

Uma Crítica ao Behaviorismo de Sidney Bijou: O (des) favor que a psicologia pode fazer à educação

Edinei Vasco¹

Introdução

A moderna psicologia acadêmica e instrumental é, em elevado grau, uma ciência que trata de homens alienados, é estudada por investigadores alienados, usando métodos alienados e alienantes.

Erich Fromm

O presente texto tem como metodologia o resultado de leituras e reflexões sistematizadas a partir de referências bibliográficas a respeito – ou que aludem – à temática aqui abordada. É uma breve análise que se propõe a desenvolver uma perspectiva distinta, assim como ampliar as já diversas existentes sobre o tema. Espera-se levantar questionamentos e debates acerca da problemática questão sobre o que a psicologia moderna tem a oferecer à educação.

Em um primeiro momento, essa análise descreverá, de maneira breve, as abordagens e concepções sobre a *Psicologia Escolar* a partir do artigo intitulado *O que a Psicologia tem a oferecer à educação – Agora!*, de autoria do psicólogo norte-americano Sidney Bijou². E assim, em um segundo momento, e tendo como ponto de partida o que consideramos as suas limitações teóricas, argumentativas e epistemológicas, será desenvolvida uma crítica destas concepções psicológicas, tentando compreender, dentro de uma lógica e totalidade concretas, quais são as reais ofertas (valores e interesses) da psicologia escolar.

O Que a Psicologia tem a Oferecer à Educação?

Sidney W. Bijou (1908-2009), foi professor e pesquisador na Universidade de Washington, sendo considerado um dos grandes pioneiros nas áreas de estudos da criança e na investigação acerca do desenvolvimento psicológico a partir de um referencial compatível

¹Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica de Anápolis.

²*What psychology has to offer education – now*. Artigo originalmente publicado em 1970 no *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 65-71, que autorizou a publicação da tradução (Copyright 1970 by the Society for the Experimental Analysis of Behavior, Inc). Tradução realizada por Maria Ester Rodrigues (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), Paulo Sérgio Teixeira do Prado (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), e Estêvão Gonçalves Bittar (Universidade Federal de Uberlândia). Revisor da tradução: Deisy das Graças de Souza.

com a análise do comportamento. Teve contato com os estudos de John Watson – considerado o fundador do Behaviorismo – e sendo também influenciado posteriormente pelas ideias de Skinner a respeito da importância da análise funcional do comportamento individual (GEHM, 2013).

Em seu artigo – *O que a Psicologia tem a oferecer à educação - Agora!* –, Bijou é enfático, desde o início do texto, em relação à divergência que existe entre os psicólogos quanto às concepções, o objeto de estudo e, principalmente, o objetivo de sua disciplina. Segundo ele:

Alguns dizem que seu objeto de estudo é o âmbito da mente, outros, que é a interação observável do comportamento de um indivíduo com eventos ambientais. Quando surge a questão dos objetivos da psicologia, alguns alegam que eles devem ser a compreensão e a explicação do fenômeno psicológico, outros, a predição e o controle do comportamento. Psicólogos também diferem notavelmente em suas escolhas de metodologia de pesquisa, com um segmento valorizando os delineamentos estatísticos que comparam desempenhos de grupos, enquanto outros enfatizam mudanças no comportamento de um organismo individual (BIJOU, 2006, p. 288).

Para Bijou, a resposta à questão sobre *o que a psicologia tem a oferecer à educação* depende praticamente da orientação particular do indivíduo a quem tal questão é dirigida, já que os psicólogos variam muito em suas abordagens. Nesse sentido e a despeito dessas multiplicidades de variações individuais, o autor faz referências a três abordagens básicas sobre a questão do que a psicologia tem a oferecer à educação. As abordagens para ele seriam divididas entre aquela adotada pela *grande maioria*, outra pela *ampla minoria* e aquela da *pequena minoria*.

Para o Bijou, os conceitos e princípios dessa *grande maioria* derivam não somente da psicologia, mas também da sociologia, da antropologia e da fisiologia. Eles evoluíram a partir de muitas teorias, sobretudo das teorias psicanalíticas, cognitivas e de aprendizagem. Tais conceitos se estabeleceram com base em achados provenientes de muitos métodos de pesquisa, como o experimental, o correlacional, o clínico e a observação de campo ou ecológica. Assim, segundo Bijou, muitos dos conceitos e princípios não estão enraizados em dados brutos objetivamente definidos, nem são sistematicamente relacionados uns com os outros, pois, aqueles com esta orientação são ecléticos a respeito de um método de pesquisa. Desta forma, o discurso da *grande maioria* sobre o que a psicologia atualmente oferece à educação seria:

Nós temos a oferecer uma coleção impressionante de fatos acerca das habilidades da criança, seu crescimento e desenvolvimento; podemos

oferecer uma ampla literatura sobre a análise de estímulos, sobre a psicologia da aprendizagem simples e complexa e sobre a percepção; podemos oferecer um considerável corpo de conhecimentos em mensuração, construção de testes e procedimentos estatísticos para o estudo experimental de grupos; e podemos oferecer algumas teorias promissoras de inteligência, socialização, personalidade, desenvolvimento e psicopatologia (BIJOU, 2006, p. 288).

Já na abordagem da *ampla minoria*, conforme Sidney Bijou, há divisões em Subgrupos que tentam relacionar seus conceitos e princípios de modo sistemático. Porém, os conceitos e princípios desenvolvidos por um grupo não estão em sincronia com aqueles desenvolvidos pelos outros, sobretudo porque os sistematizadores não ancoram todos os seus termos em dados objetivamente verificáveis e, assim, uma vez que variáveis e processos hipotéticos são centrais para as teorias desse grupo, educadores que aderem a esta abordagem tendem a atribuir as falhas da escola a presumíveis condições internas (do aluno), tais como falta de motivação, distúrbios perceptuais ou danos cerebrais clinicamente inferidos. Nesse caso, o discurso da *ampla minoria* sobre o que a psicologia tem a oferecer à educação seria assim sintetizado:

Podemos oferecer algumas ideias sobre a natureza da criança; podemos apresentar firmes convicções sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo e intelectual; e podemos oferecer formulações teóricas sobre percepção, aprendizagem, a vontade de aprender e os mecanismos gerais de enfrentamento e defesa. Podemos também oferecer uma filosofia da ciência que postula que o comportamento é determinado tanto por variáveis observáveis quanto por variáveis internas hipotéticas (BIJOU, 2006, p. 289).

Sidney Bijou descreve, de forma extremamente concisa, o que ele considera ser as argumentações da abordagem da *grande maioria* e também da *ampla minoria*, e destaca longamente a terceira abordagem: a da *pequena minoria*. Ele afirma que diante de um campo da psicologia dividido com base no que ela tem a oferecer à educação, teria que discorrer, de forma mais precisa, sobre a oferta do último grupo de psicólogos – o grupo da análise do comportamento – enfatizando o que ele acredita ser a promessa desta abordagem, a sua influência no papel dos psicólogos escolares e o que os educadores podem fazer ao escolher seguir as diretrizes oferecidas por esse grupo. De acordo com Bijou, este é o discurso da *pequena minoria* a respeito do que a psicologia atualmente pode oferecer à educação:

Podemos oferecer um conjunto de conceitos e princípios derivados exclusivamente da pesquisa experimental; podemos oferecer uma metodologia para a aplicação desses conceitos e princípios diretamente às

práticas de ensino; podemos oferecer um delineamento de pesquisa que lida com mudanças em crianças individuais (ao invés de inferi-las de médias grupais); e podemos oferecer uma filosofia da ciência que insiste em explicações objetivas acerca das relações entre o comportamento individual e suas condições determinantes (BIJOU, 2006, p. 299).

Conforme o autor, a aplicação de princípios comportamentais à educação poderia mudar o papel do professor, que poderia se tornar um hábil gerenciador de contingências de reforçamento e um eficiente programador de ensino, assim como a aplicação desses princípios poderia mudar também o papel do psicólogo escolar: ele se tornaria um especialista em tecnologia comportamental de ensino e, como tal, colaboraria com professores de pré-escola e de primeira série para prevenir problemas escolares, ordenando procedimentos de remediação para crianças individuais e ajudando as recém-admitidas a fazerem uma transição suave de suas casas para a sala de aula, com o objetivo de prevenir atraso escolar e possíveis problemas de comportamento, dentre outros.

Segundo as palavras de Sidney Bijou, colocar essa oferta em prática forneceria uma base comum para a discussão de problemas entre aqueles profissionais que trabalham com o professor (o diretor, o psicólogo, o orientador e o assistente social escolar), pois não faria diferença se o problema fosse o persistente comportamento desviante de uma criança, dificuldades curriculares, turmas turbulentas, pais não cooperativos ou o comportamento de grupos de crianças na lanchonete ou no pátio, já que uma abordagem comum a todos os aspectos da educação – em especial uma baseada em conceitos e princípios experimentais – certamente promoveria o ensino como uma profissão.

O autor conclui afirmando que o resultado final seria “uma comunidade mais bem educada”, sendo este “o primeiro requisito com vistas à instrumentalização de uma sociedade industrial, para que esta administre os avanços da ciência e da tecnologia no sentido de alcançar objetivos humanitários” (MACLEISH, 1968 apud BIJOU, 2006, p. 296).

Análise e Crítica

O artigo – O que a Psicologia tem a oferecer à educação - Agora! –, autoria do psicólogo Sidney Bijou, é um texto que, desde o início, apresenta-se teoricamente frágil e problemático, já que o autor pretende – antes mesmo de expor (oferecer) suas concepções e predileções – justificar que uma possível improbabilidade dos mecanismos e metodologias utilizados por determinada abordagem se dá – não pela ineficácia dos métodos –, mas sim em função da divergência que existe entre os psicólogos quanto às concepções, o objeto de estudo, o objetivo de sua disciplina, ou mesmo quanto a responder uma mera questão imanente à esfera psicológica.

Ou seja, a resposta para uma determinada questão no campo da psicologia “depende quase inteiramente da orientação particular do indivíduo a quem ela é dirigida” (BIJOU, 2006 p. 288). Isto significa que ao se encaminhar a questão “O que a psicologia tem, atualmente, a oferecer à educação?”, a resposta vai depender de interesses, valores e ideologias particularistas e grupais, uma vez que os “psicólogos diferem muito quanto as suas concepções”, afirma Bijou (p. 288).

Tal argumentação nos alude a Patto (1984), quando esta enfatiza que, ao se observar a história da psicologia como ciência, é comum se deparar com um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão aparência de um corpo despedaçado, sem unidade. Essa afirmação também corrobora com as indagações e as observações de Teles (1989, p. 47) quando esta examina:

Até onde a psicologia está resolvendo as questões a que se propõe? Avançando bastante em suas pesquisas, confirma a cada dia o seu *status* de ciência. Mas, e na prática, como se coloca? Alguns pontos têm de ser abordados aqui. Em primeiro lugar, há ainda muita confusão e pouco consenso entre os seus adeptos. O que se percebe é um bocado de profissionais trabalhando a partir de premissas diferentes. Quase três quartos dos psicólogos de hoje se dedicam à ciência aplicada ou são tecnólogos, mas não há, absolutamente, consenso em suas abordagens e nas técnicas usadas. Não há, portanto, acordo na metodologia, não existe uma terminologia comum e poucas são as generalizações devidamente comprovadas.

Por isso, afirma Lopes (2008, p. 119), que “no caso da Psicologia, essa correção oferecida pela crítica, muitas vezes, não é alcançada devido à multiplicidade de linhas teóricas e a exacerbada especialização que ocorre dentro de cada linha”. No entanto, se por um lado, a psicologia possui essa multiplicidade de concepções e orientações; por outro lado, ela possui, em sua essência, uma unidade: a axiológica. E esta unidade atende aos interesses da classe dominante, buscando o “ajuste”, a adaptação do sujeito à lógica, aos valores e à cultura da moderna sociedade capitalista.

Conforme Viana (2007), vivemos em um mundo valorativo, que é o mundo humano, e somente a partir de uma fantasiosa ideologia da neutralidade científica ou da autonomia da arte é que se poderia pensar em estar livre de valores, uma vez que o ser humano é, por excelência, um ser valorativo. Nesse sentido, existem os valores universais e autênticos (axionômicos), e os particularistas e inautênticos (axiológicos), demonstrando

que os valores não são equivalentes e, justamente por não ser, é que se pode e se deve optar por uns em detrimento de outros³.

Assim, e em termos mais precisos, os valores são constituídos socialmente. Logo, a axiologia, que são os valores dominantes e particularistas, é formada socialmente. O mesmo vale para a axionomia, que são os valores universais. Na constituição de ambos intervêm a consciência e, por isso, muitos conflitos de valores em determinados indivíduos são derivados da falta de percepção das raízes dos seus valores, do seu significado e de sua importância (VIANA, 2007, p. 12). Portanto, uma unidade axiológica é aquela que está ligada e corresponde aos interesses da classe dominante, sendo, portanto, valores classistas e inautênticos, e, por assim ser, servem para regularizar e reproduzir as relações sociais; porém, são fetichistas e desumanos.

De acordo com Teles (1989, p. 47), “a psicologia usa como parâmetros de normalidade e de ajustamento os valores da classe dominante, então ela é, também, um veículo ideológico”⁴. É nesse sentido valorativo que para Bijou, no que diz respeito à finalidade da psicologia escolar, pode-se inferir que:

[...] O resultado final, é claro, seria uma comunidade mais bem educada – o primeiro requisito com vistas à instrumentalização de uma sociedade industrial para que esta administre os avanços da ciência e da tecnologia no sentido de alcançar objetivos humanitários (MACLEISH, 1968 apud BIJOU, 2006, p. 296).

Deste modo, percebe-se que a psicologia torna-se imprecisa e até mesmo desnecessária em qualquer segmento, e não apenas na esfera educacional, já que conforme Bijou, não há um consenso entre os psicólogos em relação a “dados objetivamente verificáveis”, mas sim apenas múltiplas e divergentes interpretações sobre determinado fenômeno. Tal afirmação também não se atenta para o fato de que aquilo o que se entende por “dados objetivamente verificáveis”, na verdade e conforme Viana (2007), não são dados objetivos, mas sim construtos valorativos, produzidos e utilizados com interesses pertinentes à formulação teórica do que se quer demonstrar. Assim, a psicologia não pode compreender,

³ Liberdade, igualdade, criatividade, cooperação, etc., são exemplos de valores autênticos; enquanto que poder, riqueza material, status, dinheiro, competição, liderança, hierarquia, etc., são valores constituídos socialmente e em contradição com a natureza humana, sendo, portanto, valores inautênticos (VIANA, 2007, p. 26)

⁴ Para Marx e Engels (1991), a ideologia é uma inversão da realidade que surge com a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual. É quando aparecem os intelectuais, especialistas em sistematizar as ideias e assim considerá-las autônomas, naturais, independentes da história e da sociedade, e até mesmo produtoras da realidade. Assim sendo, mesmo reconhecendo que os valores da classe dominante são utilizados como parâmetro de normalidade pela psicologia, Teles (1989) ao relacionar valores e ideologia tende a cair em uma concepção positivista de ideologia, entendendo-a como um “pensamento valorativo” ao invés de sistema de pensamento ilusório.

nem explicar, (ou nos termos de Bijou: oferecer) nada, a não ser múltiplas hipóteses e predições encaixadas a determinadas categorias e de acordo com a orientação particular. Nesse sentido, é a psicologia que precisa ser compreendida e explicada a partir dos valores e construtos que a engendram e a legitimam.

Logo, a presente crítica se desenvolverá em torno do que Bijou caracterizou como a abordagem da *pequena minoria*, uma vez que as outras duas abordagens – a da *grande maioria* e a da *ampla minoria* – foram, por ele, rapidamente mencionadas, servindo apenas como referenciais de ineficácia quando confrontadas com a da *pequena minoria*, que ele considera ser a eficaz e ideal, isto é: a abordagem do grupo da análise do comportamento.

Para Carrara (2005), a questão básica no que diz respeito à análise do comportamento refere-se ao seu aspecto reducionista que aflige – nem tanto os pressupostos teórico-filosóficos (reducionismo de princípio) –, mas sim a atuação do analista do comportamento (reducionismo de prática). De acordo com este autor, a análise do comportamento tem uma tendência a reduzir indevidamente casos complexos a protótipos extraídos, sobretudo, de estudos experimentais de laboratório. Foi, segundo Lopes (2008), devido à influência do darwinismo que os behavioristas lançaram mão de uma série de pesquisas com animais não-humanos, amparados em uma suposta continuidade interespecífica. Por conseguinte, com o avanço da área, essa continuidade aos poucos deixa de ser um pressuposto ideológico (no sentido marxista) para tornar-se uma questão empírica, ou seja, passível de ser resolvida por novas pesquisas com humanos e de uma comparação sistemática com pesquisas similares em não-humanos.

Em relação à díade laboratório *versus* mundo real, embora a discussão seja antiga, a atitude de muitos analistas do comportamento revela a necessidade de uma retomada de alguns pontos da questão. A própria formação acadêmica desses profissionais é um dos aspectos que precisa ser considerado com mais delonga. As aulas de laboratório não deveriam funcionar como um protótipo do funcionamento do mundo real, mas simplesmente para “treinar nosso olhar”: para ensinar para onde devemos olhar e, principalmente, o que devemos ver [...] (LOPES 2008, p. 121).

No entanto, para Bijou (p. 291-292), os conceitos e princípios da análise comportamental podem ser aplicados diretamente à situação de ensino em sala de aula: ao comportamento observável do aluno em relação às técnicas de ensino do professor, aos materiais de ensino, às contingências de reforçamento e às condições contextuais. O professor, com ajuda do psicólogo, deve arranjar as contingências para desenvolver comportamentos de estudos apropriados, com a esperança de que aqueles comportamentos tornem-se parte da maneira como a criança passará a lidar com futuras tarefas de estudo. O professor também deve arranjar contingências programando não apenas os assuntos

acadêmicos formais (os programas visíveis), como também os hábitos e os comportamentos éticos e morais (os programas invisíveis), assim como também é necessário arranjar contingências para reduzir ou eliminar comportamentos reprováveis que impedem a aquisição de comportamentos acadêmicos e sociais desejados.

O autor ainda enfatiza uma programação escolar para uma criança, a saber: 1) enunciar, em termos objetivos, o comportamento alvo ou final desejado; 2) avaliar o repertório comportamental da criança relevante para a tarefa; 3) sequenciar o material didático ou os critérios comportamentais para o reforçamento; 4) iniciar a criança naquela unidade da sequência na qual ela consegue responder corretamente 90% do tempo; 5) gerenciar as contingências de reforçamento com a ajuda de máquinas de ensinar e outros dispositivos para fortalecer aproximações sucessivas ao comportamento final e construir reforçadores condicionados que sejam intrínsecos à tarefa; 6) manter registros das respostas da criança que possam servir de base para modificações em materiais e procedimentos de ensino (BIJOU, 2006, p. 292-293).

Sidney Bijou ainda reforça suas colocações ao afirmar que os dados de pesquisas, até o momento, sugerem que os princípios comportamentais podem ser aplicados à situação de ensino com resultados gratificantes. E aqueles educadores – que desejarem aceitar a oferta dos psicólogos com orientação analítica comportamental – deveriam primeiramente aprender com precisão os aspectos mais específicos dessa abordagem, pois uma fundamentação completa é necessária porque a análise do comportamento não oferece uma *pedra de toque*.

No entanto, se por um lado, ao afirmar que os educadores devem, primeiramente, aprender com precisão os aspectos específicos dessa abordagem com orientação analítica comportamental; por outro lado e em nenhum momento do seu texto, Bijou menciona que os psicólogos, antes de transformarem a escola em seu laboratório particular, deveriam também aprender com precisão os aspectos específicos, as concepções, teorias e conceitos imanentes à educação e os relacionados à pedagogia e, principalmente, os que se referem à pedagogia das classes exploradas, dos oprimidos (Freire, 1987, 1996, 2002, 2005).

Em outras palavras, se aprendessem, talvez entenderiam que a partir de uma Orientação Analítica Comportamental estariam criando metodologias e mecanismos para reforçar e potencializar vários tipos de violência contra as crianças, tais como: Violência disciplinar (FOUCAULT, 1983; VEIGA-NETO, 2005), Violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982), Violência cultural (VIANA, 2002), Violência burocrática (WEBER, 1971, 1986), Violência reativa (FROMM, 1965) e Violência contestadora (VIANA, 2002).

O espaço e a circunstância analítica não permitem um delineamento alongado e exaustivo sobre todas essas concepções de violência e, nesse sentido, serão feitos apenas breves esboços sobre cada uma, apenas com o intuito de demonstrar o entrelaçamento de tais concepções com as finalidades da Orientação Analítica Comportamental para a escola, conforme proposta por Bijou.

Tal como coloca Foucault, a violência disciplinar busca garantir a ordem e a disciplina institucional, o que significa, simultaneamente, produzir um indivíduo disciplinado e, portanto, preparado para receber ordens e atuar em qualquer outra instituição disciplinar (empresa, indústria, estado, etc.):

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...). A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1983, p. 153).

Percebe-se, dentro desta perspectiva teórica, que fica evidenciada uma das funções básicas da abordagem da análise do comportamento enquanto veículo de “fabricação” de determinado comportamento disciplinar (considerado padrão) para a inculcação de um arbitrário cultural através das contingências. Ou seja, a violência simbólica, segundo Santos (2002), aparece com a imposição de uma significação, de um conjunto de valores simbólicos que representam as expectativas de uma classe social e, nesse contexto, a educação emerge como um fenômeno de inculcação de crenças, idiomas, línguas e, conseqüentemente, a eliminação de outras crenças, de outros idiomas:

A seleção de uma cultura arbitrária que, por sua vez, é imposta como legítima, configura, neste caso, uma violência simbólica capaz de dissimular e legitimar uma cultura específica, dando-lhe o caráter de universal. A sociedade, dentro desta perspectiva, é o terreno da imposição cultural que tem no sistema de ensino o veículo, por excelência, da transmissão da ideologia e da reprodução de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982 apud SANTOS, 2002, p. 108).

Segundo Viana (2002), a escola é uma instituição que realiza a socialização e/ou ressocialização dos indivíduos, ou seja, busca moldá-los para viverem e reproduzirem determinadas relações sociais. Tais relações sociais são as da sociedade capitalista, o que significa que é uma socialização repressiva e coercitiva, ou seja, violenta, pois reprime e exige determinados comportamentos e ideias a partir de uma violência burocrática que determina a manutenção da hierarquia hegemônica, inclusive na esfera educacional da aquisição do saber.

A escola, falaciosamente, se coloca como “redentora” e “transformadora”; mas, em sua essência, ela tem a função de reproduzir o sistema social que a engendra. E, para cumprir sua função como “aparelho ideológico de Estado” (ALTHUSSER, 1985), ela necessita de forças auxiliares, isto é, reforçadores ideológicos que potencializem seus mecanismos de reprodução, assim tal qual a oferta de Sidney Bijou.

Para Viana, a violência escolar assume duas formas básicas: a violência disciplinar e a violência cultural:

A violência cultural é uma relação social na qual um grupo/indivíduo realiza a imposição de uma cultura (ideias, valores etc.) a outro grupo/indivíduo contra sua vontade e/ou natureza. No caso da violência cultural realizada na escola (que é uma instituição capitalista), trata-se da imposição, pela burocracia (classe auxiliar da burguesia), da cultura dominante (axiologia, ideologia, representações cotidianas ilusórias) ao grupo social composto pelos estudantes (VIANA, 2002, p. 125).

A violência escolar, no entanto, tem outra face: é a violência utilizada por aqueles alunos que recusam todas essas repressões e coerções (contingências) que lhes são impostas pelo sistema educacional. São esses indivíduos, segundo Bijou (p. 92), considerados como portadores de “comportamentos reprováveis que obstaculizam a aquisição de comportamentos acadêmicos e sociais desejados” que precisam de contingências excedentes – ou, utilizando expressão de Marcuse (1988): precisam de mais-repressão – para reduzir ou eliminar o “mau comportamento”. Essa violência é caracterizada como violência contestadora (VIANA, 2002), que é um tipo de violência reativa (FROMM, 1965), pois ela nasce em resposta a uma violência que lhe é anterior: ela se manifesta como comportamento antidisciplinar e anticultural (no sentido de negar a cultura dominante), pois contesta a disciplina e o saber escolar, rejeitando a escola e, ao mesmo tempo, sendo um produto dela (VIANA, 2002, p. 128).

Por isso, Sidney Bijou, ao ofertar e selecionar uma abordagem – a análise do comportamento – como sendo aquela que aplicada à situação de ensino terá resultados gratificantes em relação aos “desvios” de comportamentos, linguagens, etc., nada mais faz do que segregar e classificar aqueles indivíduos que, de certa maneira, apenas reagem e se defendem da negatividade e da opressão que lhes são afligidos. Em outras palavras, e conforme Peixoto (2002, p. 27), “não há nenhuma garantia em afirmar que ‘n’ indivíduo possui dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades podem apenas ser uma forma de reação aos conteúdos – pouco ou nada interessantes – propostos pela escola”.

Outras “dificuldades” e “distúrbios” podem ser nada mais do que uma reação contra estímulos externos negativos: valores, crenças, linguagem e cultura que lhes são estranhos

e, ainda, à imposição arbitrária de uma lógica competitiva com oportunidades desiguais entre indivíduos desiguais. Isto é, o contexto escolar reproduz as estratificações sociais, seja intencionalmente ou por falta de compreensão dos seus agentes de que há uma subjugação por parte da escola ao sistema social dominante. Nesse sentido, o processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, expressa-se principalmente na ideologia do fracasso escolar (ROSENTHAL, 1988).

Assim, não se pode dizer que existem indivíduos “normais” e outros “desajustados” (em relação ao comportamento), mas sim que existem indivíduos integrados e outros marginalizados, pois, do ponto de vista crítico, os analistas do comportamento apenas criam categorias ideológicas que reproduzem no discurso a opressão e a desigualdade existente na sociedade. Conforme Lopes (2008, p. 122) “a falta de um direcionamento ético faz com que as práticas embasadas nessa filosofia da ciência do comportamento acabem por fortalecer (ou, pelo menos, nada fazer para mudar) as desigualdades sociais”.

Portanto, não são os indivíduos os responsáveis por este ou aquele “desajuste”; mas ao contrário, se este existe deve-se entender e reconhecer que o problema está na base do sistema social – no modo de produção capitalista – que propiciou as condições de segregamento, desigualdades sociais e, assim, originou o processo de marginalização das crianças e adolescentes oriundos das classes exploradas, o que vem sendo ignorado e apenas caracterizado como “desajuste” ou comportamento desviante.

Assim sendo, o behaviorismo – ao categorizar determinados comportamentos e tratá-los, de forma reducionista, como sendo inerentes à natureza deste ou daquele indivíduo em função de variáveis e contingências ambientais que podem ser revertidas através de esquemas de reforçamento para “ajustar” e “adequar” o indivíduo aos padrões tidos como socialmente desejado –, nada mais faz do que revelar o seu caráter contraditório, conflituoso e ideológico.

Considerações finais

A presente análise não se concentrou em pormenorizar todos os elementos considerados problemáticos em relação às argumentações de Sidney Bijou em seu artigo *O que a Psicologia tem a oferecer à educação – Agora*. Este texto, de maneira sucinta, apenas pousou um olhar crítico no plano geral do que considerou suas abstrações e limitações, e até mesmo por respeito às circunstâncias analíticas propostas, já que uma crítica mais extensa demandaria também análises mais profundas e específicas em relação ao conjunto da obra do referido autor.

Portanto, esta concisa análise não tem o desejo de nessas poucas linhas encerrar a apreciação e a discussão do assunto proposto. Esperara-se, com isso, levantar novas perspectivas e indagações a respeito da temática Psicologia e Educação, considerando o que ambas possuem em sua essência e denunciando suas contradições e aspectos ideológicos. E, nesse sentido, superar as suas ficções, colocando-as dentro de uma perspectiva de transformação social, não somente no contexto escolar, mas em todos os segmentos da sociedade. Caso contrário, estará sendo feito um desfavor, tanto à educação quanto à psicologia, uma vez que elas estão, de certa forma, suscetíveis às convicções, aos valores e aos interesses de homens concretos (sociais e históricos) que as materializam e as utilizam, seja tanto para a libertação quanto para a manutenção das desigualdades sociais.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BIJOU, Sidney. O que a psicologia tem a oferecer à educação – Agora! *Revista Brasileira de análise do comportamento*, 2006, Vol. 2, N°. 2, pp. 287-296.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARRARA, K. *Behaviorismo Radical: Crítica e metacrítica*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROMM, Erich. *O Coração do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GEHM, T. P. *Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na perspectiva da Análise do Comportamento*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

LOPES, Carlos Eduardo. Atualidade das críticas ao Behaviorismo Radical: proposta de uma agenda de pesquisa. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Belo Horizonte -MG, 2008, Vol. X, nº 1, pp. 119-123.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEIXOTO, Maria Angélica. Normalidade, Excepcionalidade e Capitalismo. In: QUINET, Antônio; VIANA, Nildo; PEIXOTO, Maria Angélica et al. *Psicanálise, Capitalismo e Cotidiano*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

ROSENTHAL, R. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

SANTOS, Cleito Pereira dos. Educação, estrutura e desigualdades sociais. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens críticas da Escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

TELES, Maria Luiza Silveira. *O que é Psicologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANA, Nildo. Violência e Escola. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens críticas da Escola*. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

_____. *Os Valores na Sociedade Moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WEBER, Max. Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima. In: Cohn, Gabriel. *Weber*. São Paulo: Ática, 1986.