

Subsídios da análise do comportamento para uma discussão do padrão perfeccionista na docência*

Subsidies of behavior analysis for the discussion of the perfectionist pattern in teaching

*Taisa Scarpin Guazi***

*Carolina Laurenti****

Resumo

As atuais exigências que circunscrevem a rotina do professor universitário parecem ser favoráveis ao desenvolvimento do perfeccionismo. A despeito disso, na literatura consultada, o perfeccionismo não era usualmente definido, mesmo sua presença sendo considerada fator de risco para o desenvolvimento de outras doenças. Com base nesse quadro, o objetivo deste estudo foi investigar o padrão perfeccionista no ambiente acadêmico à luz da teoria skinneriana. Para tanto, foi delineada uma interpretação do perfeccionismo em termos analítico-comportamentais, o que envolveu a caracterização de algumas contingências que poderiam ser responsáveis pelo padrão perfeccionista no contexto acadêmico, como o entrelaçamento de contingências que demandam extrema responsabilidade com contingências que produzem baixa autoestima. A presença do sentimento de extrema responsabilidade e do padrão de baixa autoestima sugere a participação de controle aversivo na origem e manutenção desse padrão comportamental. Com efeito, as contingências institucionais acadêmicas, frente à sua atual organização, têm produzido operantes de fuga/esquiva por parte dos professores universitários. A compreensão do padrão perfeccionista apartada do seu contexto e da sua história subscreve o mito das causas internas. A análise do comportamento, ao focar a relação estabelecida

* Este texto foi reelaborado a partir dos resultados obtidos em uma Iniciação Científica financiada pela Fundação Araucária (PR), processo n^o: 3801/2014.

** Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru.

*** Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail para contato: taisa_guazi@hotmail.com

entre indivíduo e mundo, pode contribuir para uma interpretação do padrão perfeccionista capaz de indicar possíveis caminhos para que os professores modifiquem, efetivamente, a sua realidade.

Palavras-chave: ensino superior; Análise do comportamento; produção científica; perfeccionismo; análise funcional.

Abstract

University professors' routines are limited by demands that seem conducive to the development of perfectionism. Despite this grain of truth, and the literature here consulted, that concept was not clear, even though its presence is considered to be a risk factor for the development of other illnesses. The aim of this study is to investigate the perfectionist pattern in the academic environment in light of Skinner's theory. For this purpose, an interpretation of perfectionism in behavior-analytical terms was outlined, that involved the characterization of some contingencies which might be responsible for the perfectionist pattern in the academic setting, such as the entanglement of contingencies that demand extreme responsibility combined with low self-esteem contingencies. The feelings of extreme responsibility and the low self-esteem pattern suggest an aversive control participation in the origin and maintenance of this behavioral pattern. In effect, academic institutional contingencies, regarding its current organization, have produced escape and avoidance operants from university professors. The comprehension of the perfectionist pattern separated from its context and history endorses the myth of internal causes. By approaching the relationship established between the individual and the world that surrounds him, Behavior analysis may contribute to an interpretation of the perfectionist pattern capable of indicating possible ways that could lead professors to effectively modify their reality.

Keywords: higher education; Behavior Analysis, scientific production; perfectionism; functional analysis.

INTRODUÇÃO

Uma das características basais da sociedade ocidental capitalista é a competitividade (Rattner, 2009). Bauman (2003) destaca que “vivemos em tempos implacáveis, tempos de competição e de desprezo pelos mais fracos” (p. 08). Segundo o autor, manter-se no mercado de trabalho demanda do indivíduo “toda sua capacidade, sua vida inteira e toda sua personalidade” (Bauman, 2003, p. 08) e, ainda assim, não há garantias no que diz respeito

à manutenção do emprego. Do mesmo modo, a academia, como instituição social, refrata as características da sociedade na qual está inserida, isto é, a competitividade também perpassa o ambiente universitário, pautando, em certa medida, as relações estabelecidas em seu interior.

Frente a esse cenário, Bosi (2011) discute a intensificação do trabalho docente observada nos últimos 20 anos. Atualmente, compete ao professor universitário captar recursos para suas pesquisas (cada vez mais escassos e mais disputados); organizar e participar de eventos; orientar mestrado, doutorado e iniciações científicas; participar de bancas examinadoras de mestrado, doutorado e concursos; pesquisar; publicar artigos em revistas mais bem avaliadas, de acordo com os critérios de classificação de periódicos científicos estipulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); prestar consultorias; produzir patentes; prestar diversos serviços; ministrar aulas, sempre tendo em vista prazos apertados. Não por acaso a rotina docente ocupa cada vez mais espaço na vida do professor, que chega a cumprir uma jornada de trabalho de 60, 70 horas semanais (Bosi, 2011).

A lógica mercantil, ao orientar a produção de conhecimento nas universidades brasileiras, tornou o trabalho acadêmico um produto, a ser avaliado em termos quantitativos (Bosi, 2011). Dessa forma, a qualidade de um programa de pós-graduação, a manutenção da própria carreira acadêmica, a conquista de recursos para fomento de pesquisas, a distribuição de bolsas para alunos está, gradativamente, mais dependente da quantidade de conhecimento científico produzido em um determinado intervalo de tempo. Bosi (2011), como pesquisador, destaca: “como intelectuais, antes éramos pagos para pensar e produzir. Hoje somos pagos somente para produzir” (p. 147).

Outro ponto destacado por Bosi (2011) e Lima (2011) refere-se ao fato de que, no Brasil, a mercantilização da produção acadêmica, expressa principalmente pela exigência de produtividade, está outorgada por leis, decretos, medidas e editais. A resolução normativa da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, por exemplo, que é concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aos pesquisadores que se destacam entre os pares, dedica seu maior estrato, Categoria 1, Nível A,

aos candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco. (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2009, paginação irregular)

Tendo em vista os aspectos mencionados, Bosi (2011) assinala que a rotina acadêmica está conduzindo os professores ao adoecimento: a um permanente quadro de estresse, à depressão, ao esgotamento físico e ao suicídio. Outros estudos endossam essa afirmação, como é o caso de Meis et al. (2003) que correlacionam a prática docente com a síndrome de *burnout*, e o de Santana (2011), que apresenta uma correlação positiva entre a rotina exaustiva do professor universitário e uma maior incidência de doenças cardiovasculares observada nessa população.

As exigências de desempenho estabelecidas ao professor universitário no panorama acadêmico atual parecem guardar similaridades com a descrição tradicional de perfeccionismo (Alencar, 2007; Elliott e Melstner, 1993). O padrão perfeccionista, de acordo com Elliott e Melstner (1993), é caracterizado por: responsabilidade, pontualidade, esmero, atenção aos detalhes, altos padrões de desempenho, autocrítica, elevada auto-exigência, entre outros aspectos – *traços* muito próximos das exigências feitas pelo CNPq para a concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Categoria 1, Nível A, por exemplo.

Por outro lado, o atual contexto acadêmico, cerceado pela competitividade e pelo individualismo, parece eleger a perfeição como um padrão adaptativo possível – em outras palavras, o perfeccionismo pode funcionar na academia como um padrão comportamental capaz de garantir o sucesso profissional. Convém dizer, no entanto, que a literatura apresenta estudos associando o perfeccionismo a psicopatologias, como a síndrome de *burnout* (Cunha, 2009; Levy, Sobrinho e Souza, 2009), sendo esta relacionada à docência (Cunha, 2009; Levy et al., 2009; Santana, 2011). Essas

constatações expressam a necessidade de se investigar o que é o perfeccionismo e, também, qual é a natureza da possível relação existente entre docência e esse padrão comportamental.

Considerando esses aspectos, o objetivo deste estudo é investigar, sob o enfoque analítico-comportamental, o padrão perfeccionista no contexto acadêmico, considerando, por um lado, as exigências a serem cumpridas pelos docentes no exercício de sua profissão e, por outro, as descrições do padrão perfeccionista presentes na bibliografia consultada. Para tanto, este estudo teórico discutirá primeiramente a forma pela qual esse padrão comportamental aparece na literatura consultada, para, então, apresentar uma interpretação analítico-comportamental do padrão perfeccionista contextualizada no espaço acadêmico. Na sequência, serão explicitados alguns desdobramentos éticos da compreensão usual do padrão perfeccionista como um aspecto intrínseco ao indivíduo, ressaltando-se a importância de uma compreensão contextual e histórica dos diversos comportamentos.

O PERFECCIONISMO EXPLICA OU DEVE SER EXPLICADO?

Schuler (1999) considera o perfeccionismo como um conjunto de comportamentos e pensamentos geralmente associado a altas expectativas e exigências de desempenho. Na literatura consultada, este padrão comportamental é apresentado como um fator de risco para o desenvolvimento de transtornos alimentares (Behar, 2010), comportamento suicida (Macedo et al., 2007) e fobia social (Arana, 2002), entre outras psicopatologias, podendo, além disso, funcionar como um fator agravador do quadro psicopatológico e comprometer o sucesso do tratamento. A literatura especializada também menciona o uso de instrumentos que, ou mensuram o perfeccionismo, ou o trazem como elemento para o diagnóstico de psicopatologias. O Inventário de Depressão de Beck (BDI), por exemplo, considera o perfeccionismo como um dos sintomas presentes na sintomatologia depressiva (Amaral et al., 2008), servindo, portanto, como um indicador desse quadro clínico. Outrossim, o Inventário de Transtornos Alimentares elenca o perfeccionismo como um dos itens a ser avaliado para

o diagnóstico de transtornos dessa natureza (Behar, 2010). Hewitt e Flett, em 1991, elaboraram a Escala Multidimensional de Perfeccionismo, que se propõe a mensurar três dimensões do padrão perfeccionista, quais sejam, Perfeccionismo Autoorientado, Perfeccionismo Socialmente Prescrito e Perfeccionismo Orientado para os Outros (Soares et al., 2003).

Embora os estudos supracitados pronunciem-se sobre o perfeccionismo, considerando-o ou como um fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologias ou apresentando tentativas de mensurá-lo, parece não haver uma preocupação com a definição teórica desse comportamento. Aparentemente, os estudos limitam-se a descrever como o padrão perfeccionista se expressa socialmente, sem atentar para o contexto no qual ele ocorre. O estudo de Alencar (2007) é ilustrativo ao descrever uma espécie de *continuum* do perfeccionismo. Situado em um dos polos dessa sequência, os perfeccionistas neuróticos, ou não saudáveis, são considerados como incapazes de se satisfazer com seu próprio desempenho, na medida em que acreditam nunca alcançar o nível desejado. Refazem o mesmo trabalho repetidas vezes, são excessivamente autocríticos e sensíveis às opiniões alheias, e encaram seus erros como algo humilhante, a ser evitado de todas as formas possíveis (Alencar, 2007). Na outra extremidade, os perfeccionistas saudáveis encontram neste padrão comportamental um instrumento para a realização pessoal. Estabelecem altas metas de desempenho, dedicam-se com afinco e comprometimento na sua realização e mostram-se satisfeitos com seus resultados, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto suas limitações (Alencar, 2007). Convém ressaltar que, a despeito dessa taxonomia, nenhuma reflexão teórica é adicionada a essa descrição.

Conforme elucida Skinner (2003), a descrição de traços ou de características da ação não explica o comportamento, ou seja, não é capaz de responder o porquê de as pessoas se comportarem de determinada maneira. Além disso, por vezes, os traços descritivos do comportamento ganham *status* explicativo, sendo considerados causas dos próprios comportamentos que se propõem a descrever – o que, em última instância, pode redundar em explicações circulares. Assim, diante da pergunta: “*por que ele tem síndrome de burnout?*”, possivelmente se ouviria por resposta: “*porque ele é perfeccionista!*”. “*E por que ele é perfeccionista?*”, ora: “*porque ele tem*

síndrome de burnout!”. Nessa ótica, os professores diagnosticados com essa síndrome seriam considerados “culpados” por desenvolvê-la, visto que são perfeccionistas – todas as variáveis contextuais, que incluem a rotina de trabalho exaustiva, seriam ignoradas, sendo substituídas por aspectos meramente psíquicos.

Com efeito, cabe indagar: como é possível relacionar um fenômeno com outro, como se observa nos estudos citados, se não se conhece de forma clara o que é esse fenômeno? Como mensurar o perfeccionismo sem uma reflexão teórica prévia que o delimite como conceito, isto é, como estudar o perfeccionismo sem operacionalizá-lo? Apresentar o perfeccionismo apartado de um contexto teórico pode encorajar ambiguidades e confusões conceituais, bem como parece contribuir pouco para a elaboração de intervenções junto aos problemas que circunscrevem esse padrão comportamental.

Ademais, a carência de estudos que se detenham sobre uma definição teórica do padrão perfeccionista pode abrir espaço para explicações reducionistas e estritamente biológicas, a exemplo de Soares et al. (2003), que alertam para a possibilidade de o perfeccionismo ser uma expressão fenotípica de uma determinada vulnerabilidade genética. Se o padrão perfeccionista tivesse origem biológica, a discussão restringir-se-ia ao indivíduo, em detrimento das inúmeras variáveis contextuais que participam da origem e manutenção de todo e qualquer padrão comportamental.

Como alternativa, Skinner (2003) propõe a análise funcional do comportamento como método para estudar e explicar o comportamento. Valendo-se da noção de tríplice contingência, Skinner (2003) desloca o foco de análise do indivíduo para a relação estabelecida entre indivíduo e mundo, oferecendo uma explicação contextualizada e histórica do comportamento. Por meio desse instrumento teórico, é possível identificar as contingências responsáveis por instalar e manter os mais variados padrões comportamentais. Assim, o padrão *comportamental* perfeccionista pode ser interpretado à luz da tríplice contingência. Convém ressaltar, antes de prosseguir, que a interpretação é um método legítimo de produção de conhecimento em Análise do Comportamento, visto que ela está embasada em conceitos testados empiricamente (Carvalho Neto, 2002; Donahoe,

1993). Ademais, conforme destaca Donahoe (1993), quando não é factível a realização de uma pesquisa experimental, a interpretação é um método científico possível e efetivo.

Tendo no horizonte essas especificações, e considerando a importância de conceituar o padrão perfeccionista, realizou-se uma leitura analítico-comportamental das pesquisas mencionadas alhures, de modo a delinear uma hipótese acerca de algumas contingências responsáveis por esse padrão comportamental. Vale destacar que embora a literatura supracitada seja meramente descritiva de traços ou características do comportamento perfeccionista, e tenha sido alvo de crítica ao longo deste estudo, ela orientou a escolha do material bibliográfico em *Análise do Comportamento* voltado para a elaboração da hipótese. O fato de o padrão perfeccionista ser, por exemplo, frequentemente associado a psicopatologias, bem como ao sofrimento psíquico, sugere a participação de controle aversivo nas contingências originárias desse padrão comportamental. A caracterização dos perfeccionistas como pessoas extremamente responsáveis, pontuais e com elevados padrões de exigência encoraja uma análise sob a ótica do sentimento de responsabilidade e do controle do comportamento por regras. O relato de que os perfeccionistas refazem várias vezes uma mesma atividade antes de considerá-la pronta e terem dificuldade em exercer autorreconhecimento sugere a presença de contingências que produzem baixa autoestima.

PADRÃO PERFECCIONISTA: ESBOÇO DE UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Com base nesses aspectos, foi possível inferir que o entrelaçamento de contingências que produzem baixa autoestima com contingências que demandam extrema responsabilidade possa ajudar a entender o padrão comportamental perfeccionista. Isso se expressaria em pessoas que, ao se engajarem com afinco na realização de uma determinada tarefa (responsabilidade), manteriam um padrão autoavaliativo de depreciação de si mesmo (baixa autoestima) – a exemplo de professores bolsistas produtividade em pesquisa do CNPq que, apesar de dedicarem suas vidas à produção do

conhecimento, sendo por isso reconhecidos nacional e internacionalmente, não são capazes de se autoavaliarem de forma positiva (cf. Guazi e Laurenti, 2015).

Guilhardi (2002) explica que o desenvolvimento da autoestima está relacionado com contingências de reforçamento sociais, nas quais o reconhecimento que a comunidade verbal expressa ao seu membro, frente às ações dele, privilegia a pessoa e não o comportamento. Com boa autoestima, o indivíduo é capaz de exercer autorreconhecimento. A aparente inabilidade dos indivíduos que apresentam o padrão perfeccionista em exercer autorreconhecimento pode estar vinculada a uma história de vida em que o destaque estava voltado para o comportamento e não para o indivíduo. Por exemplo: na academia, os professores seriam parabenizados e elogiados pelos artigos ou palestras proferidas (ações), e não por serem competentes, compromissados, criativos, inteligentes (pessoa). Guilhardi (2002) destaca ainda que, com boa autoestima, os indivíduos discriminam que são capazes de produzir consequências reforçadoras para suas próprias ações, isto é, são conscientes de que podem “fazer coisas boas para si mesmos”. O professor universitário discriminaria, por exemplo, que é capaz de pesquisar algo novo e criativo e se reconheceria nessa conquista, emitindo verbalizações como: “Eu sabia que daria certo! Sou criativo, e tenho boas ideias”.

Além disso, caso a gratificação (reconhecimento social) tenha ocorrido apenas contingente a ações específicas (publicação de um artigo em uma revista bem avaliada, por exemplo) é possível que relações de troca tenham sido construídas (Guilhardi, 2002). Assim, o indivíduo sentir-se-ia aceito apenas quando emitisse comportamentos específicos, ou seja, o *ser* aceito está condicionado a estudar, a publicar sobre determinados assuntos em certas revistas. E ainda: a pessoa sente que somente suas ações ou feitos foram reconhecidos, aceitos, e não *ela*. Convém destacar que autoestima é uma metáfora (Guilhardi, 2007), ou seja, autoestima é um nome atribuído a um conjunto específico de ações acompanhadas de determinados sentimentos. A habilidade em exercer autorreconhecimento, por exemplo, é uma das ações que pertencem à classe de ações denominada “autoestima”.

A intolerância ao erro, observada em indivíduos que apresentam o padrão perfeccionista, pode estar relacionada com uma história de vida em

que, quando da ocorrência do “erro” (a classificação de dado comportamento como errado não está vinculada à natureza do comportamento, mas com o julgamento do agente controlador), “a pessoa”, e não o comportamento, era punida. Enquanto o comportamento acertado era gratificado, a pessoa que errou era punida – assim, a pessoa se reconhece em seus erros, mas não em seus acertos. O professor, por exemplo, seria criticado pelos colegas por publicar poucos artigos, e se reconheceria, portanto, como alguém incapaz de atingir determinados critérios, isto é, incapaz de produzir consequências reforçadoras positivas. Porém, quando este professor publica resultados importantes para ciência, sua pesquisa e não *ele* seria parabenizado, diminuindo as chances de ele se reconhecer como alguém capaz de emitir comportamentos e de produzir consequências reforçadoras para ele.

No que se refere ao sentimento de responsabilidade, Guilhardi (2002) aponta que ele é produto de contingências coercitivas. Como destaca o autor, diante de situações que sinalizam consequências aversivas, o indivíduo emite comportamentos adequados (conforme avaliação do agente controlador), os quais estão associados ao sentimento de responsabilidade, e funcionam como ações de fuga ou esquiva que eliminam ou adiam os eventos aversivos envolvidos. Assim, o indivíduo não é obediente por ser responsável, mas o faz por conta das contingências coercitivas presentes. Guilhardi (2002) também destaca que o indivíduo, ao ser exposto a contingências dessa natureza, desenvolve um repertório de comportamentos adequados de acordo com os critérios adotados pela comunidade verbal que “utiliza tais práticas” (p. 62). Pode haver, portanto, generalização, isto é, o indivíduo, “a partir dos comportamentos aprendidos sob condição aversiva” (Guilhardi, 2002, p. 62), “passa a emitir outros comportamentos da mesma classe de ‘comportamentos adequados para o grupo’ que nunca foram treinados diretamente” (Guilhardi, 2002, p. 62).

Guilhardi (2002) pontua ainda que um indivíduo extremamente responsável agiria, quase que de modo exclusivo, sob controle aversivo, o que, possivelmente, seria produto de uma história de vida em que várias condições foram associadas: (i) ausência de uma pessoa significativa que intercedesse por ele frente à coerção e a falta de uma comunidade alternativa que tornasse possível perceber os excessos do controle aversivo, (ii)

apresentação de estímulos aversivos não contingente a ações específicas, (iii) exigências muito elevadas de desempenho e (iv) contingências coercitivas muito intensas. Possivelmente, a pessoa que apresenta o padrão perfeccionista teria, desde muito cedo, entrado em contato com contingências que demandavam extrema responsabilidade – seja pela natureza do compromisso a ser cumprido, seja pelo grau de desempenho estipulado para a resolução da tarefa.

Assim, o padrão perfeccionista, como mencionado alhures, parece derivar de um contexto coercitivo (como sugere a presença do sentimento de extrema responsabilidade observado nesse padrão comportamental). Em um ambiente predominantemente coercitivo, as ações que amenizam ou tornam o contexto menos aversivo são reforçadas, o que produz um operante de fuga e esquiva – também observado em indivíduos que apresentam padrão perfeccionista. Esses comportamentos podem ser verificados na academia. As atuais contingências institucionais acadêmicas parecem exigir dos docentes extrema responsabilidade: produzir conhecimento, publicar com elevada frequência, lecionar, participar de congressos, assumir cargos burocráticos – sob pena de perderem o financiamento de suas pesquisas, de comprometer os indicadores de qualidade de seus currículos, ou de verem, de modo geral, suas respectivas carreiras definharem (alusão à máxima *publish or perish*, cf. Sguissardi, 2010).

Nessa direção, é possível que a rotina dos docentes esteja permeada por controle aversivo, o que, por sua vez, cria condições para que padrões comportamentais de fuga ou esquiva sejam instalados. Com efeito, esse contexto aversivo pode, paradoxalmente, favorecer práticas condenadas pela própria academia, como, por exemplo, a divisão de uma mesma pesquisa em unidades menores, de modo a gerar vários artigos a serem publicados em diferentes revistas (Castiel, Sanz-Valero e CYTED, 2007), e uma espécie de permuta recíproca de autoria de artigos científicos: “eu coloco seu nome no meu artigo e você coloca o meu nome no teu” (Castiel et al., 2007). Tais práticas, por exemplo, parecem, à primeira vista, atender com especificidade às exigências de produtividade impostas pelos órgãos regulamentadores de pesquisa.

Vale ressaltar que algumas formas pelas quais os pesquisadores se adaptam às exigências acadêmicas têm sérias implicações éticas. Como alertam Castiel et al. (2007), o crescimento na publicação de conhecimento científico não está comprometida *pari passo* com melhorias na realidade social e na vida das pessoas – mas parece responder, primordialmente, à demanda mercadológica de produção de artigos. E, atender essa demanda, seja por meio das práticas citadas alhures, ou por meio de outros recursos, expressa um comportamento extremamente adaptativo ao contexto no qual os docentes estão inseridos. Sob o imperativo *public or perish*, os professores podem emitir ações de fuga/esquiva da possibilidade de “verem suas respectivas carreiras perecerem”, de serem descredenciados dos programas de pós-graduação, de serem desqualificados entre seus pares (Silva, 2012).

Ademais, o padrão perfeccionista parece ser, em grande parte, governado por regras. As regras são estímulos verbais que descrevem uma contingência, no sentido de especificarem uma circunstância, um tipo de ação e a possível consequência que se seguirá. O operante de seguir regras é instalado e mantido por meio de reforçamento social (Albuquerque, 2001) – os benefícios envolvidos no seguimento de regras incluem: economia de tempo, custo e sofrimento (Albuquerque, 2001), bem como a prevenção de erros e de consequências aversivas (Castanheira, 2001). Cabe ressaltar que, a despeito dos benefícios envolvidos nesse operante, o comportamento de seguir regras é apresentado de modo mais mecânico, estereotipado e rígido (Castanheira, 2001). Dessa forma, é possível considerar a máxima “*public or perish*” como uma das principais regras que norteiam a rotina a acadêmica: “no ambiente acadêmico, se você não publicar, você verá sua carreira definhando”. E, de fato, como elucida Bosi (2011), a produção de conhecimento científico, na atualidade, não é mais artesanal, como se observava nas décadas que precederam os anos de 1980, mas se aproxima do *mecanicismo* fabril.

Autorregras parecem também estar presentes no padrão perfeccionista. Segundo Castanheira (2001), autorregras são autoverbalizações criadas pelo próprio sujeito que as seguirá e são elaboradas com base em acontecimentos passados. Convém destacar, no entanto, que as autorregras não explicam o padrão perfeccionista, mas precisam ser explicadas. Dado

uma história de vida em que o reforço, contingente a ações específicas, estava associado à exigência de um alto grau de desempenho, como parece ser o caso do indivíduo que apresenta o padrão perfeccionista, é possível que autorregras como “não posso errar”, “preciso melhorar meu desempenho”, “tenho que ser o melhor” tenham sido elaboradas. O ambiente acadêmico, nesse sentido, parece também oferecer condições propícias para que autorregras como “preciso conseguir reconhecimento dos meus pares”, “preciso aumentar meu número de publicações”, “preciso aumentar meu número de orientados”, sejam elaboradas.

Em suma, o padrão perfeccionista parece envolver o entrelaçamento de baixa autoestima, sentimento de extrema responsabilidade, operantes de fuga e esquiva, e comportamentos estereotipados e rígidos pela predominância de comportamentos governados por regras. Ressalta-se que os conceitos utilizados, sejam eles: autoestima, sentimento de responsabilidade, regras, operantes de fuga e esquiva, são termos que se referem a classes de ações específicas – por si só, nada explicam. É preciso recorrer à história individual de reforçamento, bem como às contingências atuais as quais o indivíduo está exposto.

Convém salientar também que a forma pela qual ocorre o entrelaçamento de contingências responsável pela produção do padrão perfeccionista é dependente da história singular de cada indivíduo. No entanto, é possível inferir que algumas condições estejam presentes, a exemplo de um ambiente predominantemente aversivo associado a uma comunidade verbal que estipule altas metas de desempenho e direcione seus elogios às ações de seus membros (e não às pessoas). Vale mencionar, contudo, que a presença dessas variáveis não implica que todos os sujeitos inseridos nesse contexto apresentarão um padrão perfeccionista.

A interpretação analítico-comportamental do padrão perfeccionista apresentada considera como foco de análise a relação estabelecida entre indivíduo e mundo, sendo essa relação específica que produz uma classe de ações que culturalmente é designada como padrão perfeccionista. A explicação deste padrão comportamental, ou de qualquer outro, em termos de causas internas acarreta uma série de problemas, como será discutido a seguir.

ALGUNS DESDOBRAMENTOS DA CONCEPÇÃO PSICOPATOLÓGICA DO PADRÃO PERFECCIONISTA

Não raro a prática *psi* recorre a causas internas para explicar os diferentes comportamentos, em especial os comportamentos “inadequados” ou “anormais”. Como destaca Holland (1983), as pessoas que emitem comportamentos inadequados (conforme julgamento da comunidade verbal na qual esses indivíduos estão inseridos) são denominadas “psicopatas”, “bipolares”, “depressivas” – o diagnóstico psicopatológico, então, contribui para localizar *no* indivíduo a causa da sua *diferença*. Em outras palavras, o mito das causas internas ajuda a obscurecer algumas contingências institucionais, econômicas, sociais e políticas que contribuem para a explicação do comportamento “anormal” (Holland, 1983).

Assim, os professores que adoecem frente a um ritmo acadêmico acelerado, ao invés de se engajarem em ações que alterem sua realidade (a exigência de produtividade, por exemplo), podem recorrer a medicações que modificam o funcionamento bioquímico de seus próprios corpos e os reinsereem na dinâmica acadêmica – tornando “a velocidade e quantidade de trabalho naturais”, e os professores, que sucumbem a essa demanda de trabalho, fracos, incapazes, *doentes* (Bosi, 2011, p. 142). Dito de outro modo, “as causas internas” localizam unicamente *no* professor a responsabilidade por seu adoecimento, ao passo que as contingências vigentes na academia, a exemplo das exigências impostas pelas agências regulamentadoras de pesquisa e pela própria universidade, são ignoradas.

Outrossim, ao considerar o padrão perfeccionista como uma característica intrínseca à personalidade do indivíduo e como um fator desencadeador de psicopatologias são desprezadas as variáveis sociais, políticas e econômicas que participam do desenvolvimento da síndrome de *burnout*, por exemplo. A rotina exaustiva do professor, a pressão por publicar, e a escassez de recursos para o financiamento de pesquisas são negligenciadas na análise, porque o professor *é* perfeccionista. Do mesmo modo, o caráter aversivo da academia, que também se expressa pelo imperativo *public or perish* e pelas exigências dos órgãos regulamentadores de pesquisa, tende a ser desconsiderado, para dar relevo a aspectos pessoais e internos dos

professores. Assim, a responsabilidade de cada uma das ações dos professores recai unicamente sobre cada um deles que, por serem vítimas, também são culpados (Holland, 1983).

Skinner (2006, p. 61) assinala que os problemas orgânicos e os sentimentos “podem ser interpretados como produtos colaterais das contingências geradoras de comportamento” (Skinner, 2006, p. 61). Dessa forma, com base na teoria comportamentalista skinneriana, os problemas orgânicos e psicológicos enfrentados pelos professores devem ser entendidos à luz da análise das contingências que operam no contexto acadêmico. Em outras palavras, os pressupostos teórico-éticos da Análise do Comportamento reinsertam a problemática comportamental não mais no indivíduo, mas na relação estabelecida entre indivíduo e mundo. Assim, um padrão comportamental só é instalado e mantido porque, na relação indivíduo-contexto, ele tem uma função para o indivíduo (Matos, 1999), no sentido de ter produzido na sua história de vida consequências reforçadoras (positivas e negativas) para suas ações. Como destaca Holland (1983), o comportamento é adaptativo, isto é, ele responde às contingências que estão operando no meio. Nessa ótica, a “psicopatologia” é uma adaptação a um ambiente específico – compreender este comportamento ou alterá-lo requer que se analisem as relações estabelecidas entre indivíduo e mundo, de modo a identificar as contingências responsáveis pela origem e manutenção de um dado padrão comportamental.

Nessa direção, conforme destaca Fester (1972), os padrões comportamentais considerados anormais não são produto de uma estrutura psíquica anômala, cujas causas são intrínsecas ao indivíduo, mas resultado de uma relação entre ser humano e mundo específica “e representa um resultado compreensível da história do reforçamento do indivíduo” (p. 7). Em outras palavras, uma análise cuidadosa das contingências originárias e mantenedoras do “comportamento-problema” pode oferecer uma explicação satisfatória do comportamento, no sentido de criar condições para que uma intervenção efetiva seja elaborada. Dessa forma, entender os “comportamentos-problema” apresentados pelos docentes exige uma investigação detalhada da relação estabelecida entre este profissional e seu ambiente de trabalho.

Holland (1983) assinala que retirar o indivíduo do contexto no qual ele apresenta os “comportamentos-problema” ou o “comportamento psicopatológico”, tratá-lo, medicá-lo e reinseri-lo no contexto de origem, não é garantia de mudança comportamental. Afinal, as condições responsáveis por instalar e manter o comportamento “problemático” não foram alteradas, isto é, permanecem vigentes. Ou seja, submeter o docente que apresenta, por exemplo, síndrome de *burnout* a tratamentos extra-acadêmicos (medicamentoso, psicológico e psiquiátrico), sem modificar as contingências que operam na academia, pode resultar em uma intervenção ineficaz. Ademais, essa intervenção, muitas vezes aplicada por profissionais *psi*, está assentada no pressuposto de que a causa do comportamento-problema é intrínseca ao indivíduo, ao passo que a rotina exaustiva a que o docente está submetido não é questionada. Em suma, promover mudanças qualitativas na vida do docente implica em repensar a própria prática docente.

Considerando essa discussão e a participação que o profissional *psi* pode exercer na culpabilização da vítima, Holland (1983, p. 60) é emblemático: embora a Análise do Comportamento (como ciência psicológica) baseie-se “em uma visão de homem que é compatível com a transformação social”, não é sempre que o analista do comportamento está comprometido com práticas que promovem a emancipação humana. Nessa direção Moreira, Romagnoli e Neves (2007) e Vandenberghe (2005) destacam a importância de se questionar quais são as repercussões da prática *psi* na vida do cliente e na sociedade. A reflexão e a prática psicológica não devem acontecer apartadas da discussão política – conforme elucida Holland (1973), o arranjo de contingências para modificação do comportamento e planejamento da cultura implicam em uma incursão nas ciências políticas.

O padrão perfeccionista configura o resultado de uma relação específica entre indivíduo e mundo. Compreendê-lo exige uma análise contextual e histórica, que considere a história de vida do indivíduo e as variáveis contextuais presentes no ambiente no qual o indivíduo está inserido. Assim, explicar os problemas apresentados pelos professores como produto de uma personalidade perfeccionista, ou de qualquer outro aspecto intrínseco, obscurece os problemas de natureza econômica, política e social que os professores têm enfrentado no exercício de sua profissão. Como destaca Holland (1983), uma

prática *psi* comprometida com a emancipação humana pode contribuir na construção de caminhos mais libertários e na efetivação do contracontrole por parte dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de um dado comportamento apartada da sua história e de seu contexto atual contribui para consolidar o mito das causas internas. Ou seja, ao localizar no indivíduo a explicação de um padrão comportamental são ignoradas as contingências institucionais, políticas, sociais e econômicas que participam da origem e manutenção desse comportamento. Do mesmo modo, ao explicar o padrão perfeccionista como um traço de personalidade, intrínseco ao indivíduo, concorre-se para culpabilizá-lo pelo seu próprio adoecimento, a despeito do contexto altamente exigente no qual o professor, por exemplo, está inserido. O comportamentalismo skinneriano, com seus pressupostos teóricos, oferece meios para uma análise relacional dos fenômenos psicológicos, enfocando a relação estabelecida entre indivíduo e mundo para explicar e compreender os diversos padrões comportamentais.

As práticas relatadas neste estudo como ações de fuga ou esquiva frente ao atual ambiente acadêmico, a exemplo da divisão de uma mesma pesquisa em unidades menores e da permuta recíproca de autoria, devem ser compreendidas à luz das condições atuais nas quais a academia se insere. No entanto, o professor universitário não é passivo diante desse contexto: conforme destaca Skinner (1957), os seres humanos agem sobre o mundo e o modificam, e, por sua vez, eles próprios são modificados pelas consequências de suas ações. Também nesse ponto a Análise do Comportamento pode contribuir, criando condições para que os docentes exerçam contracontrole ante às exigências postas e transformem, efetivamente, a realidade universitária. Nessa direção, este estudo também expressa a necessidade de que mais pesquisas investiguem a realidade acadêmica, colaborando para a construção de relações mais libertárias no contexto da universidade.

Ademais, vale esclarecer que as críticas, apresentadas ao longo deste estudo, acerca das atuais exigências impostas ao professor universitário

– tanto as que dizem respeito à produção de conhecimento científico quanto às referentes às atividades próprias da docência – não aludem a uma esquivia ou condenação das funções inerentes à vida universitária. Critica-se, exclusivamente, aquelas contingências institucionais acadêmicas que, atualmente, têm contribuído tanto para o surgimento de padrões de comportamento que acarretam prejuízos em diferentes esferas da vida dos docentes (cf. Bosì, 2011; Meis et al., 2003; Santana, 2011), quanto para o estabelecimento de práticas que são condenadas pela própria academia (cf. Castiel et al., 2007).

Por fim, ressalta-se que este trabalho não teve por objetivo esgotar a discussão que se propôs a fazer, ou apresentar uma definição absoluta do padrão perfeccionista. Salienta-se novamente que a interpretação analítico-comportamental do padrão perfeccionista delineada alhures está restrita ao contexto da academia e que estendê-la para outros contextos pode gerar problemas conceituais, interventivos e éticos. Afinal, ela foi engendrada com base na análise de algumas condições atuais que participam especificamente da vida acadêmica. Apesar disso, este estudo pode servir de ponto de partida para outras investigações, pautadas em metodologias distintas e que investiguem o padrão perfeccionista em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, L. C. de. (2001). Definições de regras. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. Queiroz e M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (Vol. 7, pp. 132-140). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Alencar, E. M. L. S. de. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Amaral, G. F. do., Gomide, L. M. de. P., Batista, M. de. P., Píccolo, P. de. P., Teles, T. B. G., Oliveira, P. M. de. e Pereira, A. D. P. (2008). Sintomas depressivos em acadêmicos de medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. *Revista Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 30(2), 124-130.

- Arana, F. G. (2002). Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11(3), 201-219.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Behar, A. R. (2010). Quince años de investigación en trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Chilena Neuropsiquiatria*, 48(2), 135-146.
- Bosi, A. de P. (2011). Feios, sujos e malvados: intensificação do trabalho docente e produtividade acadêmica. *Educação e Sociedade*, Ano XX(47), 133-148.
- Carvalho Neto, M. B. de. (2002). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), 13-18.
- Castanheira, S. dos. S. (2001). Regras e aprendizagem por contingência: sempre e em todo lugar. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. Queiroz e M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (Vol. 7, pp. 36-36). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Castiel, L. D., Sanz-Valero, J. e CYTED. (2007). Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12), 3041-3050.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2009). *Bolsas individuais no país: Anexo I – RN-009/2009*. Recuperado de http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343.
- Cunha, K. W. V. da. (2009). *A produção científica no Brasil nos anos de 2003 a 2008 sobre síndrome de burnout e docência* (Dissertação de mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – Fiocruz, Rio de Janeiro). Recuperado de http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2352/1/ENSP_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cunha_K%C3%A1tia_Wal%C3%A9ria_Vieira.pdf.

- Donahoe, J. W. (1993). The unconventional wisdom of B. F. Skinner: the analysis-interpretation distinction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 60(2), 453-456.
- Elliott, M. e Meltsner, S. (1993). *Perfeccionistas: Como aprender a conviver com as imperfeições do mundo real* (1a ed., R. Gouveia, trad.). São Paulo: Saraiva.
- Fester, C. B. (1972). Classificação da patologia do comportamento. In L. Krasner e L. P. Ullmann (Orgs.), *Pesquisas sobre modificação de comportamento* (pp. 07-36). São Paulo: Editora Herder.
- Guazi, T. S. e Laurenti, C. (2015). Algumas contingências da produção acadêmica universitária: um estudo preliminar. *Psicologia Ciência e Profissão* 35(1), 139-153.
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, e S. A. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp. 47-68). Santo André: ESETec Editores Associados.
- ____ (2007). Autoestima e autoconfiança são metáforas, não causas. Recuperado de http://www.itrcampinas.com.br/pdf/helio/Auto_estima_e_autoconfianca_sao_metaforas2007.pdf.
- Holland, J. G. (1973). ¿Servirán los principios conductuales para los revolucionários? In F. S. Keller e E. Ribes (Orgs.), *Modificación de conducta: Aplicaciones a la educación* (pp. 265-281). México: Trillas.
- ____ (1983). Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução? *Psicologia*, 9(1), 59-75.
- Levy, G. C. T. M., Sobrinho, F. P. S. e Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465.
- Lima, K. (2011). Precarização e intensificação: as novas faces do trabalho docente no Brasil. *Educação e Sociedade, Ano XX*(47), 149-158.
- Macedo, A. F. de., Soares, M. J., Maia, B., Pereira, A. T., Marques, M., Bos, S. Azevedo, M. H. P. de. (2007). Perfeccionismo e psicopatologia. *Psiquiatria Clínica*, 28(2;3), 5-14.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.

- Meis, L. de., Velloso, A., Lannes, D., Carmos, M. S., e Meis, C. de. (2003). The growing competition Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 36(9), 1135-1141.
- Moreira, J. de. O., Romagnoli, R. C. e Neves, E. de. O. (2007). O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 605-621.
- Rattner, H. (2009). Os limites da competitividade. *Revista Espaço Acadêmico, Ano IX(99)*, 47-50.
- Santana, O. C. (2011). Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. *Acta Scientiarum. Education*, 33(2), 219-226.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school* (Monografia, The National Research Center on the Gifted and Talented – EUA). Recuperado de <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm99140/rm99140.pdf>.
- Sguissardi, V. (2010). Produtivismo acadêmico. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, L. M. F. Vieira (orgs.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1).
- Silva, A. O. da. (2012, 08 de dezembro). Produtivismo acadêmico – os improdutivos! [Blog]. Recuperado de <http://antoniozai.wordpress.com/2012/12/08/produtivismo-academico-os-improdutivos/>.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- _____. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2006). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Soares, M. J., Gomes, A. A., Macedo, A. F., Santos, V. e Azevedo, M. H. P. (2003). Escala multidimensional de perfeccionismo: adaptação à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), 46-55.
- Vandenbergh, L. (2005). Uma ética behaviorista radical para a terapia comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 55-66.