

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA GRADUAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PESSOAL

Reflections on the teaching of Behavior Analysis at graduation: a personal perspective

ALMEIDA, Carolina Porto de

Faculdade Jaguariúna

Resumo: O objetivo do presente manuscrito é apresentar reflexões sobre os desafios encontrados em sala de aula ao ministrar as disciplinas de Análise do Comportamento (AC), além de esboçar possíveis alternativas comportamentais a serem implementadas ao ensinar, a fim de promover uma aprendizagem significativa dos conceitos pelos estudantes. Tais reflexões partiram, em primeiro lugar, da experiência pessoal e das observações da autora do comportamento dos alunos, bem como de textos sobre o ensino da AC e de conversas com professores analistas do comportamento ou de outras abordagens psicológicas.

Palavras-chave: ensino de Análise do Comportamento; Behaviorismo Radical; graduação em Psicologia

Abstract: This manuscript aims to present reflections on the challenges encountered in the classroom while teaching the disciplines of Behavior Analysis, besides outline possible behavioral alternatives to be implemented in this education, to promote meaningful learning of concepts by students. Such reflections departed, at first, of the author personal experiences and observations of the student behavior, as well as texts on the teaching of Behavior Analysis and conversations with behavior analysts teachers or of other psychological approaches.

Key Words: teaching Behavior Analysis; Radical Behaviorism; Psychology degree.

INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento (ou Análise Experimental do Comportamento - AEC) é uma abordagem psicológica de tradição científica, que se enquadra dentro das ciências naturais e que tem por filosofia de base o Behaviorismo Radical de Skinner (SKINNER, 1966; SKINNER, 1974; BAUM, 2006). É uma ciência múltipla, que engloba pesquisa com humanos e não humanos e que tem contribuído com aplicações a diversos perfis de indivíduos em contextos variados, tais como a clínica, saúde, educação, organizações, esporte, comunicação, economia, cultura, sustentabilidade, segurança, entre outros (SKINNER, 1966; TODOROV & HANNA, 2010; ABPMC a, 2014). Nos cursos brasileiros de graduação em Psicologia, a Análise do Comportamento vem sendo ministrada em aulas teóricas e práticas que se propõem a difundir

tanto os pressupostos behavioristas e sua evolução histórica, como os conceitos básicos sobre o comportamento dos organismos, além das estratégias e técnicas de avaliação e intervenção sobre o comportamento (o que inclui disciplinas sobre a psicoterapia comportamental em suas diferentes variações, análise do comportamento aplicada à saúde, à educação e organizações, em geral, e estágios supervisionados) (TODOROV & HANNA, 2010).

Nos últimos anos, muito vem sendo discutida pelas associações profissionais de psicólogos comportamentais, em especial nas reuniões anuais da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC), a questão da acreditação do analista do comportamento. O processo de acreditação, que vai muito além de uma avaliação escrita sobre os conceitos básicos e a filosofia desta escola, é um veículo que, num movimento de amplo debate e construção, poderá promover melhores condições para que a formação dos analistas do comportamento e o seu constante aprimoramento sejam mais efetivos e comprometidos com uma prática ética, identificada com a abordagem, socialmente responsável, sustentável, engajada na continuidade das pesquisas empíricas, na evolução do conhecimento, e promotora da transformação das relações no mundo com o qual interagimos (ABPMC b, 2014; STARLING, 2014). Poderá verificar de que maneira profissionais de outras abordagens estão se apropriando e se utilizando de desses conceitos e técnicas sem o devido respaldo teórico, epistemológico e filosófico, prevenindo possíveis prejuízos e mal entendidos de aplicações realizadas deste modo (ABPMC a).

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões (ainda que em grande parte influenciadas pela perspectiva da própria autora) sobre os desafios encontrados em sala de aula ao ministrar as disciplinas de AEC. Por objetivos específicos, esboçar possíveis alternativas comportamentais a serem implementadas ao ensinar, no sentido de promover uma aprendizagem significativa dos conceitos pelos estudantes. Por aprendizagem significativa, entende-se modelar repertórios verbais de descrição dos conceitos, de modo a torná-los estímulos verbais relevantes, diferenciados de outros conceitos e reunidos em classes conceituais, bem como estabelecer inter-relações entre os

significados e a compreensão mais ampla dos processos comportamentais, desde os simples até os complexos¹.

Neste ponto, faz-se a ressalva de que tais reflexões partiram, em primeiro lugar, de minha experiência pessoal e das observações (mesmo que assistemáticas) do comportamento dos meus alunos, entre os quais: perguntar em sala de aula; escrever provas, relatórios e outras atividades acadêmicas, realizar a análise de contingências de casos clínicos ou de situações características de outros contextos de atuação do psicólogo; confrontar conceitos da AC, comparando-os aos conceitos de outras abordagens da Psicologia; conversar comigo sobre possibilidades de atuação profissional interessado em ligar com o comportamento humano; e levantar reflexões (ou me levarem a refletir) sobre o significado de cada um dos conceitos ensinados. Em segundo lugar (e como não podia deixar de ser, tendo em vista a tradição em ciência experimental que guia minha atuação), elas foram ganhando mais força diante da contribuição de algumas publicações da AC relacionados ao ensino de suas disciplinas no Brasil. E, em terceiro lugar, de conversas com outros professores de Análise do Comportamento e com professores de outras escolas psicológicas. Não se trata, portanto, de um relatório científico, mas de uma tentativa de analisar as possíveis contingências históricas e atuais que determinaram (ou influenciaram) certas práticas de ensino da AC.

Esta reflexão talvez tenha partido de algumas constatações que vem me preocupando, após dar aulas de AC por alguns semestres, assumindo a mesma turma por dois semestres consecutivos, sendo eles o segundo semestre/período, com uma disciplina sobre Behaviorismo (que incluiu conteúdos como o Behaviorismo Metodológico de Watson, o Behaviorismo Radical de Skinner e o Cognitivismo), e o terceiro semestre/período, com uma disciplina sobre os conceitos básicos da Análise do Comportamento. A partir do quarto semestre/período, estes conteúdos saem de cena para a maioria dos alunos por um tempo (que na instituição em que leciono é de, no mínimo, quatro semestres), com exceção daqueles que optam pelo estágio supervisionado de orientação analítico-comportamental. Neste intervalo em

¹A partir deste ponto, para que atender ao objetivo de apresentar um relato que represente (ao menos em parte) a perspectiva pessoal da autora, o texto foi redigido em primeira pessoa. Ressalta-se que não se trata de um relatório científico, mas de um texto teórico-reflexivo.

que as aulas de AC não acontecem, os graduandos passam a conhecer outras abordagens e vivenciam, nestas disciplinas, intensos debates sobre as diferenças de cada escola da Psicologia. Até este ponto, não vejo nenhum grande problema (muito pelo contrário, vislumbro inclusive uma sugestão para lidar com a situação).

O problema se apresenta quando aqueles alunos que gostam de estudar AC me procuram para dizer sobre o desconhecimento de muitos colegas de classe sobre os pressupostos comportamentais que busquei ensinar nas minhas aulas, e descrever os relatos vindos desses colegas, ou mesmo de professores de outras abordagens, que denotam não somente o desconhecimento quanto à abrangência conceitual e prática da AC, mas o preconceito voltado aos pressupostos deterministas e a visão de homem do Behaviorismo Radical, à forma de fazer ciência experimental e às tecnologias desenvolvidas para lidar com os problemas humanos, especialmente os que envolvem o sofrimento.

Outro problema se mostra quando corrijo os trabalhos escritos dos alunos ou escuto seus comentários em sala de aula, sendo que alguns deles, ainda que não a maioria, parecem não ter qualquer conexão com a noção de comportamento enquanto uma relação entre o indivíduo e o seu mundo, multideterminada, complexa e fruto de contingências históricas e atuais. Aqui esclareço, sobretudo, que neste problema não estou fazendo uma generalização dos estudantes, pois, por outro lado, me deparo com diversas descrições verbais, inclusive muito melhores do que as já tenho, sobre a definição dos conceitos estudados, discutidos e que passam a ser relacionados com uma ampla gama de questões humanas e/ou com as aplicações práticas da AC.

O problema também se revela ao solicitar um trabalho de campo para que os alunos entrevistem analistas do comportamento sobre como os pressupostos behavioristas radicais influenciam sua prática profissional ou sobre as diferenças das psicoterapias Analítico-Comportamental e Cognitivo-Comportamental, sendo que ainda são constatadas respostas vindas de alguns entrevistados, supostamente identificados com a abordagem, que revelam conceitos incorretos e até incompatíveis com a AC e o Behaviorismo Radical.

O problema fica ainda mais exposto quando encontro uma turma já no final da graduação, numa disciplina voltada às teorias e técnicas das psicoterapias comportamentais e cognitivo-comportamentais, dedicando parte do cronograma à revisão de conteúdos anteriores, e ouço de muitos alunos relatos sobre a dificuldade de compreender a abordagem, seus pressupostos teóricos e filosóficos, e o esquecimento dos termos e até do que foi ensinado nas disciplinas de AC do início da graduação.

Contudo, o problema que considero mais grave é ouvir histórias de experiências aversivas na aprendizagem da AC dos professores de outras abordagens ou mesmo de meus alunos. A confecção dos relatórios das atividades práticas de laboratório, envolvendo os ratos *Wistar*, ou participantes humanos, é trabalhosa e exige uma linguagem experimental típica da AC, que muitas vezes não faz ainda qualquer sentido para os estudantes. O próprio uso dos animais nos experimentos de modelagem, extinção, esquemas de reforçamento, discriminação, etc., que são privados de água por longos períodos pode produzir sentimentos de indignação, revolta, descontentamento (ou outros aversivos) nos alunos, sobretudo naqueles que agem em defesa do bem-estar dos animais, e que vem se posicionando contra qualquer tipo de maus tratos. Muito do que se faz nos laboratórios refere-se à replicação de experiências já consagradas, e embora hoje em dia experimentos que apliquem de punições físicas severas, tais como choque elétrico, tenham sido abolidos como forma de proteger os animais, nem sempre se faz um trabalho de conscientização dos graduandos sobre importância da prática no laboratório. Tais experimentos têm por propósito fundamental revelar os processos comportamentais básicos e o arranjo de contingências responsáveis pela formulação dos princípios gerais sobre o comportamento dos organismos (LOPES *et al.*, 2008; CIRINO *et al.*, 2010; MIRANDA *et al.*, 2011).

Atualmente, discute-se o problema da extinção do Laboratório Animal no ensino da AEC (TODOROV & HANNA, 2010), questiona-se a efetividade da substituição das práticas de laboratório com ratos reais por ratos virtuais, e levanta-se até necessidade de tornar o ensino da AC mais reforçador aos estudantes e protetor dos animais, destinando-se (pelo menos em parte) as práticas experimentais a participantes humanos (LOPES *et al.*, 2008; CIRINO *et al.*, 2010; MIRANDA *et al.*, 2011).

Como destacam Lopes *et al.* (2008), Cirino *et al.* (2010) e Miranda *et al.* (2011) é no laboratório experimental que se criam as condições para que o estudante desenvolva as habilidades imprescindíveis à profissão de psicólogo. Apesar de exigir um vocabulário novo para a confecção dos relatórios, o laboratório didático com animais da AC tem sua importância histórica que não pode ser desconsiderada. Segundo Todorov e Hanna (2010), é com esta linguagem específica que a AC reúne todo o seu conhecimento, trazendo identidade à abordagem e clareando seus posicionamentos teóricos e filosóficos. Já a finalidade do laboratório didático é desenvolver nos alunos repertórios que são fundamentais à prática de atuação do psicólogo (analista do comportamento ou não), tais como observação e registro do comportamento, aplicação de intervenções contingentes ao comportamento do animal, sensibilização do aluno às necessidades do outro organismo que se encontra diante dele; o cuidado na aplicação de métodos e técnicas psicológicas; e a formulação, baseada na experiência no laboratório, de uma explicação sobre as relações comportamentais observadas, considerando os fatores que experimentalmente afetaram tais relações, sem recorrer a interferências exclusivamente hipotetizadas. Todos estes comportamentos constroem um repertório no aluno que envolve estabelecer relações funcionais entre o indivíduo que se quer conhecer e os eventos históricos e atuais, o que será exigido dele ao iniciar a prestação de serviços com base na AC, ao utilizar de nossa ferramenta primordial para entender a função do comportamento de cada indivíduo: a análise de contingências.

Outras contingências que tornam ensinar AC tão desafiador foram noticiadas no site da ABPMC, em 19/11/14, a respeito das propostas da diretoria da associação no biênio 2015/2016. Entre os analistas do comportamento, frequentemente se discute sobre o desconhecimento desta ciência por boa parte do público e pelos comunicadores da mídia, que propagam informações equivocadas sobre esse fazer científico, a utilidade social e a relevância deste conhecimento. Fala-se, em acréscimo, da forte oposição de profissionais de outros referenciais teóricos e de suas entidades, seja por desqualificar o trabalho dos analistas do comportamento, seja por usarem indevidamente a terminologia e tecnologias da AC, de modo a disputar uma fatia do mercado de serviços prestados à comunidade. Tal uso indevido

vem acontecendo, de forma bem genérica, por profissionais de embasamento psicodinâmico ou cognitivista, que lidam com pessoas com desenvolvimento atípico e que afirmam usarem das estratégias da AC, uma vez que elas tem sido reconhecidas como de excelência e recomendadas como a primeira escolha para o ensino da população com autismo, ou por terapeutas de outras linhas, diante do reconhecimento crescente de psiquiatras sobre a efetividade da Psicoterapia Comportamental de orientação Behaviorista Radical (ABPMC a, 2014).

Talvez parte das contingências responsáveis pelos problemas acima mencionados e os enganos sobre a AC, como indicado por Todorov & Hanna (2010), sejam que as disciplinas da abordagem continuam restritas a apenas um ou dois semestres no início da graduação em Psicologia, sendo que os progressos obtidos pelos analistas do comportamento nas últimas décadas em áreas como ensino-aprendizagem, autismo, organizações, esporte, saúde e social, não chegam em sua completude ao conhecimento dos alunos. Tampouco, os alunos têm maior contato com a história da AC, inclusive de seu desenvolvimento no Brasil e de sua influência marcante para a transformação da Psicologia enquanto ciência e de outras áreas do conhecimento (TODOROV & HANNA, 2010; MATOS, 1998). Como Todorov & Hanna (2010) comentam, ainda existem em cursos de graduação pelo Brasil disciplinas de AC ministradas por profissionais que não têm formação na abordagem, o que pode gerar preconceito e visões equivocadas dos alunos sobre os conceitos da AC. Os autores também mencionam como um desafio a necessidade de integrar a análise do comportamento aos outros temas da Psicologia, de modo a mostrar sua importância e aplicabilidade aos alunos.

Como apontado por Weber (2002), entre os equívocos que estão sendo ensinados por professores que não são da AC e que vem se difundindo entre os alunos que pouco se interessam pela abordagem estão: a AC não considera o papel da fisiologia e da genética no comportamento; prega que todo comportamento pode ser condicionado; negligencia a individualidade de cada pessoa; utiliza de punição como método preferencial de ensino; nega a existência de eventos internos. Fora tais equívocos, a autora acrescenta que os próprios alunos referiam sobre a conotação negativa dentro do curso de psicologia que professores de outras áreas atribuíam à AC. Todos estes

equivocos e compreensões negativas representam mitos sobre a abordagem e colocam-se como um entrave a ser rompido pelos professores de AC em sala de aula, indo em direção a uma formação mais consistente e crítica dos estudantes de Psicologia brasileiros.

Em relação à falta de disciplinas que contemplem a história da AC, é importante destacar alguns eventos cruciais para sua consolidação. Para Matos (1998), o desenvolvimento da AC no Brasil dependeu das visitas do professor Keller no país, em 1961 e 1964, ministrando aulas de psicologia animal e análise experimental do comportamento, que contou com a colaboração fundamental de professores como Carolina Bori e Rodolpho Azzi. As disciplinas ministradas pelo professor Keller (e que a autora frequentou, como aluna da primeira turma de Psicologia da USP) abordavam as mudanças ocorridas no conceito de comportamento ao longo da evolução da própria Psicologia, como essas mudanças dependiam do intercâmbio da Psicologia com outras áreas como a Filosofia e a própria concepção de Homem. Outro ponto de destaque das aulas de Keller era que ele mostrava aos alunos os métodos decorrentes das diferentes posições e os estudos realizados com esses métodos, fazendo com que os alunos discutissem suas dificuldades e seus avanços.

Matos (1998) ainda retrata brevemente a transformação pela qual passaram as pesquisas da AC no Brasil por influência do golpe militar de 1964: durante a ditadura sob as conseqüentes restrições pessoais, políticas e econômicas impostas a todos, os analistas do comportamento voltaram-se para o ensino, para a aplicação clínica, e para sua organização interna; com o final da ditadura, restrições impostas pelos militares como viagens ao exterior, compra de livros estrangeiros, vinda de professores de outros países, importação de equipamentos científicos foram retomados. Deste modo, estudos sobre esquemas de reforçamento e controle aversivo foram substituídos por aqueles de maior abrangência conceitual, e sujeitos não humanos cederam lugar a participantes humanos. Da pesquisa básica emergiram novos conhecimentos (tais como equivalência de estímulos, formação de classes, comportamento governado por regras, variabilidade comportamental, comportamento verbal, memória, transferência de funções de estímulos, etc.), e analistas comportamentais brasileiros se comprometeram a

estudar comportamentos do dia a dia com técnicas de laboratório (leitura, escrita, formação de conceitos, aquisição de habilidades matemáticas, intercâmbio social, etc.). O trabalho clínico tornou-se mais engajado nas pesquisas dos processos terapêuticos, fornecendo subsídios ao trabalho de outros profissionais de saúde. Os analistas do comportamento ultrapassaram os muros das escolas, passando também a realizar trabalhos na comunidade. Por fim, a pesquisa teórica cresceu enormemente, transitando da análise de conceitos isolados ou revisões de área, para estudos da evolução histórica e/ou epistemológica de conceitos (MATOS, 1998). Mesmo diante de todas estas novas contingências, ficou-se a lacuna da AC nos cursos de graduação, e a necessidade de que o aluno busque nos cursos de pós-graduação o maior respaldo para sua formação como analista do comportamento, ou mesmo o entendimento de toda a abrangência da área (TODORAV & HANNA, 2010; MATOS, 1998).

Para evidenciar as lacunas impostas pela falta de tempo para o ensino da AC nos cursos de graduação, é importante pensar sobre como e quanto as noções mais básicas desta ciência básica e aplicada estão sendo ensinadas. De acordo com Skinner (1953/2003), a ciência do comportamento avança do simples para o complexo e a pesquisa básica do comportamento começou investigando interações com animais, que tem comportamentos mais primários e em condições facilmente manipuláveis nos experimentos de laboratório; só posteriormente se aventurou nas primeiras aplicações práticas, que, por serem iniciais, eram elementares; à medida que o conhecimento sobre comportamento crescia, que gradualmente os estudos básicos e aplicados foram se tornando mais elaborados. Já o comportamento humano se caracteriza por sua complexidade, variedade, e por maiores realizações, especialmente se comparado ao comportamento de animais não humanos; no entanto, os princípios básicos que explicam o comportamento dos homens, sejam os simples reflexos ou os operantes que também vão dos mais rudimentares aos mais refinados e relacionais, não são em tudo diferentes, apresentando processos em comum (SKINNER, 1953/2003).

Neste ponto, porém, cabe questionar: será que os alunos realmente compreendem o que chamamos de “comportamento”? Comportamento é o objeto de estudo da AC, embasada pelo Behaviorismo Radical, e

fundamentalmente é relação, ou intercâmbio entre organismo e ambiente, no qual um depende do outro. Como definem Sérió, Micheletto & Andery (2009), comportamento é a “interação entre o sujeito (suas atividades, suas respostas) e o ambiente (os eventos ambientais, os estímulos)” (p.5). Nas palavras de Skinner (1953/2003):

Comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizado para observação. É mutável, é fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas da engenhosidade e energia do cientista. Contudo, não há nada essencialmente insolúvel nos problemas que surgem deste fato. (p. 16).

Nesta descrição sobre o objeto de estudo da AC, Skinner (1953/2003) expõe os contratempos relativos ao conhecimento do comportamento, que tem por intento ir além dos objetivos de previsão e controle, buscando em primeiro lugar explicar e formular interpretações plausíveis sobre o fenômeno que é esta interação, bem como instilar a esperança e o interesse sobre a viabilidade de se conhecer este objeto experimentalmente, mesmo diante das contrariedades.

Sendo comportamento o objeto de estudo, cabe mencionar brevemente qual os pressupostos principais do Behaviorismo Radical de Skinner, enquanto filosofia de base da AC. No intuito de investigar todos os processos comportamentais, Skinner rompeu com o Behaviorismo Metodológico de Watson, propondo à ciência investigar melhor os múltiplos comportamentos do homem, incluindo aqueles que acontecem sob a pele e que compõe sua privacidade, chamados de comportamentos encobertos. Aceitou, portanto, novamente a introspecção como mais um método para se investigar comportamento humano, especialmente os mais complexos (SÉRIO, 2005).

Dentro desta filosofia, a visão de Homem é monista, isto é, o homem é composto por uma única dimensão, a física, corporal, ou material (SKINNER, 1974; BAUM, 2006; SÉRIO, 2005; MARÇAL, 2010). Todos os intercâmbios comportamentais que acontecem com o ambiente pressupõem o Homem como um todo, complexo e indivisível, que é sensível às mudanças que produz ou que acontecem no mundo e que, portanto, pode ser afetado por elas.

Agora, não se pode deixar de introduzir o modelo de causalidade ou de explicação dos comportamentos que é adotado pelo Behaviorismo Radical e pela AC. Nesta abordagem, todo e qualquer comportamento, do mais primitivo ao mais refinado, de humanos e não humanos, é fruto de dois processos básicos: a variação e a seleção. Neste modelo, chamado de “Modo Causal de Seleção por Consequências”, que deriva da Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, inicialmente o comportamento dos organismos é livre para ocorrer nas mais variadas direções, formas/ topografias e tamanhos/magnitudes; mas, na interação com o mundo, alguns comportamentos vão sendo selecionados pelas consequências que produzem, e, assim, passam a ser mais frequentes no repertório do indivíduo do que outros comportamentos. Todo este processo de variação e seleção pelas contingências de reforçamento acontecem em três níveis determinantes e igualmente influentes: o filogenético, ou biológico, do qual resulta o organismo e suas características genéticas; o ontogenético, que se refere à história de vida individual, do qual resulta a pessoa; e o cultural, produto e produtor de contingências de uma comunidade verbal evoluída, do qual resulta o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo (ou “self”). Deste processo de seleção de variações, nos três níveis mencionados, é que são produzidos comportamentos que favorecem a adaptação do indivíduo ao mundo (ANDERY, MICHELETTO & SÉRIO, 2009).

Nesta perspectiva determinista, por definição, não há espaço para olhar para os comportamentos e julgá-los como inadequados, disfuncionais ou não adaptativos: os comportamentos são resultantes de seleção por consequências e se relacionam ao encontro com maior proteção, bem-estar e aumento das chances de sobrevivência tanto do indivíduo que se comporta, como de sua espécie e de seu grupo sociocultural; isto implica dizer que os comportamentos de cada indivíduo sempre são exclusivos, funcionais e adaptativos, mantidos via reforçamento, ainda que gerem contingências aversivas ou a rejeição pelo grupo com o qual o mesmo convive (BANACO, ZAMIGNANI & MEYER, 2010; BANACO *et al.*, 2012; VILAS BOAS, BANACO & BORGES, 2012).

Diante destes pressupostos, o desafio é torná-los relevantes e significativos para os alunos; em acréscimo, é similarmente desafiador abrir uma nova perspectiva de entendimento do Homem e da vida para os

estudantes de graduação. Muitos deles chegam para o curso de psicologia já conhecedores ou até apaixonados por outras escolas, que são muito mais acessíveis ao público em geral. Muitos convivem numa cultura familiar, religiosa ou social em que os determinantes do comportamento com maior frequência são colocados na mente, ou em algum outro fator de origem imaterial, denotando a concepção dualista de Homem que prevalece em nossa cultura. Sendo assim, notam-se graduandos já chegam com preconceito nas disciplinas de AC. Como ilustra Weber (2002), os estereótipos dos alunos podem levar à rejeição do conteúdo e à recusa de compreender realmente os pressupostos da abordagem. A autora refere que o papel do professor de AC vai além de abordar conteúdos nas disciplinas teóricas e práticas: visto que seus conceitos contrariam as concepções que os alunos já trazem consigo, é preciso promover maior aceitação da abordagem e de sua linguagem, conscientizando-os da finalidade de uma ciência experimental e de quão amplo o conhecimento sobre comportamento se tornou ao longo dos anos, possibilitando a prestação de serviços de excelência às mais diversificadas populações, culturas e problemas humanos.

O desafio toma proporções maiores quando o Behaviorismo Radical se opõe à visão do livre-arbítrio, tão reforçado pelas agências controladoras como religião, governo, educação, famílias, e outras escolas da psicologia. Para esta oposição, apresenta evidências empíricas sobre a determinação do comportamento pelas suas conseqüências, eventos antecedentes ou operações motivacionais que compõem a relação comportamental, negando a causalidade decorrente de eventos mediacionais, metafísicos e/ou imateriais (BAUM, 2006). Como afirma Weber (2002), a confrontação da liberdade, por ser um conceito que os alunos e psicólogos de outras abordagens com frequência relacionam às percepções de independência e à própria possibilidade de autonomia, só contribuem para a rejeição ao Behaviorismo Radical. Todavia, em momento algum, ao afirmar que comportamento não é totalmente livre para ocorrer, os pressupostos behavioristas radicais negam a possibilidade de liberdade enquanto sentimento, especialmente produzido via reforçamento positivo de um comportamento resultante de uma escolha individual; liberdade enquanto identificação do controle aversivo e seu contracontrole ou fuga/ esquivas do contato com tais contingências; e liberdade

como possibilidade de o indivíduo, mais observador dos múltiplos fatores que o afetam e em melhor condição de descrever suas relações com o ambiente (isto é, mais autoconsciente), fazer melhores escolhas e adquirir repertórios de independência e autonomia (DITTRICH, 2012) .

O desafio, se estabelece, então, frente à uma condição vista, talvez, como subversiva da AC e do Behaviorismo Radical pelo restante da Psicologia e pela cultura mentalista. Suas propostas vão contra as concepções psicológicas mais tradicionais e prevalentes sobre os fatores que influenciam o comportamento humano; contrariam também as diferentes crenças (religiosas ou não) dos alunos sobre os determinantes de seus comportamentos; a própria noção da causalidade do comportamento no modelo de seleção pelas consequências pode produzir estranhamento (ou quaisquer outros sentimentos) nos alunos, além de dificuldades para compreender toda a proposta subjacente a este modelo e os conceitos comportamentais que decorrem dele, visto que apresentam um vocabulário técnico específico. Sem dúvidas, outras condições que não foram anunciadas neste escrito ainda devem ser enunciadas, em estudos mais cuidadosos que gerem novas descobertas sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta reflexão, fica a pergunta: quais as estratégias a serem implementadas na interação com os alunos para tornar a AC mais acessível, próxima e até “palpável”? Este texto não teve qualquer pretensão de certificar as estratégias mais efetivas, até porque não se trata de um relato de pesquisa empírica. A intenção foi, meramente, comunicar as estratégias que venho colocando em prática nas minhas aulas (ou pensando em colocar), e abrir um canal de diálogo com analistas do comportamento ou profissionais de outras abordagens teóricas.

É muito possível que usar e abusar de estratégias de punição ou controle aversivo, que às vezes são inevitáveis quando participamos de uma agência educacional que exige dos professores que atestem a aprendizagem dos alunos classificando-os em termos de rankings ou notas, não seja o caminho mais indicado, muito menos o caminho de preferência dos analistas

do comportamento brasileiros. Como alternativa, quem sabe não seja mais produtivo atenuar e evitar tantas críticas e correções, procurando valorizar mais os acertos dos estudantes ao seu fracasso; ao mesmo tempo, investir no e ampliar o contato atencioso, caloroso e afetivo com os alunos, entendendo ser esta forma de interação o principal reforçador utilizado pelo professor contingente ao desenvolvimento de repertórios verbais e não verbais de seus estudantes sobre o conteúdo (o que é funcional independentemente de sua abordagem) e a própria AC. Outra opção pode ser permitir maior expressão dos alunos, participação em sala de aula, e até os contatos extraclasse, facilitando novos relatos dos graduandos sobre visão alternativa do Homem e da vida sugerida pelo Behaviorismo Radical. Continuando nesta linha de interações, voltar nossas atenções, enquanto professores, e acolher o aluno quando este apresenta suas dúvidas conceituais, seus questionamentos e críticas sobre os pressupostos behavioristas radicais e os conceitos e métodos da AC, ou até seus conflitos sobre a escolha de uma abordagem. Não seria esta uma forma de reforçar diferencialmente seus conhecimentos sobre os conteúdos de nossas disciplinas? Quem sabe agindo assim não tornemos mais provável alterar a função de alguns conceitos, modificando a compreensão sobre eles e estabelecendo novas relações de significados, mais amplas e globais?

Talvez, seja interessante falar numa linguagem mais acessível e próxima ao aluno, de maneira que a terminologia analítico-comportamental, difícil de ser compreendida nas séries iniciais da graduação, aos poucos vá se tornando mais familiar e seus significados cada vez mais relevantes aos alunos (desafio este especialmente complicado para mim). Incluir exemplos e mais exemplos práticos nas aulas, além de motivar os alunos a ir ao encontro de analistas do comportamento para conhecer suas experiências científicas e profissionais. Promover e divulgar eventos como as reuniões da ABPMC, as Jornadas de Análise do Comportamento (JACs) espalhadas pelo país, e todos os outros congressos de AC, de Terapia Comportamental e de Psicologia, além de incentivar participação dos alunos. Tais esforços nitidamente têm sido feito pelos professores da abordagem e sendo bem sucedidos em benefício de tornar o conhecimento teórico e prático da AC mais acessível e reforçador para o aluno. Afinal de contas, não é por meio de repertórios de busca pelo saber

que a relevância dos conhecimentos da AC se evidenciarão para além da técnica, trazendo à tona os inúmeros benefícios práticos que o entendimento dos fatores que afetam o comportamento pode trazer?

E se nós, professores de AC, procurarmos contatar outras abordagens e compreender seus pressupostos teóricos e filosóficos? Participarmos mais frequentemente de debates e discussões de casos (clínicos ou de outras áreas) com psicólogos das diferentes escolas psicológicas, a fim de evidenciar pontos de similaridade na atuação do psicólogo, bem como as divergências e os determinantes destas. A despeito das diferenças, respeitarmos outros pontos de vista e outras formas de se entender o comportamento humano, buscando dialogar de forma mais aberta e menos crítica; desfazermos e esclarecermos mal entendidos acerca do Behaviorismo e de nosso modelo causal; e aproximarmos saberes e práticas em benefício da população atendida.

Enfim, tudo isso, na minha opinião apenas esboçada neste texto e influenciada pelas contingências com que venho me deparando ao longo de minha formação e no momento presente, resume-se a pensar e repensar novas estratégias para tornar o aprender sobre comportamento humano reforçador a um número maior de alunos, de forma parecida como esta aprendizagem foi e tem sido dia a dia imensamente reforçadora para mim e, ousado dizer, para outros parceiros que embarcam numa viagem (incansável, quase sem fim, incrivelmente instigante e perturbadora) dentro do mundo da AC.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. **Modo causal de seleção por consequências e a explicação do comportamento**. Em: ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N. & SÉRIO, T. M. (Orgs.). **Comportamento e causalidade**. Laboratório de Psicologia Experimental (PUC-SP), 2009. p. 31-45. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/experimental/graduação/Downloads/comportamento_causalidade_2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL a (ABPMC a). Propostas diretoria ABPMC 2015/2016. 19 de nov. 2014. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/noticias.php?not=185>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL b (ABPMC b). Regulamento do trabalho de acreditação de analistas de comportamento a ser realizado pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. 16 de set. 2014. Disponível em: <<http://abpmc.org.br/downloads/2014/REGULAMENTO-DO-TRABALHO-DE-ACREDITACAO.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D.; MEYER, S. B. **Função do comportamento e do DSM: terapeutas analítico-comportamentais discutem psicopatologia**. Em: TOURINHO, E. Z. & LUNA, S. V. (Orgs.) *Análise do Comportamento: Investigações Históricas, Conceituais e Aplicadas*. São Paulo: Roca, 2010. p. 175-191.
- BANACO, R. A.; ZAMIGNANI, D. R.; MARTONE, R. C.; VERMES, J. S.; KOVAK, R. **Psicopatologia**. Em: HÜBNER, M. M. C. & MOREIRA, M. B. (Orgs.) *Fundamentos de Psicologia: Temas Clássicos da Psicologia sob a Ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. p. 154-166.
- BAUM, W.M. **Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Tradução de Maria Teresa Araújo Silva, Maria Amélia Matos e Gerson Yukio Tomanari. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L.; GONÇALVES, A. L.; MIRANDA, J. J.; VIEIRA, R. D.; NASCIMENTO, S. S. Refletindo sobre o laboratório didático de Análise do Comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15-27, 2010.
- DITTRICH, A. **O conceito de liberdade e suas implicações para a clínica**. Em: BORGES, N. B. & CASSAS, F. A. *Clínica Analítico-Comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.87-94.
- LOPES, M. G.; MIRANDA, R. L.; NASCIMENTO, S. S.; CIRINO, S. D. Discutindo o uso do laboratório de Análise do Comportamento no ensino de Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 67-79, 2008.
- MARÇAL, J. V. S. **Behaviorismo Radical e prática clínica**. Em: DE-FARIAS, A. K. C. R. e cols. (Orgs.). *Análise Comportamental Clínica: Aspectos Teóricos e Estudos de Caso*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 30-43.
- MATOS, M. A. Contingências para a Análise do Comportamental no Brasil. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 89-100, 1998.
- MIRANDA, J. J.; GONÇALVES, A. L.; MIRANDA, R. L.; CIRINO, S. D. Ética em experimentação animal: reflexões sobre o laboratório didático de Análise do Comportamento. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 198-212, 2011.
- SÉRIO, T. M. A. P. **O behaviorismo radical e a psicologia como ciência**. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 7, n. 2, p. 247-261, 2005.
- SÉRIO, T. M.; MICHELETTO, N.; ANDERY, M. A. Definição de comportamento. Em: ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N. & SÉRIO, T. M. (Orgs.). *Comportamento e causalidade*. Laboratório de Psicologia Experimental (PUC-SP), 2009. p. 31-45. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/experimental/graduação/Downloads/comportamento_causalidade_2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- SKINNER, B. F. What is the Experimental Analysis of Behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**. Cambridge, v. 9, n. 3, p. 213-218, 1966.

- SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de João Cláudio Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1953/ 2003.
- STARLING, R. R. A certificação do analista do comportamento – subsídios para uma discussão em curso. **Comporte-se: Psicologia Científica**. 19 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www.comportese.com/2014/01/a-certificacao-de-analistas-do.html>>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- TODOROV, J. C. & HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26, n. esp., p. 143-153, 2010.
- VILAS BOAS, D. L. O.; BANACO, R. A.; BORGES, N. B. **Discussões da Análise do Comportamento acerca dos transtornos psiquiátricos**. Em: BORGES, N. B. & CASSAS, F. A. (Orgs.) **Clínica Analítico-Comportamental: aspectos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 95-101.
- WEBER, L. N. D. Conceitos e pré-conceitos sobre o Behaviorismo. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 20, n. 31, p. 29-38, 2002.