



BEHAVIORISMO: MITOS, DISCORDÂNCIAS, CONCEITOS E PRECONCEITOS

Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006

p. 141-164

Maria Ester Rodrigues¹
Unioeste / Cascavel

RESUMO: O “behaviorismo” é alvo freqüente de críticas. Embora vários fatores estejam relacionados à origem de tais críticas, a literatura especializada as considera, predominantemente, como produto de equívocos. A nossa experiência profissional imediata também dá suporte à constatação da existência de equívocos acerca da abordagem, em grande quantidade. Embora o trato com críticas pouco fundamentadas e equívocos não deva ser prioridade, o nosso compromisso com a formação de professores nos incita a tecer alguns comentários sobre o assunto. Também apresentamos uma breve revisão de literatura acerca de trabalhos que tratam de equívocos sobre a abordagem produzidos em um *locus* especificamente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Análise do comportamento, Behaviorismo radical, Psicologia da educação, Mitos/discordâncias e preconceitos.

ABSTRACT: ‘Behaviorism’ has frequently been object of critics. Even several facts are related to the origin of such critics, specialized literature consider them predominantly as results of mistakes. Our professional experiences also give us great amount of support to this founding of the existence of mistakes concerning this approach. Even the treatment of not well supported critics and mistakes should not be any priority; our compromise with the formation of teachers incites us to establish some comments about this topic. Our work also presents a brief literature revision concerning some works which handle with mistakes related to the approach, produced in a specific educational locus.

KEY-WORDS: Teachers’ formation, Behavior Analysis, Radical Behaviorism, Educational Psychology, Myths/disagreements, Concepts and prejudices.

MITOS E EQUÍVOCOS NA LITERATURA

O nosso interesse pelos mitos que cercam a palavra *behaviorismo* é razoavelmente antigo e já foi objeto de trabalhos empíricos anteriores, com pesquisas publicadas e confecção de dissertação de mestrado no assunto. Na ocasião, não tivemos interesse em rebater críticas infundadas (ou pouco fundadas), e sim em dialogar com críticos conhecedores do objeto criticado, com a finalidade de investigar pontos de discordância. Para haver discordância é necessário supor que haja

conhecimento sobre o objeto criticado. Para tanto fomos em busca de informações advindas de ex-analistas do comportamento com produção anterior reconhecida pela área. A necessidade de conhecer o assunto criticado é asserção não mais que morna e parece ser óbvia, no entanto, a palavra *behaviorismo* é maciçamente criticada na área educacional, na maior parte das vezes baseando-se na leitura de terceiros ou, ainda, por uma leitura bastante enviesada da obra de especialistas. O nosso interesse primordial não é dialogar com críticos menos embasados ou com a literatura estereotipada. Apresentar a abordagem e suas contribuições é um caminho mais atraente e prazeroso do que responder a críticas, em muitos casos, não mais que agressivas e preconceituosas; porém, o estado generalizado de equívocos que cercam a área e com o qual nos deparamos no cotidiano profissional, mais o compromisso com a formação docente, nos incita a falar sobre o tema proposto neste artigo.

Especificamente em relação aos equívocos, os autores da área tendem a relacioná-los a diferentes termos, semelhantes, porém não iguais. Tais termos são utilizados pelos autores para se dirigir a qualquer crítica relacionada com problemas de conhecimento (ausência de conhecimento, insuficiência, imprecisão, deturpação, equívoco etc.), seja em relação ao autor da crítica ou aos meios de divulgação do conhecimento da abordagem, conforme revisão de literatura efetuada em trabalhos anteriores (RODRIGUES, 2000 e 2002). Em relação aos equívocos – considerando como equívocos a crítica desprovida de maior sustentação, ou seja, as críticas que não resistiriam a um exame mais aprofundado da teoria - os autores consideram serem possivelmente relacionados a três fatores: 1) ao conhecimento inaccurado/parcial, ou ao desconhecimento da abordagem, fato constatado nos repertórios dos sujeitos pesquisados, em textos didáticos, em cursos ministrados, em comunicados da mídia; 2) à própria terminologia utilizada (termos técnicos) pela abordagem; e 3) a fatores relacionados ao desenvolvimento histórico do Behaviorismo Radical (BR) e Análise do Comportamento (AC) e complexidade crescente da obra de Skinner.

Podem ser incluídos nessa classe - equívocos - os trabalhos que focalizam percepções negativas e enviesadas sobre a abordagem (OTTA et al., 1983; WOOLFOLK, WOOLFOLK e WILSON, 1977); conhecimento inaccurado/datado ou, ainda, incorreto (MORRIS, 1985; YOUSEF, 1992); desconhecimento ou falta de informação (MORRIS, 1985; YOUSEF, 1992); deturpações (NAKAMURA, 1997; FRANÇA, 1997); concepções equivocadas (MORRIS, 1985; CARRARA, 1998); texto didático e curso (YOUSEF, 1992; TODD E MORRIS, 1983; MORRIS, 1985; MIRALDO, 1985; GIOIA, 2001) e mídia divulgando imagem negativa (MORRIS, 1985).

Também estão nessa categoria os trabalhos que analisam peculiaridades da linguagem da teoria em questão e suas diferenças em relação ao comportamen-

to verbal dos pares (de outras abordagens) e da população em geral (DEITZ e ARRINGTON, 1983; HICKEY, 1994; FOXX, 1996 e BANACO, 1997).

A história de desenvolvimento da abordagem (MIRALDO, 1985 e CARRARA, 1998) e a complexidade crescente da obra de Skinner (CARRARA, 1998 e MOXLEY, 1998) também são considerados fatores produtores de equívocos, bem como, datação de críticas.

Existem outros fatores relacionados à oposição ao behaviorismo? Certamente sim, especialmente os relacionados a discordâncias filosóficas, epistemológicas, metodológicas e fatores ligados aos analistas do comportamento, também relacionados em trabalhos que realizamos anteriormente (RODRIGUES, 2000 e 2002). É na categoria “equívocos”, porém, que se concentra a maior parte das críticas dirigidas ao behaviorismo, críticas com as quais nos deparamos no nosso cotidiano atualmente, seja como estudantes, seja como professores e profissionais da área de educação e mesmo psicologia.

○ QUE É ENSINADO AOS PROFESSORES SOBRE BEHAVIORISMO?

Embora não devamos nos concentrar primordialmente em rebater críticas tradicionalmente dirigidas à abordagem, é necessário esclarecer algumas meias verdades (por vezes piores que mentiras completas) ensinadas a respeito da abordagem e que se fundam em aspectos bastante distantes do conhecimento sobre a mesma. Aconselha-se ao leitor especialmente interessado em trabalhos que tratam de críticas decorrentes de equívocos sobre a abordagem que consultem a literatura apresentada no tópico anterior, uma vez que não nos deter em seu escrutínio. Mas os estudos de WOOLFOLK, WOOLFOLK e WILSON (1977), de FRANÇA (1997) e GIOIA (2001) parecem-nos particularmente pertinentes para introduzir a problemática no campo especificamente educacional.

WOOLFOLK, WOOLFOLK e WILSON (1977) realizaram dois experimentos, que procuraram identificar e classificar vieses e tendenciosidades de estudantes em relação à modificação do comportamento. Dois grupos de estudantes da área de educação analisaram um vídeo em que um professor usava métodos de reforçamento em uma classe. O 1º grupo foi informado de que o vídeo ilustrava modificação do comportamento e para o 2º grupo, o vídeo foi apresentado como representativo de educação humanística (rogeriana). Os estudantes avaliaram mais favoravelmente o professor e os seus métodos no segundo caso e, portanto, mais desfavoravelmente no primeiro. Este estudo evidencia o poder do rótulo influenci-

ando a percepção de estudantes sobre análise do comportamento (*a rose by any other name*). Aqui evidencia-se que, para os autores, seria o poder do rótulo associado a uma imagem negativa que contaminaria a percepção dos estudantes.

FRANÇA (1997) analisou o livro de ALVITTE, intitulado *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*, baseado em dissertação de mestrado defendida em 1981 na PUC/SP, que seria um exemplo de deturpação, má interpretação, equívoco e/ou desconhecimento das idéias de Skinner. Para a autora, ALVITTE divulga um Skinner irreconhecível, parecendo não compreender termos como controle, ambiente, reforçamento e comportamento, utilizando-os num sentido muito diferenciado dos behavioristas. Como exemplo de equívoco cita, entre outros trechos do livro de ALVITTE, um trecho em que critica a educação com base nos princípios behavioristas.

Aqui se retorna mais uma vez à didática behaviorista para salientar que é uma didática comprometida com uma relação pedagógica autoritária e tecnocrática. É uma relação que se traduz num tipo de adestramento em que o aluno deve adquirir o comportamento previsto e planejado pelo professor. Não há assim apelo à imaginação, à criatividade. Além disso, não é tomada em consideração a proveniência de classe de cada aluno, suas diferenças individuais, enfim, sua vida concreta. (ALVITTE *apud* FRANÇA, 1997).

FRANÇA (1997) analisa o trecho como equívoco baseado em confusão entre o que a autora chama de didática behaviorista e as propostas tradicional e tecnicista de ensino, comparando a crítica com o que seria uma prática pedagógica baseada nos reais princípios behavioristas, incompatíveis com a crítica. A autora confirma a freqüente divulgação de informações equivocadas dos princípios do behaviorismo radical, que não se esgotam com o exemplo de ALVITTE, sinalizando a responsabilidade desses autores em divulgar uma visão distorcida de uma abordagem, bem como, para a necessidade de esclarecer seus conceitos.

GIOIA (2001) centrou-se no aspecto “texto didático e curso” para conhecer a forma como a abordagem é ensinada a futuros professores no Brasil. A autora analisou ao todo vinte e cinco livros que apresentavam pelo menos duas abordagens psicológicas para a educação. No material analisado, a autora identificou a precisão ou imprecisão do apresentado, quanto à descrição de: 1) conceitos básicos da Análise do Comportamento; b) princípios do Behaviorismo Radical; 3) visão de SKINNER sobre ensino.

A autora encontrou um número muito grande de textos que apresentam incorreções e omissões no material apresentado pela abordagem. Somente cinco dos vinte e cinco livros eram escritos por vários autores referindo-se a uma única abordagem, o que indica que os autores tendem a escrever sobre várias abordagens mesmo que não sejam de sua especialidade. Isto deve implicar em imprecisão

também acerca de outras abordagens. GIOIA (2001) constatou que somente dois capítulos sobre Análise do Comportamento/Behaviorismo Radical nos livros brasileiros analisados foram escritos por autores behavioristas.

Poucos textos usaram as obras de SKINNER e quem usou não obteve um resultado qualitativo superior no texto construído, pois a transcrição de frases e trechos de livros de Skinner era feita de modo deslocado do contexto original ou interpretada de modo impreciso.

Concepções precisas e imprecisas conviviam ao longo do mesmo texto, indicando ausência de articulação entre diferentes informações e estruturação fragmentada dos textos. Para a autora, "... se considerássemos como precisão apenas as descrições que não apresentassem sua contraparte imprecisa, a ocorrência de descrições teria um índice bem mais baixo que o apresentado." (GIOIA, 2001; p. 185). A razão para a convivência de precisões e imprecisões no mesmo texto pode ser a ausência de familiaridade do autor com o assunto e leituras apressadas da obra de Skinner.

Para a autora, a visão de Skinner sobre ensino foi apresentada de forma incompleta, privilegiando aspectos técnicos. Alguns aspectos importantes sobre a visão do referido autor deixaram de ser apresentados, como a compreensão do papel do professor de planejar e executar contingências de ensino, ou a própria compreensão do que seja contingência (não mencionada ou interpretada como liberação de reforço). Não se abordou "o que ensinar" (objetivos educacionais) e "para que ensinar". Com tais lacunas e incorreções no entendimento da abordagem, conclui-se que a abordagem é eficiente, porém, inapropriada para assuntos complexos ou importantes como a educação.

Foram focalizadas, no material analisado, as concepções sobre os "princípios filosóficos do behaviorismo radical", as referentes ao "ensino" e os "conceitos básicos de análise do comportamento". Com relação aos princípios filosóficos do behaviorismo radical (filosofia da ciência ou concepções sobre o behaviorismo radical), as noções escrutinadas foram as que disseram respeito a *fatores inatos na determinação do comportamento*, *eventos privados* como parte das contingências, a *singularidade humana* ou concepção de homem como diferente de outros animais e de outros homens, *liberdade e dignidade humanas* com aspectos relacionados ao controle do comportamento ou a finalidade da sua aplicação na sociedade.

Com referência ao "ensino", GIOIA (2001), baseando-se em ZANOTTO (1997), analisou a contribuição da abordagem ao ensino em cinco itens: *o que é ensinar*, *o papel do professor*, *como ensinar*, *o quê ensinar* e *para quê ensinar*. Por último, mas não menos importante, os "conceitos básicos" da análise do comportamento focalizados foram: *a relação resposta/reforço*, *controle de estímulos*, *instala-*

ção e diferenciação da resposta, controle aversivo, motivação, manutenção do comportamento, extinção operante e comportamento verbal.

Os principais resultados encontrados quanto aos “princípios básicos” da abordagem foram: a *relação operante* é entendida como relação de dois termos (S à R) e não de três. O *controle de estímulos*, quando mencionado, raramente foi relacionado a processos cognitivos. Não houve preocupação com a *função mantenedora do reforço* para o comportamento aprendido, ou então apresentavam texto desprovido de sentido para o contexto educacional. Imprecisão na *descrição de reforçadores* também foi encontrada. *Reforçamento extrínseco* (arbitrário) e *intrínseco* (natural ou automático) foi pouco mencionado, bem como a gradativa passagem de um para o outro. Os autores apresentaram corretamente a posição contrária da abordagem em relação ao uso do controle aversivo, com elevado índice de precisão da mesma. A noção de controle do comportamento não parece ser mais uma fonte de incompreensão e críticas em relação à abordagem. A noção de controle aversivo foi mista: *punição* não incluiu as duas formas de punir existentes e os efeitos da resposta fizeram parte da definição do conceito. *Reforçamento negativo* sofreu os mesmos erros que *reforçamento positivo*: não estava claramente identificada a resposta cuja probabilidade se alterava em função da conseqüência. *Extinção* foi o único conceito com o maior número de descrições precisas. *Punição* não foi diferenciada de extinção em suas sutilezas.

Quanto aos “princípios filosóficos” do behaviorismo radical, a maior parte dos livros focalizou *eventos privados e fatores inatos*. Os outros foram pouco tratados. Fatores inatos foram itens mascarados pela análise. Poucas foram as descrições que evidenciaram a determinação filogenética do comportamento. Os eventos privados foram mal representados ao tratar da abordagem, desconsiderando o que a abordagem trata no mundo sob a pele (dons, instintos, cognição, sentimentos). Nesse caso, ocorreram dois tipos de imprecisão: as que entenderam que a abordagem os considerava irrelevantes e as que indicaram sua total exclusão como inobservável. Ambas criticavam a desconsideração do mental como causa do comportamento.

E sobre o “ensino”? O que os livros didáticos no Brasil falam sobre ensino na visão de Skinner? A noção de ensino, implicando o *planejamento de contingências*, não foi esclarecida em muitos livros, ocorrendo utilização de exemplos animais para descrever ensino e interpretação de planejamento de contingências como liberação de reforço na hora certa.

Segundo a autora, relata-se longamente sobre *recursos técnicos* como máquinas de ensinar e ensino programado, mas não se fala sobre *o que ensinar* ou *para que ensinar*. O *papel da educação para a sobrevivência de uma cultura* não chega a ser descrito pelos livros (em sua maior parte) e o *comportamento verbal* é colocado em

segundo plano. De fato, não é possível falar do verbal se não se fala em cultura. A noção de *contingência* não foi mencionada ou foi interpretada como liberação de reforço, como decorrência, o *papel do professor* como quem planeja e dispõe contingências de ensino também não foi compreendido. *Autonomia, cultura e planejamento* são termos que não fizeram parte das frases que descreveram ensino, concluindo que a abordagem é eficiente mas não apropriada para assuntos maiores ou complexos como a educação. Segundo a autora, "... a visão de ensino atrelada a recursos técnicos se encaixa perfeitamente ao quadro construído pelos autores." (GIOIA, 2001; p. 189).

O resultado, em concordância com inúmeros autores que realizaram pesquisas sobre temas correlatos, foi a apresentação de um Skinner, de uma Análise do Comportamento e de um Behaviorismo Radical "irreconhecíveis para quem leu" a obra de Skinner e outros behavioristas radicais. Descrições precisas contrastavam com incorreções e o principal ponto abordado foi a desqualificação do behaviorismo porque "não lida com eventos *mentais*".

É possível supor que os vieses e tendenciosidades detectados no trabalho de WOOLFOLK, WOOLFOLK e WILSON (1977) e a deturpação no trabalho de FRANÇA (1997) sejam produto de uma formação (texto didático e curso) parecida com a estudada por GIOIA (2001)? Apesar da distância entre datas de realização dos trabalhos e localização geográfica dos mesmos, é possível supor que sim. A psicologia nem sempre consegue oferecer uma base sólida em tantas abordagens teóricas diferenciadas e a situação só piora em cursos nos quais ela é apenas uma disciplina auxiliar. O problema detectado nos EUA na década de 70 apenas se reproduziria no Brasil nas décadas passada e atual, mesmo porque muitos dos livros analisados por GIOIA foram escritos por autores estrangeiros ao longo das últimas décadas e continuaram a ser utilizados na formação de professores no momento histórico atual.

Tais incorreções na formação de professores em psicologia seriam exclusividade da formação em análise do comportamento? Provavelmente não, muito embora sejam mais facilmente detectáveis neste caso. MACHADO e LOURENÇO (1996), por exemplo, escreveram um artigo destinado a responder as dez críticas mais comuns dirigidas à teoria Piagetiana e VAUGHAN (1977), um texto destinado a apresentar concepções equivocadas sobre psicologia em geral entre estudantes de psicologia. Em um artigo que se destina a analisar a delimitação do campo da psicologia educacional, LUNA (1995) afirma ser gritante a tendência das revisões históricas acerca da psicologia na educação a terem um "... caráter sumário, simplista e pasteurizante" (p. 45). Para o autor períodos extensos e complexos de história são abarcados e reduzidos a rótulos que pretendem conter todas as nuances e riqueza de detalhes (e, talvez, sem a mínima precisão) todos os princípios gerais contidos no mesmo. Conforme o autor:

Em um recente seminário realizado na Universidade Federal de Belém, Gaudêncio Frigotto ilustrou aquilo a que chamo pasteurização com dois exemplos: o positivismo e a dialética. Em ambos os casos (e em muitos outros), as variantes, as novas versões e as reformulações ao longo do tempo tornam árdua a tarefa do epistemólogo/historiador. A inevitável perda da compreensão em favor da extensão é exagerada, e todos os gatos se tornam pardos (LUNA, 1995; p. 45).

As transformações históricas pelas quais passaram o behaviorismo, desde Watson até os dias atuais, são imensas. O mesmo se pode dizer de inúmeras outras teorias e teóricos. As dificuldades de alguns epistemólogos, historiadores de ciência, além de pesquisadores behavioristas e não behavioristas parecem, no entanto, não afetar a vida de outros tantos. Inúmeros autores continuam atribuindo ao behaviorismo rótulos como “positivista”, “não interacionista”, “reacionário”, “psicologia SàđR (estímuloàđresposta)”, ou utilizando inapropriadamente conceitos como o de *comportamento* (conceito chave para a teoria, por se tratar de seu objeto de estudo), *ambiente*, entre outros. São rótulos e chavões que não resistem a qualquer exame mais aprofundado, para dizer o mínimo, e qualquer exame sobre qualquer um deles mereceria um artigo à parte, o que, no entanto, não nos impede de tecer algumas considerações.

BEHAVIORISMO RADICAL, FILOSOFIA E CIÊNCIA

O behaviorismo radical é definido por Skinner como uma filosofia da ciência do comportamento, cuja estratégia de investigação é a Análise Experimental do Comportamento (ou AEC). A Análise do Comportamento propriamente dita seria o corpo conceitual derivado da Análise Experimental do Comportamento e do Behaviorismo Radical. Da Análise do Comportamento derivam-se as aplicações ou recursos tecnológicos que se destinam à intervenção em problemas práticos de comportamento. É certo que a concepção de ciência em que o behaviorismo radical se baseia, com relativo consenso, é a de uma ciência natural. Neste sentido, os pressupostos orientadores da produção de conhecimento e de intervenção são os de uma ciência natural, com definição de variáveis, valorização da experimentação e validade da intervenção.

A diferença de concepções entre ciências humanas e ciências naturais pode favorecer produção de equívocos a respeito do behaviorismo? Talvez. Não vemos, no entanto, razão para incompatibilidade ou ausência de apropriação, por parte das ciências humanas, de conhecimentos advindos das ciências naturais.

O termo *positivista* (em contraposição a *materialista histórico dialético*, ou a *racionalista*, por exemplo), e a atribuição deste rótulo ao behaviorismo, é tão

amplo que pode se tornar absolutamente inútil, na mesma perspectiva apontada por LUNA anteriormente. Parafraseando um de nossos entrevistados em trabalho anterior (RODRIGUES, 2000), diríamos que o termo *positivista* é muito discutível. Ele é positivista numa concepção muito ampla e, talvez por isso mesmo, um pouco imprecisável. Quando um rótulo é muito amplo e tem muita extensão, tem pouca delimitação e o conteúdo fica muito diluído. Para outra entrevistada, a associação específica do Behaviorismo ao Positivismo também seria motivo de discussão, uma vez que outras teorias psicológicas (além da ciência, em geral) também teriam raízes históricas positivistas. Nesse caso, porque só o Behaviorismo seria atacado? Outras teorias seriam supra-culturais ou supra-históricas?

Ora, a ciência, em geral, tem raízes positivistas. Sendo o behaviorismo uma ciência natural, adquire contornos positivistas? Aparentemente e possivelmente, sim. Nesse caso deveríamos rejeitar o behaviorismo e toda a ciência natural e seus produtos com base no argumento – é positivista? Por quê? Porque todo ponto de vista científico e positivista é comprometido com a manutenção do *status quo*? (Sim, mesmo parecendo ser uma hipótese por absurdo, há quem afirme isso no nosso cotidiano profissional). Devemos rejeitar desde a água tratada aos computadores e todo o conhecimento e tecnologia produzida pela ciência, incluindo os recursos na medicina moderna por serem produtos de uma ciência “positivista”? Trata-se de uma visão extremamente simplista por inúmeras razões, entre elas, por igualar ciência à filosofia; por ser dogmática e estabelecer um ponto de vista como verdade absoluta em detrimento de outros; por atribuir juízo de valor à ciência e à filosofia; por igualar opção científica (não necessariamente filosófica) a desejo de mudança social e por, aparentemente, desconhecer ou deturpar o significado de termos como *ciência*, *técnica* e *tecnologia*. Ora, é nesse momento que o caráter aparentemente ingênuo da crítica torna-se perigosamente autoritário, além de inaccurado. As coisas, definitivamente, não são tão simples2.

De qualquer modo, epistemólogos como ABIB (2001) categorizam o(s) behaviorismo(s) em seus diversos contornos de evolução histórica (de Watson a Skinner), como um caso de pragmatismo na epistemologia. E pragmatismo é diferente de positivismo. Inúmeros autores discorrem acerca dos princípios filosóficos do Behaviorismo Radical (MAPEL, s/d; MOORE, 1995; SCHNEIDER e MORRIS., 1987; MOORE, 1985; LOPES JR, 1994; MICHELETTO, 1999 etc.).

Um outro rótulo filosófico utilizado no cotidiano profissional é a oposição entre filosofias idealistas e materialistas, o que constitui outra divisão muito ampla e talvez pouco útil para tratar de uma abordagem em particular. Porém, caso a aceitássemos, o Behaviorismo Radical estaria circunscrito no âmbito estritamente materia-

lista, com concepção de homem monista e critérios sociais de construção de subjetividade. É interessante notar que, ao contrário do que a crítica estereotipada possa supor, faz pouco sentido opor, por exemplo, a psicologia marxista à psicologia behaviorista, do ponto de vista da oposição entre materialismo e idealismo (em outros pontos também contém aspectos semelhantes). Em nenhuma outra psicologia a subjetividade é tão social como no caso do behaviorismo radical. Conforme FIGUEIREDO (1991), psicanalista, historiador em psicologia e epistemólogo, ao falar sobre a construção da subjetividade para o behaviorismo radical:

É em sociedade que se aprende a falar e uma parte da fala pode referir-se ao próprio corpo e ao próprio comportamento do sujeito. Contudo, esta capacidade para falar de si é aprendida na convivência com os outros. Toda linguagem é, assim, social, mesmo quando se refere ao “mundo privado”. Por isso mesmo, o mundo privado de cada um é uma construção social (p. 56).

Jurandir Freire Costa, em prefácio ao livro de CODO et al. (1993), menciona claramente que certas versões do behaviorismo (acreditamos referir-se, entre as quais, ao radical, no sentido de raiz, do tipo skinneriano) não estariam em desacordo com o marxismo, “... uma vez que também buscam critérios públicos, históricos ou contextuais para a compreensão, descrição ou explicação do sentido de tais condutas (psicológicas)” (p. 2).

De fato, epistemologicamente, o Behaviorismo e a Psicologia Soviética são muito mais próximos do que uma visão estereotipada possa supor a princípio. As análises que igualam o pensamento de autores como Piaget e Vygotsky (mais conhecidos na área educacional e menos semelhantes epistemologicamente – um é kantiano e o outro é marxista) grassam, no entanto, na literatura e no discurso cotidiano de profissionais da área educacional. Especialistas em ambas os autores refutam, é claro.

UMA PARTE DA HISTÓRIA DA ABORDAGEM : DE WATSON A SKINNER

Alguns autores, entre eles GUIMARÃES (2003), tendem a atribuir as críticas ao behaviorismo a uma suposta confusão entre behaviorismo metodológico e radical. Concordamos parcialmente com essa posição, situada no âmbito do desconhecimento sobre história e desenvolvimento da abordagem. Algumas críticas dirigidas à Skinner parecem mesmo ser dirigidas a outro destinatário: Watson, o representante da primeira versão do behaviorismo, denominado metodológico. Arriscaríamos dizer que mesmo a Watson são dirigidas críticas que podem ser consideradas produ-

tos de leitura a baixo custo de sua obra. Conforme assinala FIGUEIREDO (1991), os projetos de Skinner e Watson diferem: “Um outro projeto de psicologia científico foi desenvolvido pelo psicólogo americano B. F. Skinner (1904-1990). Embora se trate de um comportamentalismo, o projeto de Skinner afasta-se imensamente de Watson, sendo um erro absurdo reuni-los numa mesma análise” (p. 55).

De fato, constitui-se um erro grotesco igualar as obras de ambos os autores, desrespeitando suas enormes diferenças, porém a confusão nos parece ainda maior, uma vez que os críticos não efetuam distinções entre diferentes tipos de behaviorismo. Isso ocorre não somente por razões de dificuldade epistemológica ou teórica, mas simplesmente porque desconhecem a existência de tais diferenças (behaviorismo metodológico, mediacional/metafísico, radical etc.). Caso conheçam, ocultam com maestria o conhecimento de tal distinção, transformando as críticas em afirmações um tanto sofistas.

Quem não conhece a distinção entre behaviorismo radical e metodológico pouco sabe sobre behaviorismo em geral? É de se supor que sim. Também não conhecerá o conceito de base da abordagem, o de comportamento (que inclui eventos públicos e privados – mundo sob a pele); ou a concepção de homem da abordagem (monista e naturalística, em contraposição a dualista e idealista ou, ainda, metafísica); a concepção de determinação do comportamento (incluindo histórias filogenética, ontogenética e sociocultural); a concepção de subjetividade, matrizes filosóficas ou quaisquer outros aspectos que caracterizem ambas as abordagens e, por conseguinte, suas diferenças. Não há nada de fundamentalmente “errado” em desconhecer tais fatos (ou quaisquer outros acerca do behaviorismo metodológico e do radical), mas é, no mínimo, estranho que se teçam críticas a aspectos desconhecidos ou conhecidos imprecisamente. Em alguns casos chega a ser difícil distinguir entre o equívoco/desconhecimento e o discurso falacioso, panfletário e meramente preconceituoso.

O QUE É COMPORTAMENTO E COMO PODE SER EXPLICADO?

Sobre a asserção comum de que o behaviorismo estuda só o comportamento, nada teríamos a dizer, uma vez que estudar o comportamento já é bastante e suficientemente complexo. A concepção de comportamento humano, para o behaviorismo radical ou skinneriano, não diz respeito exclusivamente a eventos observáveis, pois inclui eventos internos ou comportamentos encobertos, como pensamentos, sentimentos, cognições, sonhos, fantasias, etc. A principal diferença entre a concepção de comportamento behaviorista radical e a das demais psicológicas é que eventos encobertos são também comportamento. Como conseqüência,

são objeto de estudo, portanto devem ser explicados. Não são eventos de outra natureza que não comportamental, situados numa dimensão imaterial. Também não são a fonte de explicação sobre os comportamentos públicos como na psicologia tradicional. Os eventos privados devem ser explicados e não considerados como a fonte de explicação sobre o que ocorre numa dimensão pública. Skinner não rejeita os eventos privados, longe disso, tenta entender em que condições se desenvolvem. Ainda para FIGUEIREDO (1991):

Ele (Skinner) não duvida que os homens sintam sem expressar seus sentimentos, que os homens se iludam, alucinem, reflitam sobre as coisas e sobre si mesmos, relatem temores, aspirações e desejos. Tudo isso é real, mas, segundo Skinner, devemos investigar em que condições a vida subjetiva privatizada se desenvolve. A resposta do autor remete às relações sociais... (p. 55).

Sobre o behaviorismo ser a psicologia do estímulo-resposta (S à R), diríamos se tratar de uma confusão entre Pavlov, Watson e Skinner. O paradigma do estímulo específico provocando uma resposta igualmente particular explica uma parcela do comportamento dos organismos vivos, relativa aos comportamentos reflexos que acompanham nosso equipamento biológico. Tais reflexos não são aprendidos e fazem parte da bagagem filogenética de cada espécie (a espécie humana têm os seus reflexos). No caso dos reflexos aprendidos (condicionamento respondente), o paradigma SàR já passa a ser insuficiente. Ao invés de um estímulo eliciando uma resposta (numa relação unívoca e necessária), são dois estímulos pareados gerando uma resposta anteriormente produzida por apenas um deles. Já no caso do comportamento operante, que constitui a maior parte do comportamento humano e mesmo de alguns animais, há mudança de paradigma explicativo, invertendo-se a relação do estímulo causando resposta para resposta/comportamento atuando sobre o mundo e gerando uma consequência produzida pela ação (de SàR inverte-se para ...RàS).

Watson (representante do Behaviorismo metodológico) rejeitava a introspecção como método de investigação e negou-se a estudar o que não fosse consensualmente observável. Caso dois ou mais observadores pudessem chegar a um consenso sobre o observado, este seria objeto de investigação, caso contrário não. Dessa forma, mesmo Watson não negava a existência de processos mentais ou cognitivos, mas negava a sua possibilidade de estudo, pela inacessibilidade ou impossibilidade de acesso direto³. Ao rejeitar o estudo de processos mentais Watson recai numa concepção dualista de ser humano (ao negar a possibilidade de estudo coloca os processos encobertos em outra dimensão que não a material/natural). A concepção de causalidade para Watson também é considerada um tanto mecanicista,

unidirecional e linear. Além de dualista, deixa de fora da análise parte substancial do comportamento humano e de outros animais que não pode ser explicado unicamente pelo paradigma respondente ou que não pode ser observado diretamente.

No caso do behaviorismo radical, o paradigma SãðR do comportamento reflexo muda para o comportamento operante, ou seja, aquele cuja causa pode não ser determinada ou mesmo não determinável, mas cujas conseqüências podem ser observadas. O paradigma do comportamento operante enfatiza as conseqüências advindas do comportamento emitido (ao contrário de eliciado como no paradigma respondente) pelo sujeito, muito embora as condições antecedentes ao comportamento tomem parte da contingência (agora de três termos: *SD - R - S* ou *condições antecedentes, comportamento e condições conseqüentes*), especialmente quando se diferenciam como contexto que estabelece a ocasião para a emissão de um comportamento que sinalize tais ou quais conseqüências (condições antecedentes ou estímulos discriminativos), reforçadoras ou não. A determinação do comportamento aqui deixa de ser linear e “obrigatória” e passa a ser probabilística. O comportamento é visto como produto da história pessoal do sujeito, em combinação com a história filogenética da espécie e da história do grupo cultural ao qual pertence. Haverá elementos antecedentes e conseqüentes, relacionados aos três tipos de história, em combinação multicausal e complexa, explicando o comportamento do sujeito em questão. Conhecendo a história do sujeito conhecemos o seu comportamento.

A instrospecção rejeitada por Watson, por ausência de verdade por acordo (observação consensual) foi incorporada por Skinner como elemento a ser investigado e não como metodologia de estudo. Investigam-se as condições em que o comportamento (público ou privado) ocorre e as condições em que a vida privatda (mundo sob a pele) se desenvolve. Isso ocorre recorrendo-se à análise funcional do comportamento ou análise das variáveis das quais é função.

Não se toma o objeto de estudo (comportamento encoberto ou evento privado) pela explicação, num sentido linear e mecanicista como na psicologia tradicional: “sinto tristeza logo choro”, “estou desmotivado logo não aprendo”, “estou com raiva logo bato”, “estou alegre logo danço”. Trata-se de sair da circularidade indefinida do argumento (se invertermos a posição dos elementos nada muda na explicação), mas de investigar as condições que produzem tanto o comportamento aberto quanto os eventos encobertos (sejam comportamentos ou não) que o acompanham: Por que choro e me sinto triste? Por que bato e sinto raiva? Por que não aprendo e me sinto desmotivado? Por que estou alegre e danço? etc.

O conceito de comportamento operante, um conceito-chave no behaviorismo radical (e inexistente no behaviorismo watsoniano, por exemplo) é um excelente exemplo

do papel da interação ativa entre indivíduo e ambiente (físico e social) no desenrolar de sua história pessoal. Por essa razão, causa-nos bastante estranheza o behaviorismo ser utilizado como exemplo de teoria psicológica não-interacionista em alguns manuais de psicologia e pedagogia, ou ainda, teoria que enfatiza a passividade do sujeito. Vejamos como Skinner inicia o livro “Comportamento Verbal”, escrito originalmente em 1957: “Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez são modificados pelas conseqüências de sua ação.” (p. 1). Não existe nada “unilateral” na asserção do autor acerca do comportamento humano, ou que retire do indivíduo seu caráter ativo na interação com o mundo. Em outras palavras, o sujeito constitui o objeto na mesma medida em que o objeto constitui o sujeito.

Neste caso, o sujeito pode ser considerado parte de seu próprio ambiente? É possível afirmar que sim. Certamente a concepção de ambiente em Skinner não se resume somente ao ambiente físico, ao ambiente social ou ao ambiente externo exclusivamente. Afirmar isso seria criticar com base (ou falta dela) em desconhecimento da teoria. Não é porque algumas pessoas não consigam imaginar a noção de ambiente como mais abrangente que um ambiente físico específico (o bar, a escola) que essa seja a concepção da teoria. Isso ilustra a crítica fundada em aspectos pertinentes à concepção do crítico e não do objeto criticado. Para Skinner, o ambiente inclui dimensões físicas e sociais (internas e externas) em relação ou interação constante. Ao agir sobre o ambiente físico e social o sujeito modifica o ambiente e as conseqüências advindas de suas ações, por sua vez, modificam o mundo à sua volta (ambiente externo) e a si próprio (ambiente interno).

É possível dizer que o behaviorismo metodológico pudesse ser caracterizado como não interacionista? É possível que sim, caso se considere importante tal denominação⁴. O mesmo não se pode dizer do behaviorismo skinneriano ou radical. Utilizar determinados rótulos para enfatizar diferenças entre abordagens e para demarcar o ponto de partida de cada modelo pode ser feito, mas com muita cautela, informando que existe uma história posterior e sem afirmar que tais rótulos caracterizam fielmente todos as vertentes de uma determinada abordagem (diferenças intra-abordagem) e as abordagens entre si (diferenças entre abordagens) sob pena de incorrer em supersimplificação, erro conceitual e histórico puro e simples. Preferencialmente, não consideramos indicadas tais denominações, uma vez que não é correto afirmar existem psicologias “não interacionistas” (nativistas ou ambientalistas em sentido estrito) ou filosofias apenas empiristas ou racionalistas (a história da filosofia também avançou...) e o risco do erro conceitual torna-se excessivamente presente ao abordar um assunto tão complexo sob tal prima.

Comportamento é uma noção bastante abrangente e multifacetada, da qual nenhuma abordagem escapa. Embora os conceitos de comportamento possam

diferir, é ele que qualquer psicólogo que realiza estudos empíricos observa, mesmo quando o seu interesse indireto é outro (mente, ego, inconsciente, “estrutura cognitiva” etc.). A menos que o psicólogo em questão seja absolutamente “racionalista” e não veja qualquer utilidade em análises empíricas quaisquer. Desconhecemos um projeto psicológico com tal embasamento (ou ausência dele).

ATUALIDADE DO BEHAVIORISMO RADICAL

O behaviorismo também é apresentado na área educacional como sendo uma das abordagens mais antigas e, portanto, ultrapassadas. Isso é feito sem o cuidado de dizer que alguns dos teóricos mais conhecidos na área da psicologia educacional, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), faleceram antes de Skinner (1904-1990) e que todos produziram intensamente até o final de seus dias. Associações profissionais, congressos e publicações que caracterizam esta área do conhecimento continuam existindo, em perfeitas condições, e com vasta produção à disposição dos interessados.

ROEDIGGER traduzido por STARLING (2005), psicólogo cognitivista e presidente da APA5, escreveu um artigo sobre a atualidade do behaviorismo por ocasião do centenário do nascimento de B. F. Skinner, que trata do tema com bastante cuidado e propriedade. Nele, entre outras coisas, comenta que o Behaviorismo está bem e atrai a cada ano inúmeros participantes de congressos e suas principais publicações são vitrines vivas da sua séria e cuidadosa produção teórica e técnica. Exemplos disso nos EUA seriam, o *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*⁶ (<http://seab.envmed.rochester.edu/jeab/>), o *Journal of Applied Behavior Analysis*⁷ (<http://seab.envmed.rochester.edu/jaba>), publicações já clássicas⁸ e o congresso da ABA⁹ (<http://www.abainternational.org/>), com milhares de participantes anuais e associações afiliadas em todo o mundo.

No Brasil, desde 1992, existe a ABMPC10 (<http://www.abpmc.org.br/>) que promove encontros anuais agregando behavioristas radicais de todo o Brasil, além de participar também de eventos regionais. A Associação publica a coletânea “Sobre Comportamento e Cognição” (http://www.esetec.com.br/detalhe.asp?codigo_livro=1), que se encontra no 16º volume. Cada um dos *links* anteriores apresenta relatos de pesquisa, indicações bibliográficas, acesso a inúmeras outras publicações e organizações¹¹.

Por que o Behaviorismo continua vivo, embora não tão em evidência? Para ROEDIGGER (traduzido por STARLING, 2005) e para seus inúmeros adeptos a

explicação seria simples: Porque as análises comportamentais funcionam! Quando se fala, por exemplo, em eficiência no tratamento de autismo, as técnicas comportamentais são as que proporcionam as maiores esperanças, senão a única esperança, até o presente momento. Segundo o autor: "... está tudo bem com debates sobre a Teoria da Mente no autismo, mas não se o que você deseja é terapia e tratamento; neste caso, procure o behaviorismo" (p.4). Inúmeros outros exemplos de atuação poderiam ser citados, como os que ocorrem em contextos clínicos – profissionais que atuam em consultórios autônomos, em ensino regular e especial, em organizações, na medicina do comportamento ou contextos médico-hospitalares com a análise funcional da enfermidade. Outros contextos mais pontuais também podem ser citados como a aplicação em problemas sociais, engenharia de segurança, etc.

Não ter posição hegemônica não é sinônimo de ser ultrapassado. Uma posição hegemônica pode bem ser considerada ultrapassada sob vários aspectos. Embora não seja nosso objetivo principal, vale lembrar que as políticas educacionais oficiais, por exemplo, são declaradamente e hegemonicamente embasados em outras propostas teóricas de educação¹².

COMPROMISSO POLÍTICO, DESEJO DE MUDANÇA SOCIAL E BEHAVIORISMO RADICAL

O compromisso social, a identificação de problemas culturais, o desejo de mudança social e a filiação partidária passam pela escolha de tal ou qual abordagem psicológica? Não há nada em uma abordagem psicológica que possa determinar unívoca e mecanicamente qualquer opção partidária. Caso não fosse asserção comum em meu cotidiano profissional (juntamente com a acusação de ser "positivista"), provavelmente não mencionaria tal hipótese, mesmo que por absurdo. Não existe nada em uma abordagem psicológica qualquer que contribua diretamente ou deixe de contribuir para lutas democráticas, apoio a ideais libertários como o fim da desigualdade social, a melhoria da distribuição de renda ou qualquer outro ideal. Resumindo, não existe uma psicologia de direita ou uma psicologia de esquerda. Psicólogos com preferências ideológicas existem vários e tal escolha é um direito que lhes cabe, assegurado pela Constituição brasileira¹³. Existem inúmeros behavioristas progressistas ou revolucionários, conservadores ou reacionários, bem como existem outros tantos em qualquer outra abordagem psicológica. Poderiam os princípios comportamentais ser utilizados pelos revolucionários? Sim, poderiam. O texto clássico de HOLLAND (1974) e suas interpretações mais recentes (CARRARA, 2002; MICHELETTO e SÉRIO, 2002) certamente exploram isso com mais propriedade do que poderíamos

fazer nessa breve exposição. Sustentamos que, assim como não há posição política intrínseca ao behaviorismo, também não há posição intrínseca de direita, centro ou esquerda. Existem pessoas que se utilizam de instrumentos conceituais e de técnicas de intervenção (também instrumentais) a partir de convicções políticas pessoais, conforme apresentadas por HOLLAND em trecho a seguir:

Se queremos que uma ciência do comportamento esteja a serviço de uma nova sociedade igualitária, temos que fazer grandes mudanças em nossa forma de trabalhar. Em primeiro lugar, é necessário que interrompamos o trabalho que tenha alta probabilidade de estar a serviço da riqueza e do poder. Em segundo lugar, temos que adaptar nosso trabalho às necessidades diretas do povo que luta por libertar-se do controle e da exploração por parte da elite que se instala no poder... Em terceiro lugar, temos que explorar as formas de modificação do comportamento que sejam compatíveis com um sistema igualitário, não materialista e não elitista, mas, ao contrário, construtivo, pelo menos no tocante aos meios para uma inadiável mudança revolucionária do homem. (HOLLAND, 1974; p. 280)

Apesar da ausência de posição política intrínseca, vemos com otimismo a contribuição do behaviorismo em geral na criação de uma Psicologia menos “reacionária” ou mais “revolucionária”. A concepção de homem do behaviorismo radical é otimista e progressista por aventar a possibilidade de mudança de comportamento humano em caso de contingências favoráveis. Isso quebra a tendência da Psicologia em considerar o homem como autodeterminado ou determinado (quase a-histórico) em períodos muito iniciais da vida sem possibilidade de mudança posterior. Nesse sentido pode contribuir mais para lutas democráticas do que uma tradição “racionalista” que vê o homem como determinado quase “fatalisticamente”. Também contribui dentro da própria Psicologia para a incorporação de eventos explicativos externos, para a maior valorização da linguagem e da cultura na constituição da subjetividade, o que não ocorria na Psicologia antes do advento das primeiras versões behavioristas.

Na educação as implicações de tal concepção são mais que otimistas. Implicam o vislumbre da possibilidade de intervir sob os mais variados aspectos. Como exemplo sugerimos imaginar a educação especial antes e depois do advento do behaviorismo. Também sugerimos uma visita ao site www.bfsr.org, da organização *Behaviorists for Social Responsibility*¹⁴, que trata de temas como justiça social, direitos humanos, agressões meio ambiente, etc., sob uma perspectiva behaviorista radical, além de editar o periódico *Behavior and Social Issues* ¹⁵ (<http://development-7.cc.uic.edu/ojstest/ojs-2.1.0-1/index.php/bsi>).

POSSÍVEIS DISCORDÂNCIAS

Interessante é notar que uma mesma crítica pode assumir contornos de equívoco ou de discordância, dependendo da explicitação do crítico em relação aos pressupostos dos quais parte, e do conhecimento de como e de por que diferem dos seus próprios pressupostos. O mais comum, conforme já explicitado, é criticar a partir do próprio ponto de vista, sem relação com o ponto de vista do objeto criticado. Bons exemplos disso, já comentados anteriormente, são as diferenças em concepção de homem, de comportamento, de ambiente e de causalidade ou determinação do comportamento.

Caso o sujeito considere a subjetividade humana como fator explicativo do comportamento e não como objeto a ser estudado; ou, ainda, se enfatiza um agente causal subjetivo, mesmo que avenge a possibilidade de existência de fatores biológicos (considerando a biologia como fator externo à subjetividade ainda que interno ao organismo) e sociais atuantes, é de se compreender que discorde do behaviorismo radical.

Caso o crítico considere o homem como agente de sua própria história, livre de quaisquer determinações causais, incluindo a história sociocultural da qual faz parte, responsável por suas próprias escolhas ou dotado de “livre arbítrio” também poderá ter dificuldades em se identificar com o behaviorismo radical. Um homem autodeterminado, não histórico e dotado de livre arbítrio necessita ter o seu comportamento explicado? Provavelmente não.

Caso a concepção de homem, além de dividida em “material” (comportamental) e “imaterial” (mente, alma ou entidades internas explicativas como estruturas cognitivas e de personalidade pré-existentes ou pré-deterministas), seja também dividida em “humana” x “animal”, também poderá haver discordâncias. A possibilidade de perpetuar conhecimento intergerações ou a capacidade de produzir comportamento verbal é a principal característica diferenciadora do homem em relação a outros animais, mas não nega e nem afasta a natureza animal do homem. Também não há razão para prolongar a dicotomia ou dualismo cartesiano sobre o homem indefinidamente, a não ser por uma questão de preferência.

Caso o sujeito discorde da possibilidade de uma ciência humana ter como objetivo conhecer o seu objeto de estudo e, a partir de tal conhecimento, criar técnicas de intervenção que possam ser úteis em psicoterapia, educação, ou qualquer outra área de atuação, também poderá discordar conceitual e metodologicamente do behaviorismo radical. Mas qual a utilidade de uma ciência que não possa ser utilizada em benefício do bem-estar humano? Qual o compromisso social da mesma?

A escolha de paráfrases e citações de COSTA em prefácio a CODO (1993), FIGUEIREDO (1991) e ROEDIGER traduzido por STARLING (2005) teve o intuito de demonstrar que é possível haver opção teórica com conhecimento, ética e compromisso intelectual. São autores não behavioristas e que, ainda assim, apresentam o behaviorismo de modo acurado. Essa deveria ser a conduta-padrão na academia. Infelizmente o que ocorre na maior parte dos casos não é isso.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A formação de professores deve incluir uma leitura crítica da realidade e das teorias estudadas, com pertinência e conhecimento, sob pena de ser desqualificada como crítica acadêmica e como crítica ética. Discordâncias existem e devem ser expressas, especialmente no meio acadêmico, mas não existe discordância sem conhecimento. Caso se deseje apresentar, categorizar e, especialmente, criticar alguma teoria, é fundamental o conhecimento sobre a mesma. Isso está faltando no caso da análise do comportamento/behaviorismo radical e a literatura educacional sobre o tema (com raríssimas exceções) encontra-se muito distante da realidade do objeto criticado. É necessário saber identificar entre literatura de primeira mão (escrita por representantes da abordagem) e procurar informações que orientem escolhas (ou descartes) menos baseadas em precipitação, bem como em “leitura a baixo custo” e ensino baseado em argumentos especiosos e estilo sofista. Trata-se de ética e compromisso com o conhecimento e com a educação.

Por outro lado, temos sinalizado em trabalhos anteriores (RODRIGUES, 2000, 2002 e 2005) a necessidade de interlocução dos analistas do comportamento com outras comunidades verbais. Por mais difícil ou aversiva (punitiva em muitos casos) que a tarefa seja, é necessária para se fazer entender e poder contribuir com mudanças sociais, seja em educação, seja em qualquer outra área. Como sinalizam CARMO e BATISTA (2003), o analista do comportamento deve aceitar o desafio de se comunicar com os não-analistas do comportamento de forma compreensível e sem comprometer o caráter científico da terminologia analítico-comportamental. Acrescentaríamos que não se deve comprometer a história de desenvolvimento da abordagem. Assim como os colegas acima citados, não buscamos consenso acerca do behaviorismo (ou qualquer outra abordagem) e nem buscamos formar prosélitos. A nossa pretensão é apenas iniciar a referida comunicação, com base em premissas um pouco mais sólidas.

REFERÊNCIAS

ABIB, J.A. D. Behaviorismo Radical como pragmatismo na epistemologia. In: GUILHARDI, H. J. et al. (2001). **Sobre Comportamento e Cognição**: Expondo a variabilidade. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, v. 8.

BANACO, Roberto Alves (1997). Podemos nos beneficiar das ciências do comportamento? In BANACO, R.A. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição**: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e terapia cognitivista. Santo André: Arbytes Editora.

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F. C.(2002). **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon.

CARMO, J. S e BATISTA, M. Q. (2003). Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida. **Estudos em Psicologia (Natal)**. V. 8 n. 3 sep/dez

CARRARA, Kester (1998). **Behaviorismo Radical**: Crítica e Metacrítica. Marília: Unesp Publicações e São Paulo: Fapesp.

CARRARA, Kester (2002). Retomando a pergunta de Holland: "Servirão os princípios comportamentais para os revolucionários?". Em: GUILHARDI, H. et al. **Sobre Comportamento e Cognição**: Contribuições para a construção da Teoria do Comportamento. Santo André SP: ESETec Editores Associados, vol. 9.

CODO, W.C. et al. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis RJ: Vozes, 1993

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo. www.pol.org.br

DEITZ, Samuel M. e ARRINGTON, Robert L. (1983). Factors confusing language use in the analysis of behavior. **Behaviorism**. v.11, p.117-132.

FIGUEIREDO, L. C. (1991). **Psicologia: Uma Introdução**. São Paulo: Educ.

FOXX, R.M. (1996). Translating the Covenant: The behavior analyst as ambassador and translator. **The Behavior Analyst**. v.19, n. 2., p.147-161, Spring.

FRANÇA, Ana Cristina Costa (1997). A análise comportamental aplicada à educação: um caso de deturpação acerca do pensamento de B.F. Skinner. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP. v. 5, 2o sem.

GIOIA, Paula Suzana (2001). **A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores**. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação PUC/SP, sob orientação de Melania MOROZ.

GUIMARÃES, R. P. Deixando o preconceito de lado e entendendo o Behaviorismo Radical. **Psicologia Ciência e Profissão**. 23 (3), 2003, 60-67.

HICKEY, Philip (1994). Resistance to Behaviorism. **The Behavior Therapist**. p.150-152, Summer.

HOLLAND, J.G. (1974). Servirán los principios conductuales para los revolucionarios? In: KELLER, F.S., RIBES, E. **Modificación de conducta: aplicaciones a la educación**. (pp.265-281). México: Trillas.

LOPES JR, Jair (1994). Behaviorismo Radical, Epistemologia e Problemas Humanos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Ano 14, n. 1, 2 e 3.

LUNA, S. V. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 9, 2º sem, 1999, p. 43-52.

MACHADO, A. e LOURENÇO, O. (1996). In Defense of Piaget´s Theory: a reply to 10 common criticisms. **Psychological Review**. Vol. 103, n. 1, 143-164.

MAPEL, Brenda Munsel. (s/d). Philosophical Criticism of Behaviorism: an analysis. **Behaviorism**. 5, 17-32

MICHELETTO, N. e SÉRIO, T.M. A. P. (2002). Passados 30 anos: “os princípios comportamentais servirão para os revolucionários?”. Em GUILHARDI, H. et al **Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento**. Santo André SP: ESETec Editores Associados, vol. 10.

MICHELETTO, Nilza (1999). Bases Filosóficas do Behaviorismo Radical. Cap.5 In: BANACO, R. A. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André: ARBytes Editora.

MIRALDO, Célia Maria Vasques (1985). **Conhecimento e crenças de estudantes de Psicologia acerca da Análise Experimental do Comportamento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Orientação da Dra. Carolina Martuscelli Bori.

MOORE, Jay (1985). Some Historical and Conceptual Relations among Logical Positivism, Operationism, and Behaviorism. **The Behavior Analyst**. 8, 53-63 n. 1 (Spring).

MOORE, Jay (1995). The Foundations of Radical Behaviorism As a Philosophy of Science: A review of radical behaviorism: The philosophy and the science by M. Chiesa. **The Behavior Analyst**. 18, 187-194 n. 1 (Spring).

MORRIS, Edward K. (1985) Public information, dissemination and Behavior Analysis. **The Behavior Analyst**. n.1, v. 8, p.95-110, Spring.

MOXLEY, Roy. A. (1998). Why Skinner is difficult. **The Behavior Analyst**. n.1, v.21, p.73-91, Spring.

NAKAMURA, Maíra Ferreira (1997). **O Conhecimento do aluno sobre o behaviorismo radical e sua concepção de psicologia**. Monografia (Conclusão do curso de Psicologia) Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Orientação da Dra. Tereza Maria Pires Sério.

OTTA, Emma; LEME, Maria Alice V. S.; LIMA, Maria da Penha P; SAMPAIO, Sonia Maria R. (1983). Profecias auto-realizadoras em sala de aula: Expectativas de estudantes de psicologia como determinantes não-intencionais de desempenho. **Psicologia**. v.9, n.2, p.27-42.

RODRIGUES, M. E. (2002) **Behaviorismo Radical: mitos e discordâncias**. Casca-vel: Edunioeste.

RODRIGUES, M. E. (2005). **A Contribuição do behaviorismo radical para a formação de professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002**. Tese apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, orientada pela Profa. Dra. Melania Moroz, para obtenção do título de doutor.

RODRIGUES, M.E. (2000). **Identificação de fatores relacionados à oposição ao behaviorismo radical: Análise do relato verbal de ex-analistas do comportamento**. Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, orientada pela Profa. Dra. Melania Moroz, para obtenção do título de mestre.

SAEB (2004). Resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) 2003. Brasília/DF. <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

SCHNEIDER, S.; MORRIS, E. K. (1987). A History of the Term Radical Behaviorism: From Watson to Skinner. **The Behavior Analyst**. 10, 27-39 n, 1 (Spring)

SKINNER, B.F. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix. 1978 (1957)

SKINNER, B.F. (1982/1974) **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix/Edusp

STARLING, Roosevelt (2005). O que aconteceu com o Behaviorismo? Revista Brasileira de Análise do Comportamento. V. 1, número 1, p. 1-6. Tradução de ROEDIGER, Roddy (2004). What Happened to Behaviorism? **American Psychological Society Observer**. V. 17 n. 3 march.

STARLING, R.R. (2001). Análise Funcional da Enfermidade: um quadro conceitual analítico-comportamental para orientar a intervenção psicológica em contextos médicos. In GUILHARDI, H. J., MADI, M.B., QUEIROZ, P.P, e SCOZ, M.C. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição**, vol. 8, Santo André: ESETec, p. 262-296.

TODD, James T. e MORRIS, Edward K. (1983) Misconception and Miseducation: Presentations of radical behaviorism in psychology textbooks. **The Behavior Analyst**. v.6, n.2, p.153-160, Fall.

VAUGHAN, E. D. (1977). Misconceptions About Psychology Among Introductory Psychology Students. **Teaching of Psychology**. 4, n. 3, October.

WOOLFOLK, Anita E, WOOLFOLK, Robert L. e WILSON, Terence. (1977). A Rose by any other name...: Labeling bias and attitudes toward behavior modification. **Consulting and Clinical Psychology**. 45, p.184-191.

YOUSEF, Jamal M. S. (1992). Arabic Student's Understanding of Skinner's Radical Behaviorism. **Psychological Reports**. v.71, n.1, p.51-56, August.

ZAGURY, T. (2006) **O Professor Refém - Por que fracassa o ensino no Brasil**. RJ: Record.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara (1997). Formação de Professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Guedes.

NOTAS

- 1 Psicóloga e Especialista em Psicologia Clínica pela UFPR, Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Adjunta da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel). Psychologist and Specialist in Clinical Psychology at UFPR, Master and Doctor in Educational Psychology at PUC/SP. Professor at UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Cascavel).
- 2 É realmente desalentador que a educação desconsidere a possibilidade de incorporar conhecimentos científicos mais naturalísticos. Essa investigação não necessitaria ser behaviorista radical (caracterizada por ser baseada em pesquisa com sujeito único e afastamento da estatística tradicional em pesquisa científica). Isso traria benefício aos alunos e à própria educação. Os educadores são os primariamente responsáveis pelo ensino e pelo desenvolvimento do pensamento científico e se o rejeitam podem ter dificuldades em implementar tais atribuições. Métodos de ensino são incorporados em políticas oficiais sem testagem de sua eficiência e são substituídos ao sabor da substituição dos governos. Mas essa, infelizmente, parece ser uma discussão apenas política e não filosófica ou científica, *a priori*. Para ZAGURY (2006) o professor é tratado como mero executor de projetos elaborados por especialistas, mesmo que não haja adesão/crença nos projetos que deve executar. Como resultado, temos professores que devem incluir em sua prática metodologias e técnicas com as quais não têm familiaridade, não conhecem ou das quais discordam. Indo além, devem executar mesmo propostas ineficientes e para as quais não existe suporte empírico que as sustente. Esse é um estado de coisas que não se afina com raciocínio científico, embora se coadune com raciocínio político, apenas político, sem dimensões acadêmica e de respaldo científico quaisquer que o embase. Como resultado da ausência de testagem de métodos amplamente utilizados, temos estatísticas assustadoras acerca das habilidades básicas de leitura e cálculo em nossos estudantes. Mais da metade dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental apresentam desempenho crítico ou muito crítico (55, 4%) em língua portu-

guesa e matemática, segundo dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em 2003. As porcentagens continuam sendo insatisfatórias ao final do ensino fundamental e ao final do ensino médio. 57,1% dos estudantes apresenta desempenho crítico e muito crítico em matemática ao final da 8ª série e essa porcentagem aumenta para 68,8% na 3ª série do ensino médio. Os desempenhos em língua portuguesa são um pouco melhores, mas longe de serem adequados. Apenas 9,3% dos estudantes apresentaria desempenho adequado em língua portuguesa na 8ª série e 6,2% na 3ª série do ensino médio.

- 3 Daí ter sido cunhado o adjetivo “metodológico” para a sua versão do behaviorismo.
- 4 O termo “interacionismo” existe predominantemente, em auto-atribuição, na obra de Piaget.
- 5 *American Psychological Society* – Sociedade Americana de Psicologia
- 6 Revista de Análise Experimental do Comportamento
- 7 Revista de Análise Aplicada do Comportamento
- 8 Agora disponíveis integralmente no site da PUBMED: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/index.html>
- 9 *Association for Behavior Analysis* - Associação de Análise do Comportamento
- 10 Associação Brasileira de Medicina e Psicoterapia Comportamental
- 11 Algumas outras sugestões em língua espanhola e inglesa: www.abacolombia.org.br, www.conducta.org, <http://www.psychol.ucl.ac.uk/eaba/>, www.behavior.org, www.behavior-analyst-online.org, <http://www.j-aba.jp/english/about.html>
- 12 Os métodos e princípios de ensino recomendados pelos PCNs podem ser seriamente questionados. O método global ou ideovisual de alfabetização, por exemplo, tem sido criticado com base em dados de pesquisas científicas empíricas (não necessariamente behavioristas), por desfavorecer o ensino para grupos culturais já desfavorecidos (acentuando suas diferenças) e para crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como, por não se mostrarem eficientes na prática. Esse método, em particular, já foi abandonado em países desenvolvidos. Para maiores informações ver CAPOVILLA e CAPOVILLA (2002): “Ao contrário do que é explicitamente recomendado por países como Estados Unidos, Inglaterra, França, Dinamarca e outros, as autoridades brasileiras ainda recomendam o método global de alfabetização, em franca contradição com as evidências da pesquisa científica internacional e nacional em alfabetização. Neste capítulo constatamos que os anacronismos da educação brasileira encontram-se instituídos oficialmente pelo governo nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) responsáveis pela (des)orientação de nossa educação. (p. 60)”
- 13 Também possuímos nossas convicções políticas pessoais, porém, no nosso exercício profissional pautamo-nos pelo código de ética de nossa profissão, procurando zelar pelo bem estar humano sem ferir a alínea b, artigo 2º do mesmo, segundo o qual é vedado ao psicólogo: “... induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito...” (p. 9)
- 14 Behavioristas e Responsabilidade Social
- 15 Comportamento e Questões Sociais