

A crise na Educação e o Behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer?

Sérgio Vasconcelos de Luna

Como citar: LUNA, S. V. A crise na Educação e o Behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer?. *In:* CARRARA, K. (org.). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2001. p. 143-156. DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-86738-16-6.p143-156>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A CRISE DA EDUCAÇÃO E O BEHAVIORISMO. QUE PARTE NOS CABE NELA? TEMOS SOLUÇÕES A OFERECER?

Sergio Vasconcelos de LUNA¹

Os indicadores da crise da educação estão espalhados por todos os cantos, provêm de diferentes países e apresentam-se sob as formas mais diversificadas. Aparentemente, todos conhecemos os pontos de estrangulamento, realizamos excelentes críticas à ineficiência dos governos e dos técnico-burocratas, e saberíamos o que fazer (ou, pelo menos, gostamos de pensar assim) se estivéssemos no lugar deles. Resta perguntar, então, por que a crise soa tão permanente?

Há, na verdade, mais de 100 anos que não cessaram de ouvirem-se as lamentações sobre a desordem e falta de método que reinava nas escolas e, especialmente nos últimos anos, tem-se procurado remédios, com grande empenho. *Mas com que resultados?* As escolas continuam como eram.

Seria interessante realizar-se uma pesquisa para verificar a quem as pessoas atribuiriam a frase acima! Ela foi escrita por Comênio, em 1632! (Comênio, 1992, p. 407). Certamente, deve-se admitir que a frase foi escrita em um outro contexto. Conseqüentemente, o retrato no qual Comênio se baseou pode ter sido bastante diferente do que enfrentamos agora. No entanto, dada a ênfase de Comênio no aspecto metodológico (e lembrando que ele tratava, então, da didática), tenho sérias dúvidas de que o contexto faça muita diferença.

As explicações para os desanimadores resultados dos esforços educacionais passam por diferentes teorias e levam em conta múltiplos fatores (econômicos, políticos, sociais etc...). Não pretendo entrar nesta discussão por várias razões, mas, principalmente, porque esta não é a minha área de competência e diferentes autores vêm tratando do assunto sob os mais diversos ângulos.

Quero, sim, valer-me da questão para abordar alguns aspectos peculiares dela.

Um dos tópicos centrais desta discussão, especialmente quando se trata da educação em países do 3º mundo, diz respeito à carência de recursos para investimento no sistema educacional (para pagamento de melhores salários

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

aos professores, para equipar bem escolas ou mesmo para construir escolas em número minimamente suficiente). Seria tolo questionar este argumento. Mas parece igualmente tolo atribuir a ele um *status* explicativo poderoso. Inúmeros artigos recentes comentam a questão do financiamento da educação nos EUA, mas Pennypacker (1994) ataca o problema de forma contundente:

Schmidt (1992) assinalou que desde 1965, os Estados Unidos quase dobraram o gasto per-aluno nas escolas públicas. Embora isto nos coloque à frente da Inglaterra, da França, do Japão e da Alemanha quanto a este índice (Wall Street Journal, 1991), nossos resultados educacionais não são favoráveis quando comparados com os destes países. (p.15).

Igualmente, o problema não carece de envolvimento, participação e de propostas.

Há uma renovada forte consciência por parte de políticos, altos executivos e profissionais da educação de que a educação oferecida em nossas escolas é inadequada. Políticas nacionais e estaduais estão sendo reformuladas; políticos estão apresentando soluções que vão do estabelecimento de objetivos para as escolas americanas ... até a elaboração de leis sobre a formação de professores e a criação de loterias e outros planos para o aumento de fundos para a educação. ... Educadores profissionais estão discutindo a importância da experiência na pré-escola para todas as crianças, a reestruturação da escola e mudanças radicais na formação de professores. (Deitz, *in* Pennypecker, 1994)

Lá, como aqui, problemas e soluções, a despeito de prováveis diferenças, parecem assumir as mesmas feições. Lá como aqui, porém, é necessário avaliar o impacto de nossos produtos na qualidade de profissionais voltados para a educação. Mesmo que se suponha que dispomos de recursos e condições adequadas, o que temos a oferecer para a solução do problema educacional? Se temos oferecido alguma coisa, quais os resultados obtidos? Como analista do comportamento, procuro, a seguir, responder a estas perguntas em relação à própria análise do comportamento.

A penetração da análise do comportamento na área educacional no Brasil.

Não é necessário um grande levantamento para se afirmar que esta penetração, hoje, é mínima, pelo menos se deixarmos de lado o ensino superior. Independentemente de quantas pessoas possam estar atuando em áreas

relacionadas ao ensino básico e fundamental, no Brasil, esta atuação deve estar circunscrita ao trabalho autônomo e/ou à produção de pesquisa (básica e/ou aplicada).

Esta situação merece uma análise mais detalhada e consubstanciada do que a que posso fazer, aqui e agora. No entanto, vale a pena iniciá-la, nem que seja para fomentar o debate.

Definitivamente, a análise do comportamento é *persona-non-grata* (se é que já foi *grata* um dia). No entanto, ela se mantém presente e atuante. Independentemente de tentativas ostensivas em contrário, ela mantém-se nas universidades como parte do currículo. Pelo menos nos grandes centros, esforços sérios de avaliação do ensino desta disciplina têm evidenciado que os alunos reconhecem a seriedade, o cuidado e o preparo dos professores que a ministram. Neste sentido, fala bem alto o número contínuo (se não crescente) de alunos interessados em monitoria e em pesquisa extra-curricular². Os programas de pós-graduação em análise do comportamento mantêm-se bem avaliados e com demanda contínua (apesar de crescerem em número). Uma avaliação externa da produtividade dos pesquisadores em análise do comportamento pode ser conduzida pelo número de processos aprovados em agências como as Fundações de Apoio à Pesquisa e o CNPq, e a participação de pesquisadores em eventos internacionais. Finalmente, pesquisadores publicamente identificados com a análise do comportamento são continuamente requisitados por órgãos oficiais nacionais como consultores e participantes de comissões.

Como explicar, então, o baixa penetração/atuação dos profissionais identificados com a análise do comportamento no encaminhamento de problemas educacionais? Há vários fatores a analisar e eu selecionei alguns que me parecem particularmente importantes.

Não nos preparamos para a tarefa.

O início da análise do comportamento no Brasil (possivelmente seguindo uma tendência norte-americana) teve características bastante marcantes e peculiares.

² Há claras evidências destes fatos, conforme o atestam congressos da Sociedade Brasileira de Psicologia e a participação de alunos em Encontros de Iniciação Científica.

Por um lado, a proposta sempre enfatizou aspectos metodológicos e isto era fundamental, entre outras razões, pelo fato de ela violar cânones estatísticos muito bem arraigados na comunidade científica e, em particular, entre editores científicos responsáveis pela palavra final *publique-se/ não se publique*.

Ao mesmo tempo, a sua introdução causou (e ainda causa) comoção no seio da psicologia pela afronta perpetrada com a demolição de conceitos caros aos psicólogos e com a introdução de novas categorias de análise e de procedimentos até então associados ao trabalho com animais. Diga-se de passagem, a defesa do uso de organismos inferiores na pesquisa nunca foi aceita pela comunidade de psicólogos não-analistas do comportamento e ajudou a fundamentar a rejeição.

Por fim, pelo menos no Brasil, a chegada da análise do comportamento nos cursos de Psicologia coincidiu com o auge da Psicologia Humanista, com os efeitos já sobejamente conhecidos³.

Fomos certamente discriminados⁴ e isto teve pelo menos três conseqüências importantes para os propósitos deste trabalho.

1 Acirramos a **questão metodológica** na tentativa de mostrar que tínhamos uma proposta séria, fidedigna e válida de trabalho.

2 Não dispúnhamos de uma metodologia de intervenção que, ao mesmo tempo, mantivesse o rigor alcançado no laboratório e gerasse resultados socialmente relevantes. Deste ponto de vista, os analistas do comportamento eram os primeiros a desmontar criticamente os trabalhos dos que se aventuravam a divulgar resultados de trabalhos em situações naturais.

3 O resultado foi duplo, a meu ver:

3.1. gerou um forte impulso na pesquisa básica, sem um compromisso, ainda que remoto, com o aumento da compreensão de problemas sociais importantes; temas de pesquisa eram aprofundados durante anos (ver *The Journal of The*

³ É preciso que se diga que o confronto humanistas-analistas do comportamento ocorria simultaneamente nos Estados Unidos e a literatura resultante chegava ao Brasil com toda a força.

⁴ Lembro-me de pelo menos uma situação muito pública desta discriminação. Um anúncio nos classificados do jornal O Estado de São Paulo – creio que no início da década de 70 – recrutava psicólogos com a seguinte restrição: Não se aceitam behavioristas!

Experimental Analysis of Behavior) e em seguida substituídos por outros, sem que, afinal, se pudesse discriminar quanto estávamos estudando um problema genuíno e relevante, e quanto estávamos atrás da solução de um artefato metodológico;

3.2. os que insistiram na atuação prática, na intervenção, fizeram-no, em geral, em condições *privadas*:

3.2.1. na clínica,

3.2.2. na Universidade (valendo-se da questão, no mínimo controversa, de que este sempre foi um local de trabalho com autonomia e liberdade de escolha);

3.2.3. nas poucas situações onde ainda se aceitava o trabalho de analistas do comportamento (por exemplo, nas instituições ligadas a indivíduos com deficiências e nas áreas ligadas ao trabalho).

A reação contrária que tivemos de enfrentar foi mal ou não-analisada. Oscilamos entre *deixar para lá* e acreditar que a eficiência dos resultados falaria mais alto⁵. O que não fizemos – como supostos entendidos em analisar contingências – foi analisar o que estava ocorrendo e planejar um contracontrole adequado, especialmente como grupo. Cada um de nós conquistou seu espaço na universidade, na sua clínica, na literatura especializada, nos congressos, nas agências de fomento, mas descuidamos de uma atuação que tornasse pública a demonstração do potencial tecnológico que oferecíamos. Continuamos a conversar entre nós, como se nada nos pudesse atacar.

É importante que se diga que este modo de atuação não foi exclusivo dos analistas comportamentais brasileiros (o que não muda o caráter descuidado com que todos nós lidamos com o problema). De há muito, Skinner vem acentuando quão sistematicamente educadores desconsideram resultados bem sucedidos demonstrados pela tecnologia educacional. Um número especial do *Journal of Applied Behavior Analysis* (1992), voltado exclusivamente para a questão da crise na educação, está crivado de exemplos em pelo menos três direções importantes: 1. o quanto os órgãos oficiais responsáveis pela educação nos Estados Unidos têm relegado a um plano ínfimo a pesquisa avaliativa das propostas educacionais antes de serem colocadas em prática e a desconsiderado

⁵ Ao que tudo indica, Skinner foi vítima desta mesma ilusão. Em um excelente trabalho realizado para uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Yara Nico (a ser submetido para publicação), analisando as alterações entre textos iniciais de Skinner sobre educação e os mais atuais, indica que sua crença no fato de que a tecnologia educacional se sobreporia pela eficiência, transforma-se em perplexidade nos textos finais.

resultados demonstrados de sucesso (ver, por exemplo, Lindsley, 1992); 2. a facilidade com que dogmas e modismos são introduzidos acriticamente nas propostas educacionais (cf., Carmine, 1992); mas, também, 3. quão mal os analistas do comportamento preparam-se para entrar de modo efetivo no sistema educacional.

Este estado de coisas levou Lindsley – um dos mais importantes analistas do comportamento na área de ensino – a decidir que não pretendia investir mais 25 anos tentando melhorar o ensino público. Mudou-se para a psicologia organizacional, levando junto uma tecnologia capaz de interessar a quem precisava efetivamente de resultados (Lindsley, 1992). Mas gerou, também, propostas como as de Axelrod (1992), para quem deixamos de aplicar uma importante ciência: o *marketing*. Segundo ele, “Aprender esta ciência significa aprender a linguagem do marketing, embalar o produto, treinar professores a usá-lo, responder a problemas e queixas e monitorar o uso e eficácia do produto” (p. 26). Faltou apenas que ele dissesse que isto implica uma adequada análise de contingências!

Não fizemos o que precisaria ser feito

A despeito de tudo isto, muito se fez em análise do comportamento, mesmo na área educacional. Mas, parece, deixamos de lado aspectos importantes envolvidos no sucesso de nossa atuação.

Anos atrás, em um curso sobre ensino programado individualizado, a Prof^a Carolina Bori tentou freneticamente levar-nos a expandir nossa maneira de analisar a programação de ensino para além dos aspectos técnicos. Muito tempo depois, dei-me conta de que ela falava de um dos condicionantes fundamentais do sucesso do PSI: a manutenção do administrador/professor interessado na programação, e do próprio programador frente às reações contrárias. Nenhum empresário de sucesso descuidará das condições sob as quais o consumidor virá a se interessar pelo produto e se manterá consumindo-o. Quem, hoje, se mantém programando o ensino de forma individualizada? Entretanto, Sherman (1992) apresenta dados impressionantes de pesquisa, divulgados por não-analistas do comportamento, evidenciando a superioridade do PSI sobre qualquer outro método convencional de ensino!

Divulgamos mal o que fazemos.

Nosso jargão é hermético, além de arrepiar mesmo os mais insensíveis. Sabemos de longa data das conotações emocionais que ele adquiriu entre os não-analistas do comportamento. No entanto, analisamos mal as implicações disto.

É possível argumentar que o mesmo ocorre com outras abordagens, mas isto me nada nos ajuda. Entre outras coisas, não elimina o fato empírico de que estamos aumentando o custo da resposta daqueles a quem pretendemos convencer. Diga-se de passagem, este foi um erro que cometemos (se é que não continuamos a cometê-lo) quando introduzimos o ensino da análise do comportamento: queríamos instalar no aluno um comportamento verbal preciso, correto antes mesmo que ele soubesse que fenômenos aqueles conceitos descreviam.

Este alerta foi dado por Skinner (1972, p. 10), creio, sem muito sucesso:

Infelizmente, fora do grupo de especialistas, muito pouco se conhece acerca desta análise. Seus investigadores mais ativos, e há centenas deles, raramente fazem qualquer esforço para explicar seus resultados àqueles que não são especialistas. Em consequência disso, poucas pessoas estão familiarizadas com os fundamentos científicos do que, a meu ver, é a mais convincente exposição do ponto de vista behaviorista.

A nossa resposta à produção educacional de outras abordagens

Este é um item que merece uma análise muito melhor do que aquela que posso fazer no momento. Por outro lado, dado o problema em consideração, parece-me importante incluí-la, mesmo que não disponha de elementos sólidos para sustentá-la, como seria adequado. De qualquer modo, arrisco-me a comentá-lo, ainda que como princípio de conversa.

A educação (e a psicologia, sem dúvida alguma) é eivada de dogma e de modismo (por exemplo, a análise de Carmine, 1992); em consequência, propostas entram e saem de moda, sem que se saiba exatamente que elementos recomendaram sua entrada, ou que avaliações justificaram sua

saída⁶. Por outro lado, há uma produção constante amplamente disseminada, quer nos meios acadêmicos, quer nas escolas, freqüentemente conduzida a estas diretamente via academia, ou indiretamente através de programas oficiais. Abrem-se, a partir daqui, alguns compromissos para qualquer pesquisador em educação, seja qual for a sua abordagem.

- 1 **A proposta tem respaldo em pesquisa, razão pela qual foi implementada.** Nestas circunstâncias, cabe ao pesquisador – referendada a qualidade dos dados que a sustentam – explicar os resultados obtidos segundo o seu referencial e incorporá-los aos conhecimentos de que dispõe para analisar a educação.
- 2 **A proposta foi implementada, mas não há dados de pesquisa que a respaldem**⁷. O simples fato de ter sido implementada (sobretudo se se trata de uma proposta de abrangência nacional) compromete um pesquisador em educação com a sua avaliação segundo o seu referencial e com o encaminhamento dos resultados.
- 3 O mesmo acima vale para os **resultados de pesquisas voltadas para a educação**, ainda que não tenham gerado propostas educacionais.

A postura da análise do comportamento é tímida a este respeito (embora eu reconheça que não disponho de dados sistemáticos a respeito)⁸. A nossa aproximação com a produção piagetiana e vygotskiana tem de ser feita, seja pela qualidade dos resultados que apresentem, seja pela penetração que elas ganharam nos meios educacionais.

A literatura em ensino de ciências, bastante calcada nas teorias de Piaget e de Vygotsky, gerou dados extremamente importantes sobre as influências, para o ensino, do que veio a ser conhecido como conceito espontâneo. Independentemente de concordar ou não com as explicações oferecidas pelas diferentes teorias, minha avaliação foi a de que o fenômeno era importante e merecia consideração e análise.⁹ O “erro” sempre teve um papel fundamental na

⁶ A Prof^a Cláudia Davis relatou-me ter sido procurada por um grupo de professores, ao término de uma conferência sua, pedindo um curso *sobre os russos (sic)*, já que *Emília Ferreiro não estava mais com nada*. Não foi possível tirar dos professores o que eles queriam de quais russos, nem porque Emília Ferreiro não estava mais com nada...!

⁷ Lidsley (1992) e Carnine (1992) oferecem dados que demonstram que, nos Estados Unidos, esta é uma verdade para inúmeros projetos nacionais.

⁸ Os Prof. Júlio De Rose e Olavo F. Galvão, por exemplo, mantiveram-se sempre a par das produções em outras abordagens e em muitas oportunidades procuraram explicações comportamentais para elas.

⁹ De fato, ele gerou um grande projeto de rede, aprovado pelo SPEC/MEC, com doze subprojetos. Infelizmente, após 1 ano e meio ele foi descontinuado por total ausência das verbas comprometidas.

programação de ensino e a questão é analisada por Skinner em inúmeras oportunidades (Cf. Skinner, 1972). É preciso que analisemos se e como a noção de "erro construtivo" avança no que sabemos a respeito do erro e, em caso afirmativo, de que modo esta contribuição pode ser explicada pela análise do comportamento.

Minha defesa nada tem a ver com *marketing* (embora a questão já ganhe defensores; (Axelrod, 1992), nem com um mascaramento de uma terminologia a fim de aliciar adeptos. Minha linha de raciocínio tem dois ângulos: demonstrar a funcionalidade de um resultado não implica necessariamente aceitar a explicação dada a ele; por outro lado, se uma abordagem começa a falhar sistematicamente na incorporação e explicação de fenômenos sistematicamente demonstrados, então **ela** precisa ser revista.

Estamos mal preparados para analisar o sistema educacional como um todo

A educação é uma área complexa, extensa, intrincada. Skinner (1972) não descuidou disto ao referir-se, nada mais, nada menos, do que ao **comportamento do sistema**. Não me parece crível que alguém pense em mudar a educação de fora deste sistema. Ao mesmo tempo, nada indica que seremos procurados por administradores educacionais interessadíssimos nas contribuições da análise do comportamento.

Há tempo vimos falando na utilidade da análise do comportamento para o estudo de macrocontingências, mas pouco ou nada resultou disto. Skinner (1971, por exemplo) foi explícito na idéia de que valor é parte da contingência é de que outros cientistas podem deixar de lidar com valor em ciência (o que considero um equívoco), mas não o analista do comportamento. Que valores estamos prontos a defender para a educação, como consequência de uma análise comportamental? Que respostas podemos oferecer às questões que Skinner (1953, 1971) levanta como fundamentais para sobrevivência da cultura? Ou, por outro lado, que argumentos geramos para demonstrar que ele estava errado?

Em um nível abaixo, mais concreto, quantos analistas do comportamento estão preparados para opinar sobre o currículo da educação

básica e fundamental? Quantos de nós opinaram, na qualidade de analistas do comportamento, sobre o recente projeto da Escola Normal Superior? Quantos de nós poderiam fazê-lo?

Se faltam exemplos, o texto de Axelrod (1992) varre uma série de aspectos que acentuam o nosso despreparo em relação à educação como um todo.

Podemos sair pela tangente, afirmando que somos psicólogos, não pedagogos, orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos. Mas continuaremos falando para nós mesmos, publicando para nós mesmos e mantendo nosso *status* na academia.

O futuro das contribuições da Análise do Comportamento

Supondo-se os aspectos até aqui considerados venham a ser superados, ainda teremos de lidar com um fator decisivo: a possibilidade de vencermos a barreira representada pelas reações ao behaviorismo. Esta reação tem duas vertentes importantes.

Uma delas é representada pela reação adversa que se constata em relação ao behaviorismo, seja ela fundada ou não. Em 1974, Skinner assim pronunciou-se a respeito:

Há muita coisa em jogo no modo como vemos a nós mesmos e uma formulação behaviorista certamente exige mudanças perturbadoras. Além disto, termos originários de formulações anteriores estão hoje incorporados à nossa linguagem, sendo que, durante séculos, tiveram um lugar tanto na literatura técnica, quanto na literatura leiga. Todavia, seria injusto afirmar que o crítico não foi capaz de libertar-se desses preconceitos históricos. Deve haver alguma outra razão que explique por que o behaviorismo, como a filosofia de uma ciência do comportamento, é ainda tão mal compreendido. (Skinner, 1974, p. 10)

Se achamos que temos algo a contribuir e a dizer – e eu não tenho dúvidas disto – parece inevitável que trabalhemos para ter interlocutores, especialmente entre aqueles que fazem a diferença na educação: professores, administradores e responsáveis pelas políticas educacionais.

Estes interlocutores – especialmente os últimos – constituem a segunda vertente do problema, a que me referi acima. O assunto já foi bastante

discutido e pelo menos dois analistas do comportamento abordaram-no de forma bastante precisa (ver, por exemplo, Skinner, 1953, cap. XXVI, e Holland, 1978). No entanto, Pennypacker (1994) discute a questão por um ângulo bastante interessante, e vale a pena retomar seus argumentos. Sua análise baseia-se em uma interpretação da seleção por conseqüências aplicada à sobrevivência de organizações.

Neste trabalho, Pennypacker distingue dois tipos de organização: do tipo E(estática) e do tipo F(uncional).

Organizações do tipo E surgem quando o indivíduo responsável por o que Pennypacker chama de unidade cultural, passa a ficar mais sob o controle social de contingências que garantem (ou não) seu status, poder, riqueza, influência etc... (ver também, Holland, 1978). Nestes termos, a sobrevivência da instituição (e dos seus dirigentes) passa a ter prioridade sobre os efeitos de suas ações sobre os problemas pelos quais ela ficou responsável.

Da mesma forma, não há interesse em solucionar estes problemas, já que isto pode decretar a falência da organização. O fracasso constitui mais a oportunidade de aumentar o porte da instituição e seus recursos, do que de revisão de seus procedimentos. A avaliação de sua atuação é sempre interna ou deixada a cargo de pessoas submetidas aos mesmos controles que os dirigentes institucionais. A grande marca do comportamento explicativo destas instituições, para Pennypacker, é a sabedoria inventada (aos interessados, sugiro consulta à discussão feita por Demo (1981), sobre o caráter justificador do conhecimento ideológico).¹⁰

As instituições do tipo F, ao contrário, baseiam-se no custo-benefício de suas ações, em relação aos fins para as quais foram criadas. Sua sobrevivência é temporária e sua organização – ao invés de burocrática – apresenta um caráter *ad hoc*, até porque o processo de seleção ocorre via efeitos sobre o ambiente no qual deve atuar. As instituições do tipo E, ao contrário, baseiam-se no custo-benefício de suas ações, em relação aos fins para as quais foram criadas.

¹⁰ Há alguns anos, Simon Schwartzman (em um artigo cuja referência, infelizmente, perdi) lembrava que o Brasil tinha o hábito de criar instituições paralelas, subindo de nível, quando uma existente mostrava-se inadequada., mas um exemplo melhor das nossas instituições do tipo E é dada por uma piada que circula pela Internet. O Brasil perde para o Japão uma competição de remo e a alta comissão começa a avaliar os resultados para evitar uma nova derrota. Como conseqüência, a composição da equipe de remo começa a passar de 10 remadores e um líder, para um número cada vez menor de remadores, com o aumento crescente de consultores, adjuntos, líderes em organização etc...

Sua sobrevivência é temporária e sua organização – ao invés de burocrática – apresenta um caráter *ad hoc*, até porque o processo de seleção ocorre via efeitos sobre o ambiente no qual deve atuar. O que caracteriza estas instituições, é o **conhecimento descoberto**¹¹

Holland (1978) desafiou-nos a responder se seríamos parte do problema ou parte da solução. Valendo-me de Pennypacker, amplio a pergunta: em que tipo de organização temos nos constituído como analistas do comportamento estudando a educação? A principal questão, a este respeito, é: que tipo de seleção tem controlado nossas ações enquanto pesquisadores em educação? Qual o impacto de nossos resultados e de nossa atuação sobre a educação nacional?

Pessoalmente, não tenho dúvidas de que temos o que dizer e muito a contribuir para a melhoria e o desenvolvimento da educação. Mas não seremos moda, não constituiremos dogma (felizmente), muito menos detemos um produto desejado de consumo. Razões para explicar este *status* não faltam. Analisei algumas, mas muitas podem ser ainda analisadas. Isto, no entanto, não fará qualquer diferença, já que o momento exige outra postura. Se pretendemos intervir no sistema educacional parece imprescindível algumas linhas de ação coordenada.

- 1 Analisarmos macrocontingências que nos permitam posicionarmo-nos lado a lado com os formuladores das políticas educacionais; afinal, valor é ou não é parte da contingência?
- 2 Prepararmo-nos para identificar que problemas ameaçam – se não o futuro da cultura, como queria Skinner – pelo menos o presente da nossa sociedade. Quando presidente da SBPC, a Profª Carolina Bori escolheu como tema de uma das reuniões, a criança brasileira. A razão disto foi uma tecla sempre rebatida por ela de que competia à psicologia comprometer-se com problemas sociais emergentes e atacá-los de frente. Não meramente como um tema de discurso, nem apenas como um conhecimento produzido, mas como uma linha de frente de ação.
- 3 Produzir material educacional possível de ser absorvido pelo professor na situação de ensino e divulgar seus resultados e eficácia.

¹¹ A este respeito cabe alertar para a terminologia empregada por Pennypacker. O uso do termo “descoberto”, em relação ao conhecimento, parece *naturalizar* o processo além do razoável. De qualquer modo, minha intenção, aqui, é apenas a de demarcar o caráter **justificatório** das instituições E, em contraposição ao caráter **funcional** das instituições F.

- 4 Preparar o professor para usá-lo. O trabalho direto com o professor tem uma possibilidade de multiplicação dificilmente alcançado pelo trabalho direto com o aluno.
- 5 Marcar presença em todos os eventos em que o tema da educação esteja presente. Não avançaremos nada se nos confinarmos a eventos específicos da AEC.

Ou, poderemos continuar produzindo dentro da universidade, para que a universidade nos avalie e mantenha (ou não) nosso *status*.

Referências Bibliográficas

- AXELROD, S. Disseminating na effective educational technology. *Journal of Applied Behavior Analysis. The education crisis: issues, perspectives and solutions*. Monographs, n. 7, 1992.
- CARNINE, D. Expanding the notion of teachers' rights. *Journal of Applied Behavior Analysis: The Education Crisis: issues, perspectives, solutions*. Monographa, n. 7, 1992.
- COMÊNIO, J. A. *Didactica magna*. Madrid: Editora Reus, 1992.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- HOLLAND, G. I. Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, n.11, p.163-74, 1978.
- LINDSLEY, O. R. Why aren't effective teaching tools widely adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis: The Education Crisis: issues, perspectives, solutions*. Monographs, n. 7, 1992.
- PENNYPACKER, H. S. A selectionist view of the future of behavior analysis in education. In: Gardner III, R. et. al. (Orgs.) *Behavior analysis in education*. California: Brooks/Cole Publishing Co.
- SHERMAN, J. G. Reflections on PSI: good news and bad. *Journal of Applied Behavior Analysis. The education crisis: issues, perspectives and solutions*. Monographs, n. 7, 1992.
- SKINNER, B. F. *Science and Human Behavior*, New York: MacMillan, 1953.
- _____. *Beyond freedom and Dignity*. New York: Bantam/Vintage Books, 1971.
- _____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp, 1972.