



A CRÍTICA AO VERBALISMO NA EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO BEHAVIORISTA DE REVISÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rosina Forteski¹

RESUMO

Uma formação docente, com ênfase na instrução verbal, é efetiva na operacionalização dos objetivos educacionais que acompanham os discursos dos profissionais da Educação? A preparação docente apresenta-se hoje como uma demanda de intervenção urgente em função da indissociabilidade de um sistema de ensino eficaz com uma atuação capacitada dos profissionais que nele trabalham. Este artigo foi construído como um ensaio teórico que visa discutir as propostas do Behaviorismo para a Educação fazendo particular vinculação com a formação docente e a crítica à suas características verbalistas. Sugere-se, à guisa de considerações finais, que uma formação verbalista, por mais adequados que sejam os conteúdos dos discursos, não se mostra suficiente para munir o professor para o enfrentamento da complexidade de seu trabalho.

Palavras-chave: Psicologia; Behaviorismo; Educação; Formação docente; Verbalismo.

THE CRITICISM TO THE VERBALISM IN EDUCATION: THE BEHAVIORIST ATTITUDE OF REVIEWING THE TEACHING FORMATION

ABSTRACT

Is a teaching formation, emphasizing the verbal instruction, effective in the educational objectives production, the ones that follow the speaking of the education professionals? The teachers preparation comes nowadays as an urgent asked intervention, because the efficient teaching system doesn't get apart, and the capacitated acting from the professionals that work in that. This article was built as a theorist study, that aims to discuss the proposals of the Behaviorism to Education, doing a particular link with the teachers formation and the critic to its verbalist characteristics. Was concluded that the verbalist formation, though having appropriate speeches, doesn't seem to be sufficient to help teachers facing the complexity of their jobs.

Key-words: Psychology; Behaviorism; Education; Teachers formation; Verbalism.

LA CRITIQUE DU VERBALISME DANS L'EDUCATION: UN POSITIONNEMENT BEHAVIORISTE DE REVISION DE LA FORMATION D'ENSEIGNANT

RÉSUMÉ

Une formation d'enseignant, en particulier dans l'instruction verbale, est-elle effective dans la mise en oeuvre des objectifs pédagogiques qui accompagnent les discours des professionnels de l'éducation? La préparation des enseignants se présente aujourd'hui comme une demande d'intervention urgente du fait de l'inséparabilité d'un système d'enseignement efficace avec une prestation de qualité des professionnels qui y travaillent. Cet article a été construit comme un

¹ Psicóloga, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: rsforteski@gmail.com. Endereço postal: Rua Guilherme Pugsley, 1158, Água Verde, Curitiba, PR. Cep: 80.620-000.



essai qui vise à discuter les propositions du Behaviorisme pour l'éducation en faisant un lien particulier avec la formation d'enseignant et la critique de ses caractéristiques verbalistes. On suggère, en guise de réflexion finale, qu'une formation verbaliste, malgré les contenus des discours adéquats, ne s'avère pas suffisante pour aider les enseignants à faire face à la complexité de leur travail.

Mots-clés: Psychologie ; Behaviorisme ; Education ; Formation d'enseignant; Verbalisme.

Em 1998 a UNESCO lançou o relatório para a Educação no novo século divulgando nele as premissas, princípios e objetivos a serem respeitados e praticados por todos os países. De acordo com o documento (DELORS et al., 1998), os objetivos a serem estabelecidos para a Educação devem ser construídos tendo como base quatro núcleos norteadores: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Os objetivos que o relatório salienta são, certamente, pertinentes com as demandas que a realidade cobra. Cabe, porém, uma reflexão a respeito da operacionalização destas diretrizes no cotidiano escolar. Partindo desta reflexão, originou-se o seguinte problema de pesquisa para este estudo: uma formação docente, com ênfase na instrução verbal, é efetiva na operacionalização dos objetivos educacionais que acompanham os discursos dos profissionais da Educação sob a perspectiva behaviorista?

Ressalte-se que as reflexões propostas neste artigo fazem referência a um posicionamento behaviorista em relação a uma formação majoritariamente verbal, não se pretende aqui esgotar as possibilidades de análise da temática, nem das abordagens teóricas que discutem a questão. Em função disto, são utilizados apenas autores da referida abordagem para fins de delimitação do marco teórico escolhido, ainda que se reconheça que demais autores e teorias há muito discutem a temática com igual relevância.

Este artigo foi construído como um ensaio teórico que visa discutir as propostas do Behaviorismo para a Educação fazendo particular vinculação com a formação docente e a crítica à suas características verbalistas. Para tanto, será inicialmente abordada a proposta da referida abordagem para os campos da Educação, seguida de uma explanação sobre a formação docente para alcançar finalmente considerações sobre as implicações de um verbalismo excessivo na formação e atuação do professor.

A proposta do behaviorismo para a educação

O conceito de Educação com base na teoria do condicionamento operante, segundo Skinner (1972), revela-se simples e objetivo. Ensinar é dispor contingências de maneira efetiva com a finalidade de acelerar o processo de aprendizagem, facilitando a emissão de um comportamento que sozinho seria adquirido muito lentamente ou talvez nem chegasse a ocorrer. A Educação tem grande importância enquanto agência facilitadora da aprendizagem de um conhecimento que sem ela talvez não fosse adquirido, uma vez que o que se ensina hoje precisou ser aprendido antes, não é preciso mais esperar pelo surgimento espontâneo de tais eventos para se ter acesso a eles.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) sustentam que ao se falar em Educação é preciso atentar-se para uma subdivisão deste sistema em dois principais núcleos norteadores: de um lado estão as relações imediatas entre professor-aluno e aluno-aluno e do outro configuram as situações político-econômicas que, em síntese, determinam as políticas públicas que aí estão. Este trabalho se volta para o primeiro núcleo, com foco nas práticas educativas do professor na sua interação com o(s) aluno(s).

O comportamento do professor tem sido intensivamente estudado, pois, nas palavras de Botomé (1994, p. 21), “não é possível, cinicamente, fingir que não é a escola que, em grande parte, determinou e determina o que aí está”. Tal afirmação complementa a posição de Skinner (1972, 2000) quando este releva ser a Educação o estabelecimento de repertórios de comportamentos vantajosos para o indivíduo e para os outros num futuro próximo. A visão behaviorista skinneriana direcionada ao âmbito da Educação releva-se amplamente a favor da manutenção e implementação de práticas educativas progressistas e emancipatórias.

Postas tais premissas, sugere-se que algumas responsabilidades precisam ser assumidas. Botomé (1994) pontua estar nas mãos dos atuais professores e demais agentes educativos, em última análise, a sociedade que em breve teremos, uma vez que são eles que decidem quais comportamentos são relevantes para se ensinar e, portanto, o que as pessoas serão capazes de fazer em um futuro próximo. Ainda em relação à função do sistema educativo, Zanotto (2004) declara ser tarefa da escola fornecer ao aluno uma formação que possibilite seu acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo dos anos e, enquanto objetivo final, a aquisição de um repertório comportamental de autogoverno que

o capacite a operar assertivamente em seu mundo quando estiver exposto às reais contingências, que estão fora da instituição escolar.

A Pedagogia perdeu, ao longo dos anos, o valor que deveria lhe ser atribuído e a atenção que deveria lhe ser dispensada, isto se considerarmos as funções aqui anteriormente explicitadas. Já na década de 70, Skinner atentava para o problema da sua desvalorização.

Pedagogia não é uma palavra de prestígio. Seu baixo *status* pode ser atribuído em parte ao fato de que, sob o fascínio dos métodos estatísticos, que prometiam uma nova espécie de rigor, os psicólogos educacionais passaram meio século avaliando os resultados do ensino, mas negligenciando, ao mesmo tempo, o próprio ensino (SKINNER, 1972, p. 90).

O autor salienta que os esforços voltados para aprimorar o setor educacional desnudam um considerável desprezo de método e os processos de ensino-aprendizagem não são analisados adequadamente. Uma contribuição para o ambiente escolar precisa estar voltada para a compreensão de ambos os processos. Para Kubo e Botomé (2001), uma análise científica pautada em pressupostos behavioristas possibilita a compreensão dos processos de ensinar e aprender, traduzindo estes verbos em conceitos práticos, passando a serem descritos como: “o que o faz um professor” e “o que ocorre com o aluno em decorrência desta ação”.

Ademais, as descobertas da Ciência têm sido parcialmente ignoradas no campo da Educação. É pertinente a crítica de Martínez (2008) a respeito da corrente dicotomização entre trabalho científico e trabalho profissional que colabora para um entendimento prejudicado das possibilidades proporcionadas pela produção científica. A veiculação dos profissionais pesquisadores às universidades e departamentos de pesquisa faz com que estes falhem em obter uma descrição realista do contexto escolar.

A crítica ao fracasso no desdobramento do conhecimento produzido pela Ciência Psicológica para os campos de sua aplicação é feita por psicólogos pesquisadores da Educação:

[...] Temos enfatizado a importância de uma maior integração entre os esforços de investigação e a utilização dos produtos de pesquisa (os conhecimentos produzidos ou já disponíveis) na atuação do psicólogo. As dificuldades que caracterizam o exercício da Psicologia no Brasil e, particularmente, do psicólogo que lida com questões educacionais,

constituem grandes desafios para isso embora, paradoxalmente, essa articulação seja algumas vezes proposta como alternativa para superar tais dificuldades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 115).

Educadores e pesquisadores precisam voltar sua atenção para a transformação de uma realidade escolar que abarca uma diversidade de determinantes internos e externos à instituição em si. Pereira, Marinotti e Luna (2004) relatam ser necessário aos profissionais da Educação um comprometimento com esta transformação considerando-se, no entanto, que duas condições podem se apresentar no decorrer do processo: a imobilidade diante da complexidade dos determinantes e a efetivação de ações muito pontuais.

As propostas behavioristas para a Educação partem da premissa de que é preciso investir no estudo do comportamento humano enquanto fazer constituinte do sistema educacional, porque em Educação a complexa interação entre “o que existe, o que faço diante disto, e o que ocorre da minha atuação em relação ao que existia antes dela (a realidade que construo) parece ser o centro do trabalho” (BOTOMÉ, 1994, p. 17).

A complexidade do comportamento humano demanda o auxílio oferecido por uma análise científica do comportamento aos professores e demais educadores. Para que um sistema educacional eficiente seja instalado não é possível desprezar uma investigação do sistema na sua base, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem (SKINNER, 1972). Para tanto, Kubo e Botomé (2001) sustentam que o comportamento em si pode ser objeto de conhecimento, o que se observa, porém, é que empreendimentos nesse sentido têm sido escassos. Os autores sugerem que é preciso direcionar mais atenção ao trabalho com professores, para que por meio de seus comportamentos possam ser trabalhados os comportamentos dos alunos.

A Psicologia enquanto Ciência vem crescendo importantes contribuições acerca dos processos envolvidos na Educação, cabe aqui apoiar a pergunta feita por Bijou (2006) a respeito das reais possibilidades desta interface: o que a Psicologia tem a oferecer à Educação, agora? Em resposta e fazendo referência às propostas disponibilizadas pela Análise do Comportamento, o autor esclarece ser possível oferecer às demandas educacionais as seguintes vantagens: a) um conjunto de conceitos e princípios advindos e comprovados por pesquisas experimentais; b) uma eficiente metodologia para aplicá-los às práticas educativas; c) pesquisas cujos delineamentos se dão com crianças individuais e d)

uma teoria embasada cientificamente que faz uso de explicações objetivas a respeito do comportamento do indivíduo e sua relação direta com os seus condicionantes ambientais.

Na literatura de base behaviorista é possível encontrar relevantes considerações acerca das problemáticas da Educação. Skinner (2000) abordou uma vasta gama de defasagens do sistema de ensino, segundo o autor a Educação erra em enfatizar a aquisição do comportamento e banalizar a sua manutenção. Gioia e Fonai (2007) complementam que os sistemas de ensino não consideram o repertório inicial do aluno e esta parece ser uma questão central na crise educacional. Aulas padrões com base em um aluno médio são preparadas e uma vez que os critérios utilizados no planejamento são homogêneos, uma parte considerável dos alunos fica para trás, presa a um sistema que desconsiderou suas particularidades.

A abordagem Behaviorista sugere a compreensão do comportamento sob uma análise científica, pautada em metodologias descritivo-observacionais, que pode auxiliar de forma prática as demandas da Educação Escolar. Segundo Carrara (2004) uma das recomendações mais frequentes dos autores embasados no Behaviorismo faz referência à clareza na especificação de objetivos comportamentais no processo ensino-aprendizagem.

Outra consideração da abordagem se refere a uma aplicação gradual do conteúdo ensinado e da exigência de aprendizagem de cada pequeno passo antes de passar ao seguinte. No início da carreira acadêmica a probabilidade de que o trabalho acadêmico seja em si reforçador para o aluno em geral é muito baixa. Manter o aluno interessado requer, portanto, um planejamento específico passo a passo no qual o nível de dificuldades aumente suavemente (GIOIA; FONAI, 2007).

Sobre a Programação do Ensino no processo educacional, Todorov, Moreira e Martone apontam as seguintes considerações:

Uma das marcas fundamentais do processo educacional é a necessidade de um planejamento constante. Planejar práticas educacionais mais eficientes não significa somente escolher um material adequado para o curso que será ministrado, mas conhecer minimamente as características das pessoas que participarão do processo de aprendizagem, pesquisar e utilizar métodos efetivos de ensino que de fato propiciem condições para o aprendizado. (TODOROV, MOREIRA, MARTONI, 2009, p. 289).

Para a abordagem Behaviorista, “ensinar” e “aprender” são comportamentos e desta forma se traduzem nas relações de dependência entre os aspectos de seu meio

(antecedentes e consequentes) e as respostas emitidas pelos organismos. Pode-se resumir a relação entre essas duas classes de comportamentos descrevendo “ensinar” como um comportamento que se define pelo seu produto: a aprendizagem de alguém (LORENA; CORTEGOSO, 2008).

A referência aos processos envolvidos na Educação por meio de verbos que especifiquem ações faz-se necessária, uma vez que ela permite o entendimento das relações de dependência entre os processos de ensinar e de aprender. Conforme Kubo e Botomé (2001) tornou-se comum o uso dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” em vez dos verbos “ensinar” e “aprender”. No entanto, esta referência dificulta o entendimento destes conceitos enquanto processos e não “coisas estáticas” e favorece uma compreensão errônea para a qual os dois processos são independentes um do outro.

Características da formação docente

A preparação docente apresenta-se hoje como uma demanda de intervenção urgente em função da indissociabilidade de um sistema de ensino eficaz com uma atuação capacitada dos profissionais que nele trabalham. Para Gioia e Fonai (2007) o preparo docente encontra-se na base do planejamento de um sistema de ensino e neste sentido demanda uma meticulosa análise das contingências que operam sob os comportamentos docentes, capaz de possibilitar dados seguros para o planejamento de alterações.

Intimamente integrada à qualidade do processo educacional está a atuação do profissional docente. O posicionamento de Gonçalves (2005) sugere que apesar de muito já ter sido feito em relação à produção de conhecimento, a articulação com os profissionais da Educação, frente às novas concepções de trabalho educacional, não se mostra eficaz. É preciso planejar uma formação de professores diferenciada, não apenas aprimorada, que represente uma reconstrução das práticas vigentes. As realidades, de características diversas e complexas, demandam que os professores restaurem suas práticas profissionais baseando-se na articulação da realidade do seu trabalho em Educação com o que foi estabelecido de metas para a formação dos alunos. Pois, conforme salientam Kubo e Botomé (2001), ultrapassar a esfera da problemática para alcançar a da solução das dificuldades que a Educação no país se defronta parece ser o desafio mais importante a ser aceito.

O que tem sido constatado, no entanto, é que a integração entre as pesquisas da Psicologia voltadas para o campo da Educação e as práticas educativas do cotidiano dos professores é uma proposta que apresenta grande probabilidade de ficar presa ao discurso. Martinez (2008) fala da multiplicidade de influências que dificultam esta conversa, ressaltando que duas questões divergentes se manifestam quando a Psicologia se propõe a auxiliar no campo da Educação contemporânea: de um lado encontra-se o risco da psicologização da Educação e de outro a Educação se constitui como um rico campo para importantes investigações do comportamento humano e não pode ser ignorado enquanto tal.

É preciso ressaltar, porém, que os professores também foram ensinados a ensinar. De acordo com Banaco (1993) os profissionais que formam os educadores também falham na sua responsabilidade de ensinar. Para Pereira, Marinotti e Luna (2004) o cerne da questão se encontra na ênfase no repertório verbal que os cursos de formação docente apresentam. Em consequência desta característica, a tendência é que o reforço seja liberado contingente a respostas verbais. No cotidiano de suas práticas, no entanto, o professor se vê sob o controle de outras contingências que mantêm comportamentos diferentes dos supostos em suas formações.

Outra problemática, de acordo com Botomé (1994), é a inconsistência entre a realidade além da escola e o conteúdo planejado para o ensino que desconsidera a contribuição que outros profissionais estão proporcionando fora do ambiente escolar. A coerência do que é dito com a realidade social existente é ignorada. Neste sentido, Zanotto (2004) pontua que apenas ofertar ao professor uma gama de procedimentos de ensino não é suficiente, pois a relevância está, primeiramente, na compreensão do profissional dos fundamentos que embasam estes procedimentos e das possibilidades e limitações que eles apresentam; o que pode ser feito por meio da análise de contingências. O professor capacitado é aquele que mantém seu comportamento de ensinar sob o controle do efeito de sua ação no comportamento do aluno, que se mostra capaz de arranjar contingências de reforçamento eficazes e que revê tais contingências em função de constantes avaliações da sua efetividade frente aos objetivos educacionais estabelecidos.

Uma formação majoritariamente verbal implementa no repertório do professor comportamentos insuficientes e uma leitura prejudicada do seu ambiente frente à realidade

complexa observada em sala. Para Zanotto (2004) a negligência dos cursos de formação em ensinar o professor a ler as condições ambientais faz com que ele não seja capaz de perceber que alunos desmotivados são produtos de arranjos ambientais, o profissional também não consegue relacionar seus próprios comportamentos ao dos alunos, julgando se tratarem de processos independentes. Diante desta falha na avaliação das condições de ensino o profissional perde a chance de alterá-las e assim poder perceber qual o efeito de tais modificações em seus alunos. A tendência é que o professor acredite que nada possa ser feito, se sentindo incapaz de empreender as mudanças significativas necessárias.

O comportamento de ensinar do professor, de acordo com Banaco (1993), deveria ter como reforçador natural a aprendizagem do aluno. O que ocorre, no entanto, é a sua manutenção por meio de reforçadores arbitrários como o salário. Dinheiro é um reforçador generalizado, ou seja, funciona para reforçar qualquer comportamento.

Quando a aprendizagem do aluno não controla o comportamento de ensinar do professor ocorre um decréscimo na probabilidade de que o profissional planeje sua prática de acordo com o que ele observa nos alunos. Neste caso, estabilidade profissional é uma consequência independente dos resultados alcançados pelo professor (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). O sucesso do professor, segundo Skinner (1972), pode ser constatado quando seus alunos se mostram interessados e fazem além do que lhes é pedido mas, acima de tudo, é preciso observar o que eles fazem quando estão fora das situações de ensino. Isto equivale a dizer que o que o aluno aprende precisa ser relevante para a sua vida, o que ocorre, no entanto, é o seu comportamento de aprender estar sob controle aversivo, ele aprende para evitar as consequências desagradáveis e arbitrárias do não-saber. Estudar então é um comportamento de esquiva e as contingências aversivas estão presentes, mesmo que muito refinadas.

O objetivo do ensino, segundo Skinner (1972) deve ser sempre a autonomia do aluno, ensinar o aluno a estudar é, portanto, fazer com que ele aprenda técnicas de autogoverno, que por sua vez aumentarão as possibilidades dele lembrar o que leu ou ouviu. Neste sentido vale ressaltar, conforme lembra Moroz (1993), que fazer pelo aluno ou meramente dizer a ele o que e como deve ser feito não significa ensinar comportamentos de autogoverno e tampouco é ensiná-lo a pensar. Deixar o aluno ao acaso não é a alternativa que garante o desenvolvimento de comportamentos independentes.

Como o profissional cuja habilidade foi preparada para o ensino é o professor, é dele que se deve cobrar o bom desempenho do aluno (BANACO, 1993). Para encarar o desafio de uma reformulação pedagógica do ensino é preciso atentar para a diversidade de cada população acadêmica, flexibilizar os currículos escolares e rever os métodos avaliativos que tendem a ser construídos com base em um aluno médio, desconsiderado a situação individual em que cada aluno se encontra. Ao desviar o foco das problemáticas para fora da escola ou para além da responsabilidade do professor, dificulta-se a produção de mudanças pedagógicas relevantes (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Tais considerações remetem à crítica skinneriana a uma indevida transferência de responsabilidades: “o professor não ensina, simplesmente atribui ao estudante a responsabilidade de aprender” (SKINNER, 1972, p. 95).

As contingências planejadas pelo professor precisam proporcionar ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem que se opte pela utilização de práticas aversivas que se mostram tão frequentes no cotidiano escolar (ZANOTTO, 2004). Skinner (1972) fornece uma explicação para o uso generalizado do controle aversivo nas escolas. Para o autor, tais contingências podem ser facilmente dispostas pelo professor, pois a cultura o ensinou como fazê-lo e como seu efeito é imediato e facilmente observável, seu uso é aprendido e perpetuado sem maiores preocupações. No entanto, Skinner insiste que este é um paradigma que precisa ser substituído e jamais encorajado, ainda que sua aceitação social seja evidente em muitas instâncias. Dentre algumas razões para esta aquiescência está o histórico de sua utilização por certas agências de controle como a religião e o governo.

Segundo Skinner (1972), submeter a classe docente a uma avaliação que se baseia no “ídolo do bom professor” é um problema, a metáfora do bom professor é infeliz por sugerir que aquilo que um modelo de efetividade profissional pode fazer, qualquer outro igualmente o fará, desconsiderando a particularidade das contingências dispostas para cada professor. A eficiência de um método específico utilizado por um professor não significa que este método seja a resolução dos principais problemas da Educação. O professor iniciante não recebe uma preparação profissional suficiente e adequada, em função disto ele começa a ensinar com base na metodologia em que ele mesmo foi ensinado e se ocorre uma evolução relativa à efetividade de seu trabalho, esta se deve a sua própria experiência no dia a dia de seu trabalho.

A predominância do verbalismo na educação

A relação entre dois fenômenos concernentes ao ensino atual merece explicações mais aprofundadas: a predominância do verbalismo e a ascensão do fracasso e da evasão escolar. Botomé (1994) sugere ser uma formação verbalista capaz de gerar profissionais incompetentes tanto para o ensino em sala quanto para operar nas contingências da sociedade de modo a auxiliar o seu desenvolvimento. Também para Pereira, Marinotti e Luna (2004) a característica essencialmente verbal dos cursos que formam professores pode ser determinante na sua baixa eficácia. Em cursos com tais características o professor aprende a conceituar, a falar sobre temas e manipulá-los verbalmente, assim, o que se desenvolve é apenas repertório verbal.

A avaliação dos alunos efetuada pelos professores perpetua o mesmo processo verbalista. As classes de respostas que a escola se propõe a ensinar são predominantemente verbais (SKINNER, 1972). Botomé (1994) pontua que o docente avalia o que o aluno sabe pelo que ele é capaz de dizer, seja de forma oral ou por escrito, e com frequência esta é meramente uma cobrança de adesão ao que lhe foi apresentado, seja pela fala do próprio docente ou por meio de textos; a este processo os profissionais chamam, inadequadamente, de ensinar.

A preparação do aluno pela escola para a vida, de acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004) se resume à emissão de comportamentos verbais, neste sentido, o que é desenvolvido no aluno é a habilidade de falar sobre a realidade e não de agir sobre ela. Supõe-se que o ensino de repertórios verbais origine outras habilidades não-verbais, esta é, com frequência, uma ideia falha uma vez que propõe como certa uma relação pouco provável.

A ênfase do ensino escolar está na identificação e na repetição de informações apresentadas aos alunos pela fala ou pela escrita, cobra-se a devolutiva de tais informações de maneira fidedigna e descreve-se o quão longe o aluno está da adesão exigida. Não há, portanto, uma real produção de conhecimento significativo, o contato com o mundo cotidiano e com a realidade que se apresenta ao aluno é substituído pela retórica, pelos discursos e a relação entre as palavras proferidas e a realidade presenciada não existe, é

apenas suscitada pela eloquência (BOTOMÉ, 1994). As abordagens de ensino são artificiais quando se afastam das demandas reais de cada aluno, relevantes dentro de seus contextos particulares.

Seguindo a mesma linha crítica, Botomé (1994) sugere a existência, nos campos da Educação, de uma racionalidade cínica, que diz respeito a uma realidade virtual. Realidade virtual é uma noção abstrata instalada e mantida por imagens, pelos discursos, pela mídia e pela potencial tecnologia física. Esta realidade diminui o acesso ao mundo real tal como este se apresenta e desvia a atenção para uma realidade fictícia fomentada pelo discurso docente e pelas imagens televisivas; na raiz da ineficiência do ensino estariam então estas imagens ilusórias. Os discursos sugerem ação ou possibilidade de ação, mas apenas substituem a realidade. Tem sido comum encontrar professores, por exemplo, que ainda consideram a apresentação de informações e a cobrança de adesão como suas funções mais básicas.

A crítica de Botomé (1994) se faz particularmente relevante quando expressa o risco de abandono da Educação à sofrível eficiência de uma formação verbalista (docente e discente) uma vez que o verbalismo pode levar a um fundamentalismo no qual a verdade se insere em discursos, necessariamente. O dia a dia das escolas está imerso em correlações falaciosas, é preciso esclarecer a natureza dos processos de ensino e das interações professor-aluno, atentando para o fato de que as declarações e intenções e as ações e seus efeitos reais não apresentam relação direta, uma vez que são mantidas por contingências diferentes.

Considerações Finais

Foi objetivo deste artigo discutir as propostas do Behaviorismo para a Educação fazendo particular vinculação com a formação docente e a crítica à suas características verbalistas. Aventa-se, à guisa de considerações finais, a hipótese de que uma formação verbalista, por mais adequados que sejam os conteúdos dos discursos, não se mostra suficiente para munir o professor para o enfrentamento da complexidade de seu trabalho. Esta relação falha entre discurso e prática é descrita de forma crítica por Botomé (1994) que faz referência ao predomínio de uma racionalidade cínica na qual a verdade está sempre em

discursos. O autor salienta ainda que em uma formação extremamente verbalista a relação entre as palavras proferidas e a realidade presenciada não existe, é apenas suscitada pela eloquência da retórica empreendida. Neste tipo de noção, os discursos parecem indicar ações sem que haja relação real entre os processos de dizer e fazer, entre a teoria e a prática.

Uma formação majoritariamente verbalista atrai e convence pela retórica do discurso. Na sua rotina de trabalho, porém, o professor se depara com um contingente mais diverso de situações, e mais numeroso em demandas que vão desde avaliações qualitativas até resultados quantitativos que ainda são cobrados de maneira enfática nas diferentes instâncias de ensino. Frente a esta realidade, sugere-se que uma reforma na formação dos professores precisa ser pensada com o objetivo de melhor instrumentalizá-los para a complexidade da sua prática cotidiana.

Referências

- BANACO, R. A. Emoção e ação tecnológica na infância: contribuições da psicologia comportamental. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1993.
- BIJOU, S. W. O que a Psicologia tem a oferecer à Educação, agora! **Brazilian of Behavior Analysis**, v. 2, n. 2, p. 287-296, 2006.
- BOTOMÉ, S. P. **Contemporaneidade, ciência, educação e... Verbalismo!** Erechim: URI, 1994.
- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z, A, P. (org). **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- DELORS, J; et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 1998.
- GIOIA, P. S.; FONAI, A. C. V. A preparação do professor em análise do comportamento. **Psicologia da Educação**, n. 25, p. 179-190, 2007.
- GONÇALVES, R. P. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 143-152, 2005.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais, **Interação**, v. 5, p. 123-132, 2001.

LORENA, A. B. D.; CORTEGOSO, A. L. Impacto de diferentes condições de ensino no preparo de agentes educativos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 10, n. 2, p. 209-222, 2008.

MARTÍNEZ, A. M. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: Un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z, A, P. (Org). **Psicología escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MOROZ, M. Educação e autonomia: relação presente na visão de B. F. Skinner. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1993.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Edusp. Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema personalizado de ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 289-296, 2009.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

RECEBIDO EM 01 DE AGOSTO DE 2013.

APROVADO EM 01 DE NOVEMBRO DE 2013.