como avalia esse percurso?

2. Ao que o senhor(a) atribui a vida profissional que conquistou?

3. As agências regulamentadoras de pesquisa, como o Capes e o CNPq, compilam uma série de exigências a serem cumpridas pelos pesquisadores. Como o senhor(a) avalia essas exigências? O senhor acha que atende a essas exigências?

4. A bolsa de produtividade em pesquisa foi criada em 1975 com o intuito de valorizar e incentivar pesquisadores com destacada produção científica. Como o(a) senhor(a) avalia a bolsa de produtividade em pesquisa atualmente? O(a) senhor(a) acha que ela cumpre com seu objetivo, isto é, ela valoriza e incentiva os pesquisadores?

5. Por que o(a) senhor(a) se inscreveu no Programa de Bolsa Produtividade em Pesquisa? O que teve que fazer para obter a bolsa? O(a) senhor(a) teve que mudar alguma coisa em sua vida acadêmica para consegui-la?

6. Em sua opinião, o que conquistou como bolsista de produtividade? Como avalia essas conquistas? Quais foram as mais importantes? Houve perdas? Como as avalia?

7. Descreva o processo de pesquisa, desde a elaboração do projeto até a publicação dos resultados. Como o(a) senhor(a) se sente ao longo desse processo? Quais são as etapas que mais lhe agradam? E, quais são as que menos agradam?

8. Compete ao professor universitário dar aulas, pesquisar e publicar resultados, orientar alunos de graduação e pós-graduação, participar de congressos e de bancas examinadoras de concursos, mestrado e doutorado, produzir patentes, entre outras atividades. Como o(a) senhor(a) avalia todas essas funções? Como o(a) senhor(a) se relaciona com cada uma delas? Como o(a) senhor(a) avalia as tarefas burocráticas que participam da rotina do pesquisador?

9. Como o(a) senhor(a) caracteriza a sua relação com seus alunos e orientandos? Como é a dinâmica entre professores e funcionários no seu departamento?

10. O(a) senhor(a) se sente constantemente avaliado(a)? Por quê? Como lida com isso?

11. O que acontece quando o(a) senhor(a) é bem-sucedido(a) na realização de uma tarefa? Como o senhor(a) se sente em relação às suas conquistas? Considera-se merecedor delas? O que acha que as pessoas pensam do(a) senhor(a) quando é bem-sucedido em alguma atividade?

12. Em sua opinião, o que seria um pesquisador ideal? Por quê? O que esse profissional obteria por ser assim? Você conhece alguém desse tipo? Como o(a) senhor(a) se sente como pesquisador? Acha que é um(a) pesquisador(a) ideal? Por quê? Pretende alcançar esse ideal? Como? Acha possível alcançá-lo?

13. Como o(a) senhor(a) vê a relação entre trabalho acadêmico, família e lazer?

14. Quantas horas por semana o(a) senhor(a) trabalha? O(a) senhor(a) leva trabalho para casa? Trabalha durante o final de semana? E durante o período de férias, o(a) senhor(a) trabalha? Como o(a) senhor(a) se sente quando está de férias? O(a) que senhor(a) faz em momentos de descanso/lazer?

15. Como está sua saúde? O(a) senhor(a) toma alguma medicação de uso contínuo? O(a) senhor(a) faz visitas regulares ao médico? O(a) senhor(a) faz atividades físicas regularmente?

16. Descreva um dia típico de trabalho do(a) senhor(a).

17. O(a) senhor(a) gostaria de dizer mais alguma coisa?

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Contingências da produção acadêmica universitária: uma análise comportamentalista”, que faz parte do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e é orientada pelo professor Kester Carrara, também da Universidade Estadual de Paulista “Julio de Mesquita Filho”. O objetivo da pesquisa consiste em identificar alguns aspectos contextuais e comportamentais que participam da carreira docente no ensino superior, em especial, os referentes à produção acadêmica. **Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:** por meio de uma entrevista semi-estruturada, faríamos algumas perguntas relacionadas à sua carreira docente, solicitando informações sobre sua trajetória acadêmica, as condições de trabalho da vida universitária, alguns aspectos motivacionais, emocionais, e sociais que permeiam a produção acadêmica. Por razões estritamente metodológicas, caso o (a) senhor (a) autorize, a entrevista será gravada de modo a facilitar o registro e a posterior análise das informações obtidas. **Informamos que poderá ocorrer, durante a entrevista, algum desconforto** pelo fato de as perguntas poderem, eventualmente, despertar alguma lembrança ou emoção desagradável. Caso isso aconteça, a entrevista poderá mudar de direcionamento, bem como poderá ser interrompida. Vale mencionar também que o (a) senhor (a) pode se recusar a responder a qualquer pergunta que venha a lhe causar algum incômodo. **Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.** Os registros

gravados serão, ao fim da pesquisa, apagados e descartados. **Os benefícios esperados são, em última instância, reunir informações para subsidiar uma caracterização das consequências psicológicas envolvidas no cumprimento das atividades acadêmicas no contexto de trabalho universitário, de modo que isso venha a se reverter em estratégias de atuação que contribuam para uma melhoria crescente da relação do docente com o seu trabalho. A presente pesquisa não trará benefícios diretos aos seus participantes. Caso o senhor (a) tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP – Campus de Bauru, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue ao senhor (a).**

Além da assinatura nos campos específicos pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) senhor (a), solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) senhor (a), como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa orientada pelo Professor Kester Carrara.

_____ **Data:.....**
Assinatura

Eu, Taisa Scarpin Guazi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:.....**
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme contato abaixo:

Pesquisadora responsável

Nome: Taisa Scarpin Guazi *E-mail:* taisa_guazi@hotmail.com Cel: (14) 98145-6185

Orientador da pesquisa

Nome: Kester Carrara

Endereço: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube, s/n, 17033360 - Bauru, SP – Brasil.

Departamento de Psicologia.

E-mail: kester.carrara@uol.com.br Telefone: (14) 3103-6087

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESP, no endereço abaixo:

CEP/UNESP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube, s/n, 17033360 - Bauru, SP – Brasil. Tel: (14) 3103-6075.

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br