

A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político

Francisco A. Loiola

Cecília Borges

Objetivos de aprendizagem

Depois da leitura deste capítulo, você deveria ser capaz:

- de situar a concepção educativa de Paulo Freire entre as correntes pedagógicas contemporâneas, e de tomar consciência de sua importância;
- de descobrir seus fundamentos políticos, críticos, emancipadores e humanistas, em particular, através da luta de Freire em favor dos oprimidos;
- de apreender suas aplicações práticas e seus impactos pedagógicos junto das pessoas que vivem em condições desfavoráveis.



Introdução

Paulo Freire (1921-1997) é um dos maiores educadores do Brasil e, sem dúvida alguma, o mais conhecido internacionalmente. Também é um dos pedagogos que mais marcaram o pensamento educativo na segunda metade do século XX. Ao longo dos anos, elaborou uma teoria do conhecimento que propõe a ruptura com as concepções elitistas e fatalistas da prática educativa. Freire concebia a educação como um processo de conscientização e de liberação, e consagrou toda a vida a difundir essa ideia. Morto em maio de 1997, deixou uma herança viva para todos aqueles que se interessam pelo ensino e pela aprendizagem como duplo processo político de emancipação das pessoas e dos povos.

Através do mundo, os educadores reconhecem a importância das suas ideias, embora algumas delas possam divergir de suas próprias concepções políticas. Sua obra *Pedagogia dos oprimidos*, traduzida e publicada em inglês¹, vendida a mais de 300.000 exemplares, constitui uma obra crucial para as pessoas interessadas pelas questões relativas à alfabetização, à educação dos adultos e à análise política da educação. Hoje, o nome de Paulo Freire é um símbolo associado a muitos organismos que se identificam com a sua vontade de emancipação, tanto nos Estados Unidos, no Canadá, na Dinamarca e na Suécia quanto em vários países da África e da América Latina. Durante a vida, Freire recebeu, entre outros, o Prêmio Rei Baudouin em prol do desenvolvimento (Bélgica, 1980), o Prêmio Unesco da educação em favor da paz (1986) e o Prêmio Andrés Bello da Organização dos Estados Americanos como educador do continente (1992).

Ao longo de toda a sua vida, este pernambucano inspirou muitos educadores progressistas pelo mundo, tanto nas escolas e nas universidades quanto nos sindicatos e nos grupos de jovens e adultos católicos (principalmente os ca-

1. Foi publicada, inicialmente, em Nova York em setembro de 1970 [*Pedagogy of the oppressed*. Coleção Penguin Education Titles]. Devido à censura imposta pela ditadura militar, esse livro só teve sua primeira impressão no Brasil em 1975 [N.R.]. Disponível em http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Joao_Zanetic.htm



tóricos da Igreja dita progressista, ligada ao que se chama Teologia da Libertação na América do Sul). Suas concepções também influenciaram os programas de alfabetização de adultos, as organizações de mulheres e outros grupos. Na verdade, a maior parte daqueles que tentaram organizar e instalar práticas de ação coletiva com uma perspectiva política de libertação se inspiraram nas ideias de Freire, no seu carisma pessoal e nas suas posições firmes contra o poder repressor.

Este capítulo divide-se em três seções: a primeira apresenta a vida e a obra de Paulo Freire; na segunda, são abordados sua concepção de educação, seus fundamentos e suas referências teóricas; enfim, a última seção indica com precisão suas dimensões práticas, em particular, no domínio da alfabetização e da educação de jovens e adultos.

12.1 Paulo Freire: sua vida, sua obra

Ninguém educa outrem, ninguém se educa sozinho; os homens se educam juntos, por meio do mundo.

(FREIRE, 1974: 62).

Apesar da pobreza, da prisão e do exílio, a vida e o trabalho de Paulo Freire, educador e ativista, são marcados pelo otimismo e pelo engajamento político. Esse otimismo se caracteriza por uma opção sem falhas pela libertação dos pobres: as classes marginalizadas, que constituem as “culturas do silêncio” em muitos países. Num mundo em que mais da metade da população sofre de fome e muitas pessoas não têm casa, emprego nem uma educação de qualidade, Freire decide defender a ideia de que os “oprimidos” são capazes, apesar de tudo, de superar seu sentimento de impotência e agir por si mesmos a fim de transformar socialmente a sua existência.

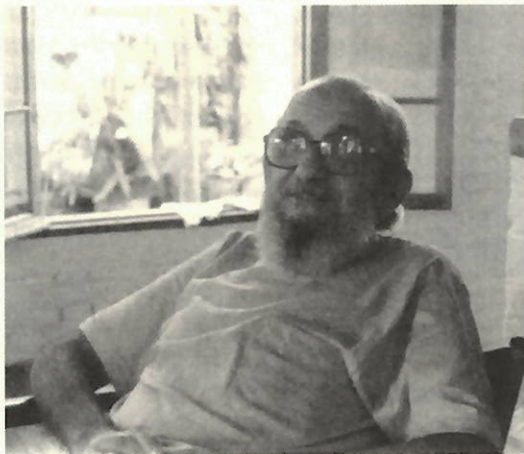
12.1.1 Sua juventude

Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Como ele diz, seus pais lhe ensinaram muito cedo a importância do diálogo e do respeito pela escolha dos outros, elementos que se tornaram chaves para a sua compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A família fazia parte da burguesia, mas sofreu reveses financeiros tão grandes, durante a crise dos anos de 1930, que Freire conheceu a fome; esta foi a razão pela qual, desde a infância, ele tomou a decisão de dedicar a vida à luta contra a míngua de víveres. Depois de uma melhora na situação da família, entrou para a Universidade do Recife, onde se matriculou na faculdade de direito. Também estudou filosofia e psicologia da linguagem, enquanto trabalhava em tempo parcial como professor de português em uma escola secundária. Durante essa época, lia os livros de Marx e de alguns intelectuais católicos como Maritain,

Bernanos e Mounier; todos esses autores inspiraram fortemente sua filosofia pedagógica.

Em 1944, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, professora primária de Recife, com quem teve três filhas e dois rapazes. A partir de então, o interesse de Freire pelas teorias educacionais começou a crescer. Tinha a ler mais sobre pedagogia, filosofia e sociologia da educação do que sobre direito.

Na verdade, depois de ter acesso à advocacia, logo a abandonou como meio de ganhar a vida, para trabalhar principalmente como agente de auxílio social e depois como diretor do Departamento de Educação, Cultura e Trabalho Social do Estado de Pernambuco. Durante esses anos, suas experiências o puseram diretamente em contato com os mais pobres dos centros urbanos. As missões pedagógicas e organizacionais que ele empreendeu o levaram a criar novos meios de comunicação com os desfavorecidos. Assim, lançou as bases daquilo que seria depois o seu método dialético para a EJA. Também promoveu seminários e cursos de história e de filosofia pedagógica na Universidade do Recife, onde obteve um doutorado em 1959.



Paulo Freire

12.1.2 A tomada de consciência política

O Brasil dos anos de 1960 viveu um período bastante tumultuado. Muitos movimentos de reforma surgiam, ao mesmo tempo em que os socialistas, os comunistas, os estudantes, os sin-

dicalistas, os populistas e os militantes cristãos procuravam atingir os seus fins sociopolíticos. No meio dessa efervescência e desse entusiasmo, Freire se tornou o primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Esse serviço elaborou programas de alfabetização destinados aos milhares de camponeses do Nordeste. Mais tarde, de junho de 1963 a março de 1964, as equipes de alfabetização de Freire trabalharam em todo o país. Seus membros afirmavam que eram suficientes 30 horas para despertar nos analfabetos o interesse pela leitura e pela escrita!

Durante esses anos, o engajamento social e educativo de Paulo Freire aumentou cada vez mais. Seus relatórios sobre a situação das pessoas excluídas

dos planos econômico, social e cultural, assim como seus projetos para promover a alfabetização – ou, em sentido mais amplo, a EJA – foram bem acolhidos pelos governos estadual e federal. Em 1958, seu relatório *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, apresentado no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, inova na maneira de abordar a educação permanente. Segundo Paulo Freire, a educação dos adultos deve se fundar sobre a realidade cotidiana vivida por aqueles que estão aprendendo a ler e a escrever, e não simplesmente sobre o desenvolvimento da capacidade deles para reconhecer letras, palavras e frases. Além disso, Freire afirma que, para inscrever o trabalho educativo em uma perspectiva democrática, é preciso abandonar a concepção

hierárquica da educação, que é baseada sobre uma relação de dominação, e na qual um mestre que possui poder e saber ensina aos alunos. Pelo contrário, segundo Paulo Freire, em uma perspectiva democrática, a educação deve se realizar com a pessoa. Esse processo de aprendizagem supõe o engajamento, a colaboração, a participação, a tomada de decisões, além da responsabilidade social e política tanto daqueles que aprendem quanto daqueles que ensinam. O relatório de Freire, que contém as bases da sua filosofia da educação e da formação humana, irá consagrá-lo como educador progressista.

O segredo desse sucesso é a resistência de Freire e seus colegas ao ensino da leitura e da escrita segundo o método tradicional, isto é, segundo uma concepção instrumental e descontextualizada. Freire e seus colaboradores preferem apresentar a vida política cotidiana através da leitura e da escrita. Pensam que cada cidadão deve participar da vida política. Freire consegue chamar a atenção dos pobres e desperta a sua esperança mostrando-lhes que podem tomar parte nas decisões diárias que afetam sua vida rural. A indiferença dos camponeses e o fatalismo começaram a desaparecer à medida que se difundia e valorizava a alfabetização. Em contrapartida, os métodos de Freire foram vistos pelos militares e pelos latifundiários, desejosos de oferecer resistência à reforma agrária, como extremamente radicais.

Com o golpe de Estado, em abril de 1964, as forças armadas derrubam o regime reformista do presidente João Goulart. Nesse momento, todos os movimentos progressistas foram suprimidos e Freire foi preso por suas atividades “subversivas”. Passou 70 dias na prisão, sofrendo frequentes interrogatórios. Foi lá que começou a redação da primeira de suas principais obras, A

educação como prática da liberdade. Esse livro, em que Freire analisa o fracasso do seu projeto de mudança política no Brasil graças à educação, seria completado posteriormente no Chile, para onde o autor seria enviado em exílio. Depois de sua expulsão do Brasil, Freire trabalhou efetivamente no Chile, durante cinco anos, em programas de educação de adultos do governo de Eduardo Frei. Esses programas eram dirigidos por Waldemar Cortès. Eles acabaram atraindo a atenção internacional e a Unesco reconheceu que o Chile estava entre as cinco nações do mundo que haviam avançado mais longe em seu combate contra o analfabetismo.

12.1.3 A abertura para o mundo

Em fins dos anos de 1970, o trabalho de Freire o levou a entrar em contato com uma nova cultura, que modificaria consideravelmente o seu pensamento: a cultura norte-americana. Deixou a América Latina para ensinar nos Estados Unidos, como professor-convidado, no Centro de Estudos de Educação e Desenvolvimento da Universidade Harvard, além de se tornar membro do Centro para o Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social. Nos Estados Unidos, esses anos foram um período de agitação violenta, dominado pelas revoltas estudantis, lutas pela integração da minoria negra e oposição à participação americana na guerra do Vietnã. Conflitos violentos ocorreram nos *campi* universitários americanos. Além disso, a violência racial explodiu desde 1965, em muitas cidades americanas. Os porta-vozes das minorias e os manifestantes contra a guerra escreviam e ensinavam, tendo exercido profunda influência sobre Freire. A descoberta desses acontecimentos foi uma revelação para ele, porque compreendeu que a repressão e a exclusão dos desfavorecidos da vida política

e econômica não se limitavam aos países do Terceiro Mundo nem às culturas de dependência. Assim, ele ampliou a sua definição de Terceiro Mundo, passando de um conceito geográfico a um conceito político. A partir desse momento, o tema da violência ocuparia um lugar maior no seu pensamento.

Embora tivesse ficado pouco tempo nos Estados Unidos, Freire viu crescer o interesse por seus trabalhos. Estes inspiraram toda uma nova geração de intelectuais e educadores ditos pedagogos críticos, como Michael Appel, Henry Giroux e Peter McLaren. Foi no fim desse período que Freire escreveu a sua obra mais célebre, *Pedagogia dos oprimidos* (1974). Nela, apresentou a educação como um caminho para uma libertação permanente, que se realiza em duas etapas. Na primeira, as pessoas se tornam conscientes da sua opressão e, através de sua *praxis* (noção marxista que serve para designar a prática orientada para a mudança social), elas transformam o *status quo*. A segunda etapa decorre da primeira e culmina em um processo permanente de ação cultural visando a emancipação.

Depois de deixar Harvard, em meados dos anos de 1970, Freire trabalhou na Suíça como consultor e depois secretário-adjunto para a educação, no Conselho Mundial das Igrejas. Essa época foi marcada, principalmente, por viagens pelo mundo. Freire difundiu suas ideias e defendeu programas pedagógicos em países recém-independentes da Ásia e da África, como Cabo Verde, Angola e Guiné Bissau (FREIRE, 1978b). Nessa época, trabalhou também como chefe do comitê executivo de Institut d'Action Culturelle (Icac)² e ensinou na Universidade de Genebra.

² Instituição fundada por um grupo de exilados brasileiros, em Genebra, com o objetivo de oferecer serviços na área da educação aos países do Terceiro Mundo que lutavam para obter sua independência política [N.R.]

12.1.4 A obra, enfim, reconhecida no Brasil

Tendo sido convidado pelo governo, em 1979, a voltar do exílio, retornou definitivamente ao Brasil, em 1980. Entretanto, não voltou a Recife, pois a situação política ainda instável do país impunha certas restrições aos ex-exilados; assim, algumas universidades, entre as quais a UFPE, estavam impedidas de reintegrar seus antigos professores. Apesar disso, Freire obteve um cargo na Unicamp e depois foi convidado a ensinar na PUC de São Paulo. Esse período inaugurou uma nova fase na sua carreira: primeiro, ele assinalou a consagração das ideias de Paulo Freire em escala nacional; depois, foi uma época de intensa intervenção socioeducativa e de participação ativa na vida política.

Em 1989, quando o PT chegou ao governo da Prefeitura de São Paulo, Freire foi nomeado secretário de Educação. Nessa função, tinha a responsabilidade de dirigir a reforma escolar na maior cidade do país, onde estão concentrados dois terços das escolas do Brasil. Durante dois anos e meio, como secretário, Freire tentou transformar profundamente o sistema municipal de ensino. Com sua equipe, procurou melhorar as escolas e sua infraestrutura escolar e pedagógica, assim como a formação dos docentes. Tentou aumentar os salários, renovar os programas de estudo, reconstituir os conselhos escolares, promover as atividades das associações de pais e alunos etc. Trabalhava em tudo isso em uma estrutura colegial de gestão e de administração, apoiada em princípios de responsabilização recíproca e participação democrática. A autonomia da escola foi um dos pontos básicos importantes da sua administração. Esta investiu muito nos projetos das escolas da municipalidade, que ela esperava dotar de um regulamento comum. Frei-

re também fundou o Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo, o Mova, em estreita colaboração com os movimentos sociais populares. Este Movimento teve grande repercussão em São Paulo, assim como em várias cidades do Brasil, como raro exemplo de colaboração e de parceria entre o Estado e a sociedade civil.

Depois de deixar seu cargo na Prefeitura de São Paulo, Freire se dedicou à escrita e ao ensino na PUC, continuando a apoiar a sua equipe, mesmo a distância. Consagrou-se ao trabalho da escrita, que tanto amava. As obras desse período se inspiram particularmente nas suas experiências, oferecendo um olhar retrospectivo sobre suas realizações e, ao mesmo tempo, uma reflexão prospectiva sobre a educação, as relações entre pais e filhos, a sociedade em geral e a chegada do novo milênio.

Em 1992, Paulo Freire comemora seu 70º aniversário em Nova York. Mais de 200 amigos, ativistas comunitários, educadores e professores universitários lhe prestam homenagem. Três dias de encontros e oficinas, financiados pelo *New School for Social Research*, enfatizam a contribuição importante do trabalho de Paulo Freire. Na primavera de 1994, a Escola de Serviço Social da Universidade Laval, em Quebec, que festejava o seu 50º aniversário, convida Paulo Freire para as festividades, tendo o objetivo de outorgar-lhe o título de doutor *honoris causa*; infelizmente, Freire é obrigado a anular essa viagem. Em 1997, Paulo Freire morre alguns dias depois do lançamento do seu último livro, *A pedagogia da autonomia*.

12.2 O pensamento de Freire: entre Marx e Jesus

Antes de apresentar as concepções de Freire, é oportuno lembrar que ele nunca foi um teóri-

co apaixonado por ideias abstratas, que gostasse de escrever grossos tratados teóricos. Também nunca foi um professor de universidade tradicional, trabalhando apenas no seu escritório ou laboratório e escrevendo artigos especializados destinados a colegas tão especializados quanto ele. O que caracteriza o estilo da obra escrita de Freire é, antes de tudo, o engajamento e a humanidade do seu propósito. A escrita de Freire é sempre muito próxima da oralidade. Seus livros são, antes de tudo, conversas. Ele fala, depois escreve. Escreve como fala. Suas palavras são marcadas pela oralidade do diálogo. Em vez de uma simples questão de estilo, trata-se, sobretudo, de uma maneira autêntica de envolver o leitor na narração. Além disso, Freire escreve e fala contando histórias, e as histórias que conta são um importante meio de comunicação. Acredita que os seres humanos foram criados para se comunicarem. É por isso que seus livros – com exceção das primeiras obras, mais técnicas – não querem excluir ninguém.

12.2.1 Múltiplas influências

À semelhança do que se passa com Platão e Rousseau, o pensamento educativo de Freire é inseparável de uma reflexão sobre a condição humana e principalmente sobre a realidade política. Ele se alimenta, em particular, em duas importantes fontes ideológicas: o pensamento crítico da tradição marxista e comunista; e o pensamento social cristão de inspiração igualitarista e humanista que se encontra na base da Teologia da Libertação, tendo marcado profundamente a Igreja Latino-Americana durante os anos de 1960 a 1980. Por causa dessa dupla influência, Paulo Freire é muitas vezes percebido como um marxista humanista de inspiração cristã. que se

opõe – em nome tanto de Marx, quanto de Jesus – às lógicas de dominação que se instalam então, por toda a parte na América do Sul. Na verdade, o seu pensamento se elabora na esteira dos movimentos populares e socialistas latino-americanos e de suas expressões – diferentes, evidentemente – segundo cada país. Seus primeiros escritos surgem assim em um período de conflitos políticos intensos por toda a parte onde, na América Latina, os movimentos populares foram capazes de organizar politicamente o povo oposto à hegemonia do Estado capitalista.

Na verdade, o seu primeiro trabalho de alfabetização no Brasil é proveniente das suas atividades no movimento de Ação Católica ligado à Igreja progressista, isto é, a parte da Igreja Católica que, na América do Sul, tomou partido, abertamente, em favor dos mais pobres e oprimidos. Freire foi profundamente influenciado pela filosofia católica francesa, e principalmente pelo personalismo de Emmanuel Mounier. No seu primeiro trabalho, um texto que estuda o coletivismo católico, ele faz frequentemente referência a Mounier. Segundo K. Weiler (1996: 362), pode-se interpretar a presença constante de termos como “esperança”, “fé”, “humildade”, “amor” nos discursos e textos de Paulo Freire como uma manifestação clara da influência da tradição cristã. Por sua vez, P. Taylor (1993: 56) sublinha que a linguagem de Freire a respeito da fé cristã é mais do que uma simples vestimenta para facilitar a apresentação das suas ideias: “[...] [a fé] é realmente o esqueleto ou o apoio da sua filosofia e da sua análise social”. Para J. Elias (1994: 50), Freire é verdadeiramente um pensador católico; este autor afirma que Freire, como os teólogos da libertação, refere-se aos Evangelhos como fonte de ação social.

Entretanto, ao mesmo tempo em que sofre a influência católica, o pensamento de Paulo Frei-

re evolui e reflete o novo horizonte intelectual emergente na América do Sul, nos anos de 1950 e 1960. Essa visão, segundo C. Torres (2003) é caracterizada pelo renascimento do pensamento marxista (pós-stalinista), devido notadamente aos trabalhos do filósofo francês Louis Althusser, assim como do político e filósofo italiano Antonio Gramsci, nos quais os meios universitários vão inspirar-se amplamente. Outro aspecto interessante desse período: a revolução cubana se torna um modelo para os movimentos sociais. Isso acarreta a adesão de militantes vindos da burguesia e da classe média, além de deslocar para os centros urbanos a ação estratégica e a luta armada (*guerrilha*), limitadas anteriormente ao movimento camponês das regiões periféricas. Observa-se também que o engajamento progressivo dos militantes católicos no processo revolucionário é cada vez mais importante. Nessa época, a reflexão política e filosófica incorpora, de modo muito sensível, temas ligados à cultura popular, tais como o processo de desenvolvimento nacional, os problemas da vida dos indígenas e dos trabalhadores rurais, a exclusão social, econômica e cultural de boa parte da população. O contexto sociocultural desse período é pois muito propício à participação social, política e intelectual; deste modo, Paulo Freire se torna uma referência essencial no campo pedagógico.

Entretanto, a posição de Freire nem sempre é fácil de manter. É criticado, na época, por ser marxista, mas, ao mesmo tempo, os marxistas o censuram, apontando sua aplicação incoerente dessa doutrina. Aliás, os católicos veem nele um católico equivocado. Em suma, Freire se equilibra entre o marxismo e o catolicismo; no entanto, os partidários dessas duas doutrinas não o reconhecem verdadeiramente como um dos seus seguidores.

Apesar dessas críticas, o pensamento de Freire é claro em um ponto central: ele acredita que, ao contrário do que ocorre em um sistema social em que algumas pessoas enriquecem às custas das outras, deve-se compartilhar o poder, pois a libertação realizada em detrimento dos mais pobres é um ato de opressão. É de uma visão comum e coletivista que nasce o poder das classes populares, a força e a orientação do processo de transformação. Ao contrário do que se pensa atualmente em nossas sociedades individualistas e competitivas, Freire defende que não se pode atingir a liberdade e o pleno desenvolvimento pessoal sem a colaboração e a ajuda mútua de todos. Assim, para Freire, a pedagogia da libertação se fundamenta na aprendizagem coletiva, cujo objetivo consiste na participação social do indivíduo.

12.2.2 Educação e política: uma pedagogia da libertação pela conscientização

Apresentamos nesta subseção as bases teóricas, filosóficas e políticas da concepção educativa de Freire (a seção 12.3 será dedicada ao seu método pedagógico). Freire se inscreve em uma perspectiva de educação crítica. Para ele, o alfabetismo é uma noção que designa bem mais do que a capacidade fundamental de ler e escrever que se encontra na alfabetização “funcionalista”. Sem dúvida, o alfabetismo se define por níveis de competência em leitura, mas estas não refletem unicamente a aptidão das pessoas a compreender e a utilizar a informação escrita. O alfabetismo remete mais profundamente, segundo Freire, à capacidade das pessoas de efetuarem uma leitura crítica e política do mundo que as cerca e, conseqüentemente, de transformá-lo.

Num mundo em que quase um adulto entre quatro ainda não sabe ler nem escrever, em que os mitos contemporâneos – progresso, primazia da tecnologia da comunicação pela mídia, internet – submetem o indivíduo a uma “inevitável” sociedade de consumo através da publicidade e da cultura de massa, a proposta de Freire parece representar um contrapeso pedagógico inevitável. No fundo, Freire propõe às pessoas não só um método para aprender a ler e a escrever, mas também uma tomada de posição crítica diante das ideologias da época, a partir do seu próprio contexto sociopolítico. Nesse sentido, o empreendimento de alfabetização não poderia ser separado da situação sociopolítica na qual se enraíza o analfabetismo: o fato de que mais de um bilhão de seres humanos sejam analfabetos não é, antes de tudo, um problema de competência linguística, mas um verdadeiro problema político. À semelhança do que se passa com a riqueza material e com o poder político, o conhecimento é distribuído desigualmente no planeta. Diante dessa intolerável desigualdade que ainda reina entre os homens, Freire concebe a educação ao mesmo tempo como o prolongamento da atividade política e sua realização concreta na convivência diária entre as pessoas. Essencialmente, ele propõe uma educação emancipadora orientada para a busca de um maior grau de igualdade e de liberdade entre os adultos e as crianças, entre os homens e as mulheres, independentemente de serem ricos ou pobres.

O fundamento filosófico dessa educação emancipadora provém do pensamento marxista. Efetivamente, a educação para a libertação se opõe à ideia de que a realidade é “dada” como uma coisa inerte e passiva, completamente independente da ação humana. Para Freire, que se inspira nesse ponto em Marx, o ser humano age, é

capaz de transformar toda condição social, mesmo a mais miserável. Nessa ótica, Freire propõe uma pedagogia dita da libertação, pela qual os alunos refletem sobre a sua experiência histórica e sua situação social e pessoal, com a finalidade de questionar o seu presente, para perceberem que podem esperar mudar as coisas – pois o poder de pensar de maneira crítica, uma vez despertado, procura a sua expressão na ação social, coletiva e transformadora (MACKIE, 1980). Freire tem como postulado básico a ideia de que as condições desumanizantes atuais não são uma fatalidade, mas, antes, o resultado de condições históricas (FREIRE, 1974).

Para transformar em ação coletiva essa situação em que o poder está nas mãos de alguns indivíduos, é necessária, entretanto, uma posição revolucionária que exija uma ordem social democrática, igualitária, e que preconize a participação, denunciando ao mesmo tempo os sistemas hierárquicos, autoritários e de exclusão. A concepção educativa adotada pela pedagogia da libertação de Freire se mobiliza, pois, por meio da consciência crítica e do desenvolvimento das habilidades ligadas à *praxis* libertadora, que dá às pessoas e aos povos o poder sobre a sua própria vida.

Em resumo, para Freire, quaisquer que sejam a estrutura formal e o objetivo preciso, educar é um ato essencialmente político. Nessa perspectiva, educar significa concretamente ensinar aos mais fracos a obter o poder. É importante observar que não se trata aqui de um objetivo individualista (como em certas terapias em que o indivíduo ajuda a si próprio a mudar a sua vida). Entre os pobres e os desfavorecidos, a força se encontra na coletividade, e a mudança social se faz graças à unidade à qual eles chegam. No âmbito de tal concepção da educação, procura-se

transformar a ordem social existente, considerada opressora. Essa visão se baseia na ideia de que o indivíduo fraco e isolado tem necessidade dos outros para mudar o seu destino; aliás, é por meio da unidade das pessoas que a mudança positiva pode ocorrer.

A consciência, questão central da educação dos oprimidos

Freire adota um pressuposto essencialmente humanista, pois defende que “o homem deve estabelecer relações com o mundo e, por um jogo de criação e re-criação a partir do mundo da natureza, chegar a efetuar uma contribuição pessoal, uma obra cultural” (FREIRE, 1974: 108). Assim, seja alfabetizado ou não, o ser humano é capaz de perceber o mundo e conhecê-lo, embora esse conhecimento seja relativo. Entretanto, o ser humano não percebe os dados, os problemas, os fenômenos do mundo de uma maneira imediata e pura. A relação do homem com o real, no seio do real, ocasiona um laço particular, do qual resulta o conhecimento que será expresso pela linguagem. Esse laço é a consciência humana. Efetivamente, a maneira de expressar o real e estabelecer relações com este passa sempre, para o ser humano, pela consciência, isto é, pelo grau de apreensão da realidade em um ambiente histórico-cultural.

Nessa perspectiva, segundo Freire (1978a), a educação deve levar em consideração os diferentes graus de apreensão, isto é, os níveis de consciência que os homens têm diante da realidade. Para Freire, a consciência é, segundo o seu nível, primária, mágica ou crítica. Esses três níveis da consciência humana não são abstrações, mas correspondem à situação das pessoas pobres com as quais Freire trabalhou no Brasil e às formas de consciência que elas tinham.

A consciência primária

A consciência primária se caracteriza pelo obscurantismo no qual estava mergulhada a sociedade brasileira. É a consciência mínima dos mais pobres e mais miseráveis, que, por causa da sua situação de privação, têm uma percepção limitada do mundo, da realidade em que vivem. Ela se define pela polarização dos centros de interesse do ser humano em torno dos aspectos mais vegetativos e primários da vida: esta se resume à sobrevivência, e a consciência só existe em função dos imperativos biofísicos dessa sobrevivência. Assim, a percepção do mundo é limitada por preocupações elementares com tudo o que é vital, no sentido biológico do termo: comer, proteger-se, dormir, vestir-se etc. Em resumo, o que Freire quer expressar com a ideia de consciência primária é uma limitação do humano empobrecido no campo do seu conhecimento e da sua consciência, uma espécie de impermeabilidade diante dos “enfrentamentos que ultrapassam o quadro da sua órbita vegetativa” (FREIRE, 1978a: 60).

A consciência mágica

A consciência mágica, que decorre da precedente, é caracterizada pelo fato de que a pessoa vai simplesmente atribuir a uma força superior o poder de dominar a realidade. Incapaz de compreender a realidade e transformá-la, o humano acredita que potências superiores (o destino, a sorte, a fatalidade etc.) têm o poder de reger a sua vida. Esta é a definição daquilo que Marx chamava de alienação: a submissão do ser humano a potências que ele próprio criou com o seu pensamento. Deve-se notar que Marx era muito mais radical do que Freire nesse ponto, pois via no Deus cristão (no qual Freire credi-

tava), o ponto culminante da alienação humana: para ele, a religião era o “ópio do povo” e Deus, um produto do pensamento mágico, do espírito humano alienado e dominado por sua própria criação fantasmática. Compreendemos melhor aqui por que certos marxistas latino-americanos criticavam Freire, que tinha uma concepção muito mais estreita e mitigada da alienação.

Para Freire, o pensamento mágico leva a uma atitude de submissão e a uma forma passiva de apreensão e de interpretação do real. “O homem se volta para a magia, porque não percebe as verdadeiras relações de causa e efeito” (1978a). Entretanto, Freire observa que as pessoas que têm uma consciência mágica, em vez de primária, do mundo, aumentam o seu poder de compreensão e de resposta diante das solicitações do seu ambiente. Elas são mais capazes de dialogar, não só com outras pessoas, mas também com seu próprio mundo: elas despertam então e sua consciência se torna “transitiva”. Em suma, apesar de suas lacunas, sua consciência mágica se alarga, permitindo-lhes entrar em relação com o mundo que está diante delas.

A consciência crítica

Na consciência crítica, ou mais precisamente, em uma etapa “pré-crítica”, “graças a uma educação ativa e aberta para o diálogo, orientada para a responsabilidade social e política” (1978a: 62), encontra-se mais profundidade na interpretação dos problemas. Essa etapa se caracteriza assim pela substituição de explicações mágicas por respostas lógicas e pela verificação das conclusões de cada um. Ela comporta, pois, um esforço para controlar as crenças, para se livrar das ideias preconcebidas, tentando ao mesmo tempo evitar as falsas interpretações e as distorções que

mascam os verdadeiros problemas. Além disso, essa consciência rejeita a passividade e se caracteriza por uma disposição para rever as posições, um permanente questionamento, uma busca do rigor do raciocínio, a prática do diálogo de preferência à polêmica vazia, o acolhimento ao novo sem a rejeição do antigo, e formas de vida permeáveis, interrogativas, ativas e autênticas.

Segundo Freire (1978a), o rápido desenvolvimento dessa consciência crítica supõe uma volta às fontes da democracia. É por um processo de conscientização, pelo qual a escola é tão responsável quanto o Estado, que o humano pode chegar a uma consciência crítica e, finalmente, contestar o mundo por uma ação transformadora. O Quadro 12.1 resume esses três níveis de consciência.

Toda a pedagogia da libertação de Freire visa essencialmente favorecer o rápido desenvolvimento da consciência crítica e a aquisição das habilidades ligadas à *praxis* libertadora. É preciso aprender com a sua própria prática. Segundo Freire (1978a),

[...] para que a alfabetização dos adultos não seja uma pura mecânica e um simples recurso à memória, é preciso dar-

lhes os meios de se conscientizar para alfabetizar-se [...], de fato, à medida que um método ativo ajuda o homem a tomar consciência da sua problemática, da sua condição de pessoa, portanto, de sujeito, ele adquirirá os instrumentos que lhe permitirão fazer escolhas [...] Então, ele se politizará a si mesmo.

Mas como as pessoas podem superar os níveis de consciência primária e mágica?

A educação bancária

Freire propõe uma abordagem que visa a conscientização por um método dialógico. Este se opõe à educação tradicional, que ele chama de educação bancária. O que é a educação bancária? Trata-se de uma educação que permite depositar, transferir e transmitir conhecimentos. Os alunos vão à escola como os clientes ao banco: vêm sacar seu depósito de conhecimentos (ou de dinheiro), vêm encher a cabeça (ou os bolsos). Os alunos passivos recebem os depósitos de conhecimentos fabricados e selecionados previamente pelos mestres. A mente do aluno é vista como um edifício vazio, onde são depositadas as riquezas dos conhecimentos escolares, oficiais e aprovados por todos os poderes estabelecidos.

Quadro 12.1 O desenvolvimento da consciência crítica

Níveis	Características	Atitudes das pessoas
1) Consciência primária	Não contesta o mundo; é dominada por problemas primários e vegetativos da ordem da sobrevivência.	As pessoas não agem sobre o mundo; em vez de compreender e dominar a realidade, elas procuram, antes de tudo, sobreviver.
2) Consciência mágica	É marcada pela crença em poderes superiores, no fatalismo e na submissão, por interpretações mágicas e fantásticas da realidade.	As pessoas não agem (ou agem pouco) sobre o mundo e explicam seus problemas de modo pouco aprofundado e marcado por ideias preconcebidas. Deixam-se levar pelo destino, pela fatalidade etc.
3) Consciência crítica	Tenta ir além da superfície dos problemas, aprofunda a análise das situações, questiona-se e revê suas posições e contradições.	As pessoas procuram agir sobre o mundo; tomam consciência do seu poder de ação, percebendo as causas da sua própria situação.

Essa educação é também designada como pedagogia “digestiva” e “narrativa”. Na educação bancária, segundo Freire (1974: 52)³:

- o educador é o que educa e os educandos são educados;
- o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa e os educandos são pensados;
- o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente;
- o educador é o que disciplina e os educandos são disciplinados;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua e os educandos têm papel passivo, a impressão de agir, através da ação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela;
- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador;
- o educador, finalmente, é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Em resumo, nessa perspectiva bancária, que se confunde com a educação mais tradicional, o docente é considerado como a única pessoa capaz de transmitir os saberes, que não devem

ser questionados pelos educandos. Estes devem assumir a condição de “receptores dos saberes”. Essa pedagogia é, pois, estritamente passiva e submetida a uma hierarquização das relações entre o docente e os alunos. Além disso, se, na educação bancária, o docente é aquele que conhece e o aluno aquele que não conhece nada, a tarefa do primeiro consistirá em trazer conhecimentos para o segundo; ora, esses conhecimentos, segundo Freire, não se referem à “experiência vivida”, mas a uma experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 1974).

Para escapar à alienação da educação bancária, Freire propõe uma pedagogia centrada na ideia de conscientização, sendo esta um processo contínuo em que um aluno vai da consciência primária e mágica até a consciência crítica. Esse processo está no centro da pedagogia da libertação. Ele é diferente da tomada de consciência porque esta implica, antes, a “pedagogia bancária”, isto é, a transmissão de conhecimentos selecionados. A conscientização constitui uma ruptura com os mitos interiorizados; ela permite à pessoa atingir novos níveis de consciência, especialmente a consciência da opressão e a de ser um “objeto” num mundo em que só alguns “sujeitos” têm o poder. O processo de conscientização, graças ao diálogo com os outros, convida a definir as contradições da experiência vivida; nele, o indivíduo se torna um sujeito com outros sujeitos oprimidos, participando voluntariamente de atividades capazes de mudar o mundo. Efetivamente, posso tornar-me consciente unicamente tornando-me o sujeito da minha própria ação, o dono da minha vida e da minha liberdade. Se eu me comporto como um objeto, um ser passivo, minha consciência será sempre a de uma coisa, em vez de uma verdadeira consciência humana. Por exemplo, ela será como um espaço vazio preenchido por conhecimentos bancários,

³ O extrato é publicado com a amável autorização de Joaquim Freire. © Filhos de Paulo Freire.

que nada têm a ver com a minha vida, minha sobrevivência viva.

A conscientização visa tocar “a essência da consciência que é a sua intencionalidade” (FREIRE, 1974: 61). A intencionalidade é a capacidade fundamental da consciência humana de dar um sentido ao mundo e a si mesma. Ela se identifica com a consciência nos dois sentidos do termo: por um lado, a consciência voltada para o mundo e aplicada aos objetos, que é conhecimento de alguma coisa (o fato de ser consciente de alguma coisa), e, por outro lado, a consciência de si mesmo (o fato de ter consciência de si), a consciência vivida e subjetiva, que é conhecimento de si. É por isso que uma pedagogia libertadora levando à conscientização deve superar a simples transferência de conhecimentos e de valores para os alunos, além de considerar a atividade educativa como um “ato cognitivo”, em que “o objeto cognoscível, ao invés de ser a finalidade do ato cognitivo de um sujeito, serve de intermediário entre vários sujeitos cognoscentes, o educador de um lado, os alunos do outro” (FREIRE, 1974: 61-62). Assim, o único meio de ter uma educação resultando na conscientização é superar a diferença de poder entre o educador e os alunos, e abolir a hierarquia da educação bancária. Para Freire, isso é possível graças ao diálogo como base da aprendizagem.

A abordagem dialógica da aprendizagem se caracteriza pela cooperação e pela aceitação da intercambiabilidade e da mutualidade dos papéis do docente e do aluno. Essa abordagem exige um ambiente de aceitação mútua e de confiança. Nesse método, todos ensinam e todos aprendem. Numa educação dialógica, “não há mais educador de aluno nem aluno de educador, mas um educador-aluno com um aluno-educador” (FREIRE, 1974: 62). Isso contrasta com uma

abordagem antidialógica que enfatiza o docente e que resulta muitas vezes em monólogos magistrais que perpetuam a dominação e a opressão. Sem o diálogo, não há comunicação, e sem a comunicação, não há pedagogia da libertação. Aliás, a prática dialógica supõe a “esperança”, que está no próprio âmago da existência humana, pois ela leva o humano à procura do seu interlocutor para sair da sua incompletude (p. 62). Ela supõe também o encontro dos docentes e dos alunos em uma autenticidade e um espírito crítico que recusam qualquer perspectiva estática e hierárquica da realidade e da relação com os conhecimentos.

Em última análise, a visão educativa de Freire se inscreve em uma perspectiva dialógica, na qual se afirmam os papéis iguais e recíprocos dos professores e dos alunos. O aspecto coletivo e igualitário da pedagogia da libertação reflete e antecipa a ordem social anunciada pela sua visão. Com efeito, Freire concebe a educação como uma prática da liberdade, que é um “ato de conhecimento” e, ao mesmo tempo, uma “abordagem crítica da realidade” (*Le Collectif d’alphabétisation*, 1973: 11). Vejamos agora como essas ideias se exprimem concretamente na prática pedagógica de Freire.

12.3 O método educativo de Freire

Antes de apresentar o método de Freire, vamos fornecer uma informação essencial para a compreensão da sua abordagem. Segundo Aro-nowitz (1993, apud MACEDO & FREIRE, 2001), a obsessão norte-americana pelos métodos – obsessão dominante em ciências sociais e em ciências da educação – tende a afastar as ideias filosóficas e políticas de Freire, privilegiando considerações estritamente instrumentais

e operacionais. Interrogado sobre isso, Freire lembra que é impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las; além disso, ele defende uma reapropriação original das suas ideias (p. 107). Em resumo, para Freire, os métodos pedagógicos não são ferramentas independentes dos contextos, das pessoas e das intenções. Não existe método ideal e toda abordagem pedagógica deve responder aos problemas reais vividos pelas pessoas, em vez de se limitar a uma aplicação abstrata de ideias preconcebidas vindas de outro lugar...

Assim, não se pode separar a abordagem metodológica de Freire das suas ideias de transformação do mundo e de libertação dos oprimidos. Vamos nos deter, nas páginas seguintes, em aspectos técnicos e metodológicos, mas nunca se deve perder de vista o horizonte político e emancipador da educação e da atividade docente segundo Freire. Aliás, o método de alfabetização de Freire sempre comporta uma tomada de posição em favor do potencial de conscientização subjacente ao ato de ensino, pois, partindo da “consciência dominada”, o pedagogo quer atingir a “consciência liberada”. À “educação-dominada”, ele opõe a “educação-libertação”.

Entretanto, como se pode pôr em prática essa educação para a liberdade? Vamos repetir: a pedagogia de Freire foi historicamente forjada no quadro da EJA e, mais precisamente, em contato com as pessoas mais pobres do Brasil. Assim, para retomar as interrogações do próprio Freire (1978a), como fornecer ao adulto analfabeto os meios de superar atitudes primárias e mágicas diante do seu ambiente? Como fazer com que ele seja capaz de compreender e utilizar um conjunto de sinais gráficos quando ele é ainda analfabeto? Além disso, como esse processo poderia contribuir para a sua inserção

social? Na sua obra *L'éducation: pratique de la liberté* (1978a), Freire propõe certos elementos de resposta para essas perguntas. Apresenta três ideias aos educadores: ele os convida a utilizar um método ativo, baseado no diálogo, na crítica e na formação do julgamento; a modificar, se necessário, os conteúdos dos programas educativos; e, enfim, a fazer uso de técnicas como a “redução” e a “codificação”, de que falaremos mais adiante. Entretanto, essas ideias se inscrevem no contexto mais amplo da abordagem educativa de Freire. Elas sintetizam, de certo modo, o seu pensamento quanto à sua concepção de educação, assim como o papel que ele atribui a esta. Elas nos remetem aos três conceitos discutidos precedentemente, isto é, a educação bancária, a conscientização e o diálogo. Vejamos como essas ideias se articulam na prática educativa.

12.3.1 A prática da alfabetização

O método ativo de Freire baseado no diálogo, na crítica e na formação do julgamento se inspira principalmente nas ideias do filósofo Jaspers, quando visa uma relação horizontal entre duas pessoas abertas e capazes de interagir, em uma relação de reciprocidade e de respeito mútuo, que “tem a sua fonte na crítica e gera o julgamento crítico” (FREIRE, 1978a: 112). O diálogo é, portanto, um princípio inevitável da abordagem pedagógica de Freire. É por isso que ele dirá que o educador deve, logo de saída, considerar a pessoa analfabeta como um sujeito ativo, capaz de liberdade e de consciência. Ensinar a ler não é simplesmente seguir um procedimento técnico, mas trata-se de se empenhar em um processo global, que reconhece no outro um humano vivo, presente no mundo e participando desse mundo, uma pessoa que pode agir como sujeito e não como mero objeto. No mesmo sen-

tido, Freire convida os educadores a recusar uma concepção bancária dos programas de educação, nos quais eles possuem conjuntos de conhecimentos definidos de uma vez por todas e que devem transmitir a qualquer preço. O educador deve dialogar com os programas e relacioná-los com as necessidades dos alunos. O método proposto por Freire é ilustrado no Quadro 12.2.

Concretamente, na primeira etapa do método de alfabetização, estuda-se o contexto no qual os analfabetos vivem, a fim de determinar o que Freire chama de “universo-vocabular” e os principais problemas a partir dos quais será possível conceber atividades de reflexão. Em resumo, Freire parte da linguagem cotidiana dos adultos, mulheres e homens, com os quais ele trabalha.

A segunda etapa corresponde à seleção dos temas ou de “palavras geradoras”, tiradas do vocabulário cotidiano. Esses temas provêm da codificação de experiências complexas que são repletas de significação para os educandos e que vão provavelmente provocar muita discussão e análise entre eles. Uma codificação é uma representação de situações cotidianas vividas pelos educandos. Pode ser uma foto, um desenho ou mesmo uma palavra. A codificação é uma abstração simbólica (tal palavra, tal figura etc.) que permite o diálogo e que, na sequência, leva a uma análise da realidade concreta simbolizada. As codificações fazem a mediação entre a realidade e o seu

contexto simbólico, assim como entre os educadores e os alunos, que procuram juntos descobrir o significado das suas existências. Encontram-se as codificações com a ajuda do estudo da história particular e concreta do ambiente de vida dos educandos, realizado na fase precedente. Depois, entra em jogo o procedimento de “redução” e de “codificação”, no qual se “reduzirão” os temas adotados para encontrar os seus traços essenciais, que serão apresentados sob a forma de quadros “codificados”. Em suma, em um programa de alfabetização, os temas podem ser codificados em palavras-chave geradoras, que serão depois decompostas em partes silábicas. Por exemplo, as palavras de três sílabas podem ser decompostas em partes silábicas e, em seguida, utilizadas para gerar outras palavras. Três critérios governam a escolha dos temas:

- 1) As palavras devem ser interessantes do ponto de vista da aprendizagem silábica;
- 2) O vocabulário deverá permitir aos educandos construir, a partir de sons e letras simples, palavras mais complexas;
- 3) As palavras devem ser escolhidas pelo seu potencial de utilização em relação à realidade política, cultural e social dos educandos (elas devem pois ter uma riqueza semântica).

A terceira etapa do método é caracterizada pela criação de situações existenciais típicas

Quadro 12.2 O método de Paulo Freire

Etapas	Características
1. Estudo do contexto	Os educadores procedem a uma listagem, através de conversas informais com os alunos, do “universo-vocabular” das pessoas a quem eles se dirigem.
2. Seleção das palavras	As palavras devem ser interessantes do ponto de vista da aprendizagem silábica; deve-se considerar as dificuldades fonéticas e a riqueza semântica.
3. Criação de situações existenciais típicas para o grupo	Visualizam-se (por meio de diapositivos), palavras-chave, de modo a tornar possível a discussão da realidade e o enriquecimento do vocabulário.

para o grupo com o qual se trabalha. Deve-se criar um material de ensino compreendendo dois tipos de ferramentas. O primeiro tipo é um conjunto de cartões, quadros ou diapositivos onde são escritas palavras que serão analisadas de modo reflexivo e prudente, por meio de sessões de ensino e de aprendizagem. O segundo tipo é um grupo de cartões que ilustram situações imaginadas e sempre ligadas ao vocabulário aprendido. Essas figuras inspiradas em palavras são concebidas pelos educandos a fim de estimular sua reflexão sobre a situação que cada palavra designa. O grupo a quem se mostram esses quadros de situações decodifica, com a ajuda de um animador, as situações apresentadas. A decodificação decompõe uma codificação em seus elementos constitutivos: essa operação permite que os educandos comecem a ver as relações entre os elementos da codificação e outras experiências de suas vidas cotidianas. A decodificação é a análise elaborada pelos educandos ao dialogarem entre si e com o educador; ela revela as significações, despercebidas no passado, da realidade representada. Vamos precisar o seguinte: somente depois que o grupo de educandos esgotou, com a colaboração do animador, a análise ou a decodificação das situações apresentadas é que as palavras-chave serão introduzidas e decompostas, a fim de permitir a criação de palavras novas, a partir das partes silábicas (FREIRE, 1978a).

Em resumo, para aplicar esse método de maneira produtiva, deve-se promover a descoberta de si nos participantes, explorando as dimensões dos temas escolhidos. Tentaremos mostrar, com um exemplo concreto, na subseção seguinte, como funciona tudo isso.

12.3.2 Uma ilustração do método de alfabetização

O Quadro 12.3 apresenta uma amostra composta de duas listas de palavras geradoras, que são empregadas em dois contextos diferentes. As palavras da Lista 1 foram selecionadas no contexto urbano do Rio de Janeiro. As palavras da Lista 2 designam realidades de uma região rural do Chile (as palavras estão em espanhol).

Quadro 12.3 Exemplo de duas listas de palavras geradoras

Lista 1	Lista 2
Favela	Casa
Chuva	Pele (pá)
Arado	Camino (caminho)
Terreno	Vecino (vizinho)
Comida	Zapato (sapato)
Batuque	Escuela (escola)
Poço	Ambulancia (ambulância)
Bicicleta	Sindicato
Trabalho	Compañero (companheiro)
Salário	Radio (rádio)
Profissão	Harina (farinha)
Governo	Chiquillo (menino)
Mangue	Yugo (jugo)
Engenho	Trabajo (trabalho)
Enxada	Guitarra (violão)
Tijolo	Fábrica
Riqueza	Pueblo (povo)
Sapato	

Fonte: Adaptação de uma amostra utilizada por Fletcher (1970).

Cada sessão na sala de aula é realizada em torno de uma palavra e de uma figura ligada a essa palavra. O objetivo é conduzir o grupo a

aprender que se pode simbolizar uma experiência real da vida por meio da leitura e da escrita. É preciso demonstrar graficamente a relação entre o real e um símbolo abstrato. Segundo Monteith (1977: 628), Freire enfatiza constantemente que a compreensão dessa relação é necessária se quisermos instaurar certa distância emocional, exigida para que alguém seja capaz de “admirar” ou “analisar” a situação representada. Se tomarmos os exemplos do Quadro 12.3, a palavra *casa* pode ser associada a um desenho ou ainda a uma foto, mostrando um precário alojamento no Brasil (ou no Chile), assim como uma família cujas características são típicas da classe mais pobre. Mas o mesmo desenho pode representar também uma *casa* que se encontra em um ambiente próspero de classe média.

Algumas palavras ilustram a dimensão prática do método de Freire. Por exemplo, em uma aula de alfabetização, a palavra *favela* da Lista 1 seria empregada da maneira seguinte: primeiro, uma apresentação, em figura, desenho ou mesmo foto, de uma *favela* ou de uma das suas ruas (o desenho pode ser feito pelos participantes); a figura é depois descrita e analisada. A discussão sobre a realidade de uma *favela* pode englobar problemas de moradia e de alimentação, saúde etc. Em seguida, apresenta-se um segundo desenho ou diapositivo no qual a palavra *favela* está impressa. Em um primeiro tempo, os participantes discutem as duas figuras ou diapositivos (a imagem e a palavra), porque ambos têm o mesmo significado. É o momento em que os educandos vão tentar descobrir o seu conteúdo semântico. Em um segundo tempo, os participantes são convidados a adotar um método de descoberta ao decompor ou dividir a palavra *favela*, do ponto de vista fonético e visual, em diversas partes (letras e sílabas). Ela vai apare-

cer separada em sílabas e depois em “famílias fonéticas”: *fa - ve - la*.

Em seguida, pede-se aos participantes que considerem individualmente cada sílaba da palavra e evoquem outras sílabas que já ouviram e que começam com o primeiro fonema de cada sílaba.

fa fe fi fo fu

va ve vi vo vu

la le li lo lu

Então, os participantes são convidados a reconstruir a palavra *favela*. É nesse momento que uma transformação se produz: o analfabeto começa, pouco a pouco, a tornar-se um indivíduo letrado, capaz de manipular palavras escritas, lê-las, trabalhá-las... Ele percebe que ele próprio recriou uma palavra. O processo de alfabetização é assim desencadeado. Os participantes vão criar outras palavras com diferentes sílabas; vão recompor novas palavras. Como destaca Freire: “a introdução da escrita se faz imediatamente, a partir das palavras já estudadas em linguagem e leitura. O emprego e a análise de palavras-chave permitem assim uma tomada de consciência a propósito do vocabulário, uma discussão e uma tomada de consciência a propósito da realidade sugerida por cada uma dessas palavras” (Le Collectif d’alphabétisation, 1974: 10).

Freire serve-se de palavras utilizadas no cotidiano; elas estão, pois, intimamente ligadas à experiência vivida dos participantes. Freire quer partir dessa experiência significativa e associá-la a um símbolo abstrato (a representação gráfica da palavra) e, ao mesmo tempo, a figuras (fotos, desenhos etc.). Assim, a palavra, por meio da sua decomposição e da sua recomposição nos planos fonético e silábico, gera outras palavras e outras ideias: ela desemboca em uma reflexão a propó-

sito da situação das pessoas, que por sua vez faz apelo a novas palavras e assim por diante.

Essa ilustração do método de Freire permite ver que ele se situa na corrente mais vasta da Educação Nova e das pedagogias ditas ativas, das quais ele se apropria para aplicá-las à EJA. É por isso que, apesar da sua originalidade e do lugar fundamental que ele atribui à dimensão política, o pensamento pedagógico de Freire pode ser associado ao de alguns educadores contemporâneos. Por exemplo, observa-se uma grande afinidade entre Paulo Freire e Célestin Freinet (1896-1966), o educador revolucionário francês. Os dois pedagogos acreditaram na capacidade do educando para organizar a sua própria aprendizagem. Freinet, como Freire, utilizava um método global de alfabetização e associava a leitura das palavras à leitura do mundo; era

muito preocupado com a educação das pessoas comuns. Aliás, existem também convergências importantes entre as ideias de Paulo Freire e as do psicólogo russo Lev Vygotsky (1985), notadamente no que se refere à importância da abordagem interacionista e sociocultural no processo de alfabetização e no papel do apoio [*étayage*] na aprendizagem. Finalmente, o empreendimento de Freire coincide em vários pontos com o de John Dewey (1859-1952), o grande educador norte-americano, que insiste na necessidade do conhecimento da vida comunitária, no *learning by doing* (isto é, a aprendizagem pela ação), no trabalho cooperativo e principalmente na ideia de começar o trabalho educativo partindo da linguagem dos alunos. Em resumo, tudo isso mostra que Freire não é um pensador isolado e que suas ideias são também portadoras da experiência educativa coletiva do século XX.



Conclusão

Segundo Antonio Nóvoa (1996: 115), professor da Universidade de Lisboa, o pensamento de Freire suscitou até agora três tipos de interpretação. Há, primeiramente, uma leitura fixa e passadista, bastante presente na Europa, que se detém nos trabalhos dos anos de 1960, para denunciar as suas características “ortodoxas”, “marxistas” e “revolucionárias”. O atual declínio do marxismo e do comunismo reforça essa primeira interpretação. Depois, encontra-se uma perspectiva estilizada, bem evidente na América do Norte, que insiste nos aspectos metodológicos, sem situar o debate no seio de um referencial ideológico e político. Finalmente, um olhar ingênuo, muito difundido em vários países em desenvolvimento, reproduz uma visão utópica e idealista do pensamento de Freire.

Essas diferentes interpretações fazem ver o caráter ainda controvertido do pensamento e da influência de Freire. Entretanto, temos a convicção de que a pedagogia da libertação



baseada nas ideias de Freire se revela, ainda hoje, como uma prática suscetível de resolver concretamente o problema do analfabetismo no mundo. Em vez de se limitar a incorporar métodos de instrução mais eficazes ou de reduzir a aprendizagem às experiências cotidianas das pessoas, a força dessa pedagogia reside no fato de que a atividade pedagógica de Freire fornece uma concepção que relaciona o analfabetismo com os problemas sociais e políticos globais, propondo soluções não apenas educativas, mas também políticas. A expectativa e a promessa dessa pedagogia é que a compreensão crítica irá engendrar a ação social e a mudança.

Todavia, convém sublinhar que a maioria dos programas educativos baseados nas ideias de Freire foram condenados, nestes últimos anos, a uma existência marginal. Raros são os educadores que trabalham nas escolas comuns, que têm a possibilidade de adotar os elementos práticos da pedagogia da libertação. Certamente, pode-se adaptar à realidade estadunidense, em uma classe comum, as práticas pedagógicas e democráticas de participação, mas a crítica da opressão social e do seu corolário econômico criaria, sem dúvida, muitas reações e debates. Aliás, tais reações não existem apenas nas nações norte-americanas. Qualquer que seja o país em que ele evolua, todo movimento pedagógico que conteste a pseudoneutralidade das escolas e que denuncie a sua cumplicidade no desequilíbrio econômico e político é inevitavelmente marginalizado.

Entretanto, o crescimento das desigualdades pelo mundo, inclusive nos países ricos, levará sem dúvida um número cada vez maior de pessoas a reatarmos com as pedagogias da libertação e principalmente com a de Freire. Ao mesmo tempo, essas pedagogias críticas devem também hoje renovar o seu discurso e o seu horizonte de reflexão e enfrentar novas problemáticas, como as questões ambientais, os desafios multiculturais das nossas sociedades e o rápido desenvolvimento das novas tecnologias. Se Freire estivesse ainda entre nós, haveria certamente de considerar esses temas como novas oportunidades de enriquecer o seu próprio pensamento.



Resumo

Este capítulo apresentou uma introdução à vida e à obra de Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros e o mais conhecido internacionalmente. Vimos que sua Teoria do Conhecimento, baseada em uma abordagem que torna a pessoa mais consciente e a libera, opõe-se às práticas educativas elitistas e discriminatórias; ela coloriu o pensamento educativo na segunda metade do século XX e marcou toda uma geração de educadores em vários países. Na primeira seção, esboçamos um retrato sucinto do educador, de sua vida e de sua obra; descrevemos o contexto em que Freire viveu e constituiu o campo de suas lutas. Na segunda seção, evidenciamos os aspectos centrais, os fundamentos, assim como as fontes principais do pensamento de Freire, nos quais se apoia sua concepção de educação. A terceira seção indicou com precisão as dimensões práticas da sua abordagem educativa e o seu método de alfabetização, que ilustramos com alguns exemplos. A conclusão colocou em perspectiva o conjunto da sua contribuição para a pedagogia, para os métodos de alfabetização, para a EJA e, enfim, para a educação em um sentido mais amplo, destacando os elementos mais controversos, assim como mais promissores, da sua obra.

Questões

- 1) Por que Freire sofre críticas, tanto dos marxistas quanto dos católicos, embora reivindique, pessoalmente, a influência dessas duas correntes de pensamento?
- 2) Segundo Paulo Freire, a educação não é neutra no plano político. A conscientização, como dimensão política, faz parte integrante do processo educativo. Defina o conceito de conscientização segundo Freire.
- 3) Quais são as principais diferenças entre a concepção bancária da educação e a visão pedagógica crítica de Paulo Freire? Explique, ao menos, três dessas diferenças.
- 4) Quais são as principais etapas da elaboração e da aplicação do método de alfabetização de Freire? Indique



como o método de alfabetização elaborado por Freire e seus colaboradores se apoia na experiência cotidiana dos oprimidos, para fazê-los progredir.

5) Freire considera a aprendizagem e o ensino como um processo de transformação da consciência humana. Explique esse processo e indique o papel que ele tem na visão educativa e pedagógica de Paulo Freire.

Atividade de aprendizagem

Diferentemente da maior parte das grandes correntes educativas contemporâneas, a pedagogia de Paulo Freire apoia, sobretudo, em uma vontade de emancipação política em favor dos oprimidos. Baseando-se em sua compreensão deste capítulo, utilize suas próprias palavras para justificar essa afirmação.

Referências

- ELIAS, J. (1994). *Paulo Freire: pedagogue of liberation*. Malabar, FL: Krieger.
- Estudos Universitários* (revista) [FREIRE, P. "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo".
- MACIEL, J. "A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire".
 - BRITA, J.M. "Educação de adultos e unificação da cultura".
 - CARDOSO, A. "Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire", n. 3, jun./1963, UFPE.
- FLETCHER, P.R. (1970). *Paulo Freire and Conscientization in Latin America*. Stanford, CA: Center for Latin American Studies/Universidade Stanford.
- FREIRE, P. (1988). *Na escola fazemos...* – Uma relação interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes [em colab. com A. Nogueira e D. Mazza].
- _____. (1978a). *L'éducation: pratique de la liberté*. 4. ed. Paris: Du Cerf [Prefácio de F.C. Wefford – Em português: (1965). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra].
- _____. (1978b). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation – Une expérience en cours de réalisation*. Paris: Maspéro [Prefácio de H. de Chaponay – *Cahiers Libres*, n. 343] [Em português: (1977). *Cartas de Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz & Terra].
- _____. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro [Em português: (1981). *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra].
- FREIRE, P. & HORTON, M. (2003). *O caminho se faz caminhando – Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes.
- HUMBERT, C. (1987). "La pensée et le cheminement de Paulo Freire". In: AMPLEMAM, G. et al. *Les cahiers de la conscientisation* n. 2. Quebec: Collectif Québécois d'Éducation Populaire.
- "Le collectif d'alphabétisation" – Présentation (1974). In: FREIRE, P. *Pédagogie des Opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspéro, p. 7-11.

_____ (1973). *Alphabétisation, pédagogie et luttes*. Paris: Maspéro.

MACEDO, D. & FREIRE, A.M.A. (2001). "(Mis) Understanding Paulo Freire". In: RICHARDSON, V. *Handbook Research of Education*. Washington, DC: Aera, p. 106-110.

MACKIE, R. (1980). *Literacy and Revolution*. Londres: Pluto.

MONTEITH, M.K. (1977). "Paulo Freire's Literacy Method". *Journal of Reading*, abr. Eric-RCS.

NÓVOA, A. (1996). "Paulo Freire". In: HOUSSAYE, J. (1996). *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin, p. 107-136.

TAYLOR, P.V. (1993). *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham/Filadélfia: Open University Press.

TORRES, C.A. (2003). *A voz do biógrafo latino-americano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire [Disponível em www.paulofreire.org/latino.htm].

VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Sociales [Em português: (1999). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes].

WEILER, K. (1996). "Myths of Paulo Freire". *Educational Theory*, vol. 46, n. 3, p. 353-371.

Referências suplementares

BARREIRO, J. (1980). *Educação popular e conscientização*. Petrópolis: Vozes.

COLLINS, D.E. (1977). *Paulo Freire, His Life, Works, and Thought*. Nova York: Paulist Press.

GADOTTI, M. (1986). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo/Brasília: Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco.

JOHN-STEINER, V. (1977). "An interactionist approach to advancing literacy". *Harvard Educational Review*, vol. 47, n. 5, p. 355-369.

LINDEMAN, E. (1961). *The Meaning of Adult Education*. Montreal: Harvest House.

SANTOS, R.Q. (1986). *Educação e extensão - Domesticar ou libertar?* Petrópolis: Vozes.

STRECK, D.R. (org.). (2004). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

_____ (2001). *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

Parte III

As grandes teorias psicológicas e científicas da pedagogia



Nos séculos XVI e XVII – mediante os trabalhos de Copérnico, Kepler, Galileu, Descartes e Newton –, começa a impor-se um novo modelo de conhecimento que terá uma posteridade extraordinária: a ciência moderna da natureza. Essa nova ciência baseia-se na união da matemática – que fornece aos cientistas uma linguagem rigorosa para descrever os fenômenos – com a experiência, ou seja, com a observação controlada. Desde sua aparição, a ciência moderna desestabiliza as ideias preconcebidas, em particular, nas áreas da filosofia e da religião, as quais se esforçam por controlá-la e, até mesmo, impedir sua manifestação. Entretanto, nos séculos XVIII e XIX, ela prossegue seu avanço, impondo-se progressivamente como o único verdadeiro modelo que permite o acúmulo de conhecimentos cada vez mais exatos. Ao mesmo tempo, pelo fato de incluir uma parte experimental, essa ciência integra aos poucos não só instrumentos e dispositivos técnicos, mas também posteriormente organizações industriais; deste modo, ela torna-se uma das principais forças de produção do mundo contemporâneo.

Desde o século XVIII, seu sucesso atinge tal grau que algumas mentes sonham em inspirar-se nela, aplicando seu modelo à conduta das questões humanas (economia, gestão, direito, guerras etc.), ao estudo dos seres vivos e, enfim, ao próprio ser humano. É assim que se assiste progressivamente à emergência da ideia das ciências sociais e humanas; e, no final do século XIX, ao surgimento da concepção das ciências da educação. Entretanto, no decorrer dos séculos XIX e XX, uma ciência natural da sociedade e do homem suscita certo número de resistências: será confrontada, sucessivamente, com a liberdade do indivíduo, com a dimensão cultural e simbólica da existência humana, com o espírito, a vontade, a criatividade, ou seja, outras tantas realidades

As ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação, sem terem deixado de aderir ao pensamento científico moderno, continuam procurando, há mais de um século, sua própria via.

que, porventura, viessem a escapar a uma descrição puramente física e matemática. Deste modo, as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação, sem terem deixado de aderir ao pensamento científico moderno, continuam procurando há mais de um século sua própria via: alguns cientistas pretendem equipará-las ao modelo ideal da física, enquanto outros tentam levar em consideração a particularidade dos fatos humanos que são, ao mesmo tempo, físicos e simbólicos, materiais e intelectuais.

Na área da educação, convém reconhecer à psicologia o mérito de ter tentado, em várias oportunidades, no século XX, edificar uma ciência da educação baseada, ao mesmo tempo, em robustas teorias gerais e em observações empíricas estritamente controladas. Esta terceira e última parte do livro apresenta as principais teorias psicológicas que, no século XX, foram predominantes no campo da educação, do ensino e da aprendizagem. Algumas dessas teorias – tais como o behaviorismo e o construtivismo – remontam ao início desse século, enquanto outras são muito mais recentes, por exemplo, o cognitivismo, a partir do qual têm surgido, nos últimos vinte anos, algumas variantes promissoras. Mas, independentemente de serem antigas ou novas, todas as correntes psicológicas estudadas nesta terceira parte esforçaram-se por produzir concepções diretamente utilizáveis na educação, às vezes, até mesmo, transponíveis para as salas de aula e para as práticas pedagógicas dos professores. Certamente, tais concepções ainda não modificaram radicalmente a pedagogia, mas têm propiciado, pela primeira vez na história da educação, uma orientação científica aos pedagogos. É o século XXI que irá mostrar se essa orientação é realmente portadora de um impulso decisivo que conduza à emergência de uma pedagogia científica.

O behaviorismo e a abordagem científica do ensino

Jean-François Desbiens

Objetivos de aprendizagem

Após a leitura deste capítulo, você deveria ser capaz:

- de citar e descrever as tradições intelectuais que estão na origem do behaviorismo;
- de compreender os principais conceitos que se encontram na base do behaviorismo: condição, reforço, repetição, contiguidade etc.;
- de perceber as influências da psicologia behaviorista sobre a educação e sobre os métodos pedagógicos atuais, assim como seus limites científicos.



Introdução

Como vimos nos capítulos precedentes, o campo da educação foi investido pela psicologia já no fim do século XIX. O behaviorismo, enquanto psicologia científica dominante na América do Norte durante meio século (1920-1970), participou ampla e poderosamente desse investimento do ensino e da aprendizagem em contexto escolar, mas também em outros contextos, tais como o treino de atletas de alto nível e a educação de crianças no próprio seio das famílias. O projeto do behaviorismo era ambicioso: controlar, prever e modelar o comportamento humano. Teria alcançado esse objetivo? Impondo-se de forma quase exclusiva (RONDAL, 1999), ele propôs concepções, ferramentas e métodos concretos para ensinar e levar a aprender. Mas quais são, pois, essas ideias veiculadas pelo behaviorismo? De onde vêm? Que tipo de críticas dirigiu contra a pedagogia tradicional e de que maneira se distinguiu dela? Será que mesmo assim ele se inscreve na corrente da pedagogia nova? Quais são as suas fontes? Quais são os principais protagonistas dessa corrente de pensamento e o que expressam as suas principais teorias? O que propôs o behaviorismo aos educadores? Que críticas se formularam a seu respeito e o que resta delas hoje? Eis outras tantas perguntas às quais este capítulo pretende responder.

13.1 Um panorama do behaviorismo

O termo “behaviorismo” é tirado da palavra inglesa *behavior* que significa comportamento. No sentido estrito, o behaviorismo representa a psicologia do comportamento. Essa noção remete a manifestações visíveis, observáveis e em princípio mensuráveis de um organismo vivo, por oposição a manifestações invisíveis (o espírito, a alma, a consciência) ou a mecanismos ocultos (a retenção, a compreensão etc.).

Pode-se considerar o projeto behaviorista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito à elevação do *status* científico da psicologia. Essa busca

se caracteriza pela determinação de um objeto de estudo – o comportamento de organismos vivos, entre os quais o dos seres humanos – e também pela adoção de métodos e de contextos de pesquisa calcados nas ciências naturais. Não se pode compreender as suas opções metodológicas e seus fundamentos conceituais sem conhecer a situação na qual se encontrava a psicologia no começo do século XX. O behaviorismo quer fazer da psicologia uma ciência natural, como a biologia, a física ou a química.

O segundo ângulo se refere ao que John B. Watson (1878-1958), o fundador do behaviorismo, propõe como objetivo teórico da psicologia.

gia behaviorista: a predição e o controle dos comportamentos humanos (WATSON, 1913). Ele tem a ambição de estabelecer um conhecimento apropriado das adaptações e dos *stimuli* que os provocam. Seu objetivo é aprender métodos gerais e particulares, graças aos quais ele pode conseguir controlar o comportamento. Aliás, pretende que, com o condicionamento apropriado, poderá chegar a fazer de qualquer criança sã um médico, um jurista, um artista, um comerciante ou mesmo um mendigo ou um ladrão, como se a hereditariedade e os outros fatores biológicos e sociais não contassem, diante da manipulação do comportamento.

A corrente behaviorista que dominou toda a psicologia norte-americana, durante cerca de 50 anos, emerge no início da segunda década do século XX, como reação à abordagem introspeccionista que prevalecia nesse momento. Primeiramente, Watson pensa que os psicólogos introspeccionistas perderam um tempo excessivo estudando o intelecto, ao invés do comportamento humano e animal. Em segundo lugar, denuncia o caráter esotérico dos métodos e dos dispositivos experimentais empregados, que não permitem que se reproduzam verdadeiramente os resultados da pesquisa nem verificá-los, o que é um elemento primordial em qualquer ciência verdadeira. Enfim, Watson constata e deplora a focalização dos psicólogos da época sobre a consciência, e critica o aparente enredamento conceitual em torno de questões relativas à memória, à natureza do conteúdo da consciência, à sensação e à percepção.



John Broadus Watson

Watson critica, no fundo, o beco sem saída no qual a corrente introspeccionista dominante teria colocado a psicologia, e também aquilo que se poderia chamar, do seu ponto de vista, a cegueira paradigmática que caracterizava os psicólogos estabelecidos do fim do século XIX e do começo do século XX, e que os impedia de encarar de outra maneira os problemas de que tratavam.

Watson (1913), de maneira aparentemente bastante lúcida, a julgar pela evolução das psicologias científicas até hoje, defende uma espécie de “etapismo” científico: um programa de pesquisa segundo o qual convém primeiro estabelecer métodos para estudar formas simples de comportamento, para depois, como ele próprio diz, olhar de um ângulo novo, e com dispositivos mais concretos e mais bem adaptados, os problemas mais complexos inicialmente postos de lado e que voltam ao primeiro plano.

13.2 As raízes do behaviorismo

O behaviorismo não emerge apenas do pensamento de Watson. Suas raízes intelectuais estão também em outros lugares. São encontradas na filosofia empirista, e também nas orientações de pesquisa de cientistas importantes que marcaram o fim do século XIX e o começo do XX.

13.2.1 As influências do empirismo e do associacionismo

O empirismo é uma velha doutrina filosófica cujas origens se encontram em vários pensadores

como Aristóteles, Hobbes, Locke e Hume. Como toda filosofia, o empirismo se interessa pelo problema da origem e da natureza dos conhecimentos, assim como pela questão da mente humana. Essa doutrina defende que as ideias emergem da experiência sensível ou, mais precisamente, da sua repetição, e até do hábito dessas experiências (PUECH, 1997; TARDIF, 1996).

O empirismo apresenta três postulados que serão adotados pelo behaviorismo. O primeiro é o postulado epistemológico de unidade da ciência (TARDIF, 1996). Segundo esse postulado, todos os fenômenos são fundados sobre as mesmas leis da natureza. Assim, o empirismo pretende que os seres humanos sejam, ao mesmo tempo, distintos uns dos outros e semelhantes já que eles dependem também da natureza.

Esse postulado de unidade da ciência é retomado quase integralmente pelos behavioristas. Watson (1913), por exemplo, afirma que o behaviorismo (como o empirismo) não reconhece fronteiras separando o humano do animal; que o comportamento do humano, com todos os seus requintes e sua complexidade, representa apenas uma parte do esquema global de investigação do behaviorismo. Por sua vez, Skinner (1979) reconhece que há diferenças apreciáveis de complexidade entre o humano e o animal, naquilo que se refere aos seus respectivos repertórios de comportamentos, mas acredita que os trabalhos realizados levam a pensar que são os mesmos princípios fundamentais que se exercem em ambos, e que se encontra em ambos o mesmo tipo de sistema nervoso.

O segundo postulado é de ordem metodológica. Ele propõe que tudo o que não é observável seja eliminado da investigação científica: a memória, a motivação, a liberdade etc. Se, como Tardif (1996) explica, o humano é um produ-

to da natureza submetido às suas leis; logo, nele tudo deve se explicar com a ajuda de mecanismos, de causas e efeitos observáveis. Essa focalização sobre a observação dos comportamentos e a formulação de leis a seu respeito caracterizam o behaviorismo e também ilustram perfeitamente a sua orientação positivista. Na ciência, uma lei não é uma explicação, mas o estabelecimento e a formulação de uma observação que tem valor geral (RONDAL, 1999). Esse postulado leva à recusa do mentalismo e do introspeccionismo, que se interessam pela vida interior das pessoas.

Tardif (1996) qualifica o terceiro postulado de antropológico. Este define a natureza do ser humano, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Zimbardo (1988) cita Locke (1690), segundo o qual a experiência é uma condição necessária ao crescimento das faculdades da mente. O intelecto incipiente da criança é apresentado como um quadro vazio (*tabula rasa*), sobre o qual a experiência se encarrega de depositar, ao sabor do tempo, todo o material da razão e do conhecimento. Segundo o empirismo, o ser humano não possui em si uma natureza, um núcleo de características invariáveis, uma personalidade, um *self*, um eu. No nascimento, ele possui apenas uma infraestrutura biológica muito flexível, expressando-se por uma montagem de comportamentos reflexos que o ambiente vai modificar progressivamente. Aos olhos do empirismo, a natureza humana é passiva e maleável: ela se molda pouco a pouco às coações que o meio exterior exerce sobre ela. Ela é condicionada pela experiência, pela repetição e pelo hábito (TARDIF, 1996).

O empirismo propõe uma teoria associacionista da aprendizagem, isto é, da origem e da acumulação dos conhecimentos. Essa teoria se explica em dois planos (TARDIF, 1996):

- A relação das ideias com as coisas. Segundo o empirismo, aprendemos e damos sentido ao mundo graças às impressões que tiramos das coisas que percebemos com a ajuda dos nossos sentidos e que transformamos em imagens mentais.

É o mecanismo básico da crença no mundo real, que é apenas a recepção de uma sensação tão viva que ela impõe à nossa mente a presença do objeto que vemos, tocamos ou ouvimos (PUECH, 1997: 58-59).

Consequentemente, uma ideia elementar é sempre associada a uma coisa, a um estado de coisas, através de uma sensação, de uma percepção.

- A relação das ideias entre si. O pensamento e a memória são constituídos de sensações simples, agrupadas em cadeias de ideias complexas pelo jogo de laços associativos, cuja formação é regida por quatro grandes princípios: a semelhança, a causalidade, a contiguidade e a repetição (PUECH, 1997). O pensamento é visto como um processo mecânico regido por leis de associação.

De tudo isso decorre que, em seus esforços para apreender o comportamento humano, o pesquisador behaviorista emprega estratégias e dispositivos semelhantes aos que utiliza para compreender os animais. Ele se concentra em variáveis que pode descrever, quantificar, analisar pela observação direta e faz abstração de elementos que também intervêm no agir humano, tais como os valores, as crenças, as intenções. Considera fato estabelecido que as capacidades de adaptação do organismo humano são muito grandes e basta submetê-lo repetidamente a experiências concretas e variadas, mas de mesma natureza, seguidas imediatamente pelos reforços apropriados, para que ele interiorize por associa-

ção as relações entre comportamentos e consequências, e adote novos comportamentos.

13.2.2 As influências de Ivan Pavlov e de Edward L. Thorndike

Nesta subseção, vamos analisar a contribuição de dois eminentes pesquisadores – Ivan Pavlov (1849-1936) e Edward L. Thorndike (1874-1969) – cujos trabalhos, realizados no fim do século XIX e no começo do XX, influenciaram poderosamente a corrente behaviorista.

Pavlov e o condicionamento clássico

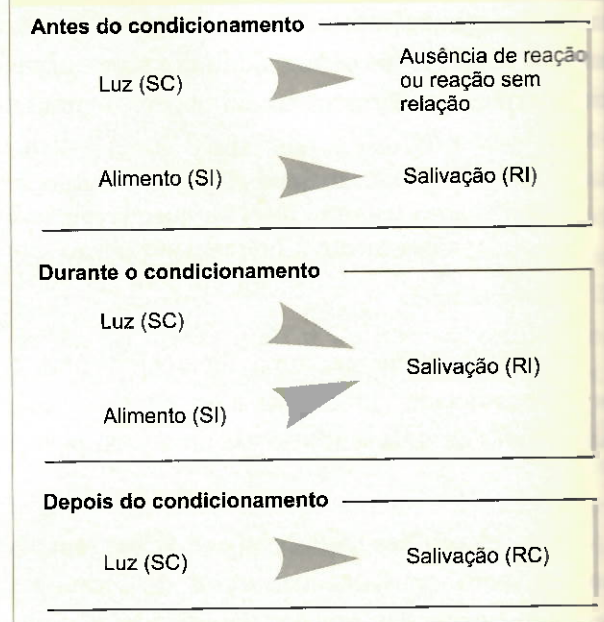
Após estudar na Alemanha, Pavlov volta para a Rússia, onde se tornará diretor do laboratório de fisiologia da Academia Militar de São Petersburgo. A partir de 1879, começa a se interessar pelos mecanismos de controle da secreção das glândulas digestivas (BRAUNSTEIN & PEWZNER, 1999). Para estudar esse fenômeno, Pavlov elabora estratégias extremamente sofisticadas de coleta de dados, apelando para cirurgias realizadas em diferentes níveis do aparelho digestivo do cão. Para provocar as secreções, os assistentes de Pavlov inserem alimento na goela dos cães. Depois de algumas repetições desse procedimento, Pavlov constata algo estranho, que mudará consideravelmente a orientação das suas pesquisas futuras: a secreção se inicia antes mesmo que o alimento seja introduzido na goela das cobaias. Depois de algum tempo, ela começa com a simples visão dos assistentes e, mais tarde, apenas com a percepção do ruído dos seus passos, quando eles chegam ao laboratório (ZIMBARDO, 1988). De onde procederia tal reação, insensata no plano fisiológico? A hipótese formulada por Pavlov envolve a noção de reflexo.

Um reflexo é uma resposta não aprendida, suscitada automaticamente por *stimuli* específicos e apresentando uma pertinência no plano biológico para determinado organismo (ZIMBARDO, 1988). Dois tipos de reflexos são detectados: um é dito incondicionado (RI); o outro, condicionado (RC). O reflexo incondicionado remete à reação suscitada automaticamente em um organismo por um *stimulus* qualquer. Por exemplo, à vista de um pedaço de carne, um cão esfomeado vai salivar. Essas manifestações são respostas fisiológicas espontâneas a *stimuli* externos ou internos qualificados de incondicionados (SI) e que são importantes no plano biológico.

Como vimos, os cães de Pavlov aprenderam a reagir a *stimuli* que não satisfaziam *a priori* a esse critério de importância no plano biológico. Essas reações correspondem a reflexos condicionados, isto é, a respostas a um *stimulus* habitualmente neutro (SN), mas que, em consequência de um episódio de condicionamento, provoca uma resposta (resposta condicionada ou RC) do organismo, idêntica àquela que produz o reflexo incondicionado. Como descrevem Braunstein e Pewzner (1999), o condicionamento clássico é um processo durante o qual associa-se frequentemente um *stimulus* neutro a um *stimulus* incondicionado, até que o primeiro, utilizado sozinho, provoque a mesma reação. Os esquemas da Figura 13.1 ilustram o funcionamento desses dois tipos de reflexos.

Entretanto, uma resposta condicionada não mantida pode, com o tempo, diminuir até desaparecer. Esse processo corresponde à extinção, um fenômeno que, se retomarmos o exemplo da Figura 13.1, faria com que a luz (SC) apresentada ao cão de Pavlov perderia gradualmente o seu efeito estimulante sobre a salivação do animal

Figura 13.1 O reflexo condicionado (RC) e o reflexo incondicionado (RI)



Fonte: HILGARD; ATKINSON & ATKINSON, 1980: 223.

(RC), porque ela (SC) deixa de estar associada à apresentação do alimento (SI).

Pavlov observou que, uma vez que um cão aprendeu a reagir com regularidade a um *stimulus* condicionado, esse *stimulus* pode servir para reforçar novos comportamentos. Vamos tomar o exemplo de um animal que aprendeu a salivar com a audição de um som. Se o som é acompanhado por uma luz, esta acabará também por suscitar a resposta condicionada. A luz se tornou progressivamente um reforçador condicionado (HILGARD; ATKINSON & ATKINSON, 1980). Essa forma de condicionamento corresponde ao princípio do condicionamento clássico de ordem superior (LEDUC, 1984) (cf. Figura 13.2).

Segundo esse princípio, um *stimulus* neutro apresentado um número suficiente de vezes e de maneira contígua, com um *stimulus* condicionado, acaba desencadeando uma resposta se-

Figura 13.2 O condicionamento clássico de ordem superior

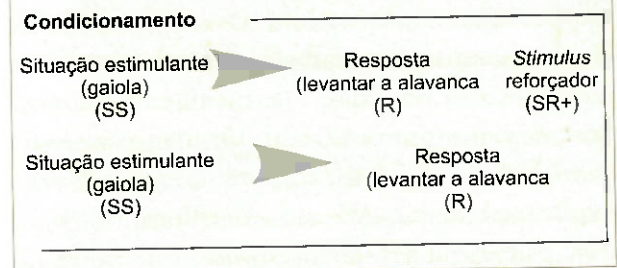
Fonte: Adaptação de LEDUC, 1984: 17.

melhante àquela que é provocada pelo *stimulus* condicionado. Pavlov tem a convicção de que os resultados obtidos com os animais podem se generalizar para o ser humano, sendo as condutas superiores deste último, segundo ele, apenas o prolongamento dos reflexos mais simples.

Thorndike e o condicionamento instrumental

Mais ou menos no mesmo momento em que Pavlov estuda a salivação dos cães na sequência de *stimuli* incondicionados e condicionados, Edward L. Thorndike (1874-1969), nos Estados Unidos, observa gatos que tentam escapar de uma caixa-problema que ele planejou. Os animais são colocados nesse dispositivo provido de um mecanismo que eles devem acionar para abrir a porta. Logo no exterior da caixa, há alimento. Thorndike observou que durante uma série de tentativas, os animais gastam cada vez menos tempo para sair da gaiola e ter acesso ao alimento. Essas observações o levam a pensar que as respostas seguidas de maneira repetida por recompensas (SR+) geram satisfação, o que tem como consequência reforçá-las, até o ponto em que as recompensas não são mais sistematicamente necessárias para produzir o comportamento esperado. Ao con-

trário, as respostas seguidas por consequências desagradáveis (SR-) se enfraquecem, e o caráter estimulante da situação experimental pode até neutralizar-se (cf. Figura 13.3).

Figura 13.3 O condicionamento instrumental

Fonte: Adaptação de LEDUC, 1984: 20.

Essa ideia de satisfação à qual fizemos alusão é muito importante, pois ela se situa na base da lei do efeito, formulada por Thorndike. Segundo essa lei, a aprendizagem progride na medida em que uma resposta dada é coroada de sucesso, isto é, satisfatória. O pesquisador supõe que, quando a criação de uma conexão nervosa se acompanha de uma satisfação reduzida ou nula, o comportamento aprendido tende a ser abandonado em proveito de um outro, mais adaptado e mais suscetível de trazer uma satisfação.

Thorndike veio a conceber a aprendizagem como o produto da associação entre um *stimulus* (por exemplo, a situação de cativado reversível na caixa-problema) e uma resposta aprendida por um organismo animal ou humano (por exemplo, o fato de acionar um mecanismo de abertura). Sua hipótese clássica estipula que a resposta do sujeito em situação de aprendizagem depende da força da conexão nervosa que une o *stimulus* e a resposta aprendida (CRAHAY, 1999). Por "força de conexão", ele entende o grau de probabilidade que determinada resposta se produza em determinada situação. Ele acre-

dita, pois, que a aprendizagem depende diretamente do número de fixações de uma conexão entre uma situação e uma resposta. Pensa que os exercícios ou o número de repetições tornam possível o registro de efeitos satisfatórios ou indesejáveis, que vão determinar os comportamentos posteriores. Thorndike nunca pôde, apesar dos seus esforços, estabelecer a existência de tais conexões nervosas. Os trabalhos desse pesquisador marcam o advento de uma psicologia *stimulus-resposta* (S-R) da aprendizagem. Como explicam Hilgard, Atkinson e Atkinson (1980), essa psicologia estuda os *stimuli* que suscitam respostas comportamentais, as recompensas e punições que contribuem para a sua manutenção, e as modificações do comportamento que se obtêm mudando a maneira de distribuir essas recompensas e essas punições. A psicologia S-R não se preocupa com o que ocorre no interior do organismo, que se designa também pela expressão “caixa-preta”.

13.2.3 O behaviorismo watsoniano: herança e ruptura

Watson, como vimos, ambiciona fazer da psicologia uma ciência natural puramente objetiva. A fim de chegar a isso, preconiza fazer experiências controladas em laboratório para estudar o comportamento dos organismos.

O comportamento dos organismos pode ser descrito com o auxílio das noções de *stimulus* (S) e de resposta (R), que Watson definiu respectivamente como “todo objeto do ambiente geral e toda modificação de tecidos suscetíveis de provocar uma resposta do organismo” e como “algo que o animal faça, como desviar-se de uma fonte luminosa ou estremecer ao ouvir um som” (BRAUNSTEIN & PEWZNER, 1999: 142-143).

Para Watson, há sempre um *stimulus* ou um objeto no ambiente que pode suscitar determinada reação em uma pessoa. Se esse *stimulus*, dito fundamental, é associado a um objeto que não suscite reações, esse objeto pode adquirir um valor reativo e tornar-se o que Pavlov descreve como um *stimulus* condicionado.

Em certo sentido, Watson se inscreve na tradição experimental dos seus predecessores, como Pavlov e principalmente Thorndike. Entretanto, ele difere deles no plano intelectual defendendo, ao contrário de Pavlov, que é possível e desejável constituir uma psicologia independente de toda consideração neurofisiológica. Watson pensa, efetivamente

[...] que, para alguém que estuda o comportamento sem nada saber do sistema nervoso simpático, nem das glândulas e músculos lisos, tampouco do sistema nervoso central, é perfeitamente possível escrever um estudo muito completo e exato sobre as emoções (WATSON, apud BRAUNSTEIN & PEWZNER, 1999: 140).

Essa posição “a-neurofisiológica” de muitos partidários da psicologia S-R também é sustentada por Hilgard, Atkinson e Atkinson (1980). Para os psicólogos de determinada época dominada pelo behaviorismo, é concebível fundar a psicologia científica unicamente sobre aquilo que entra na “caixa-preta” (o cérebro e o sistema nervoso) e sobre o que sai dali, sem que haja a preocupação com o que possa ocorrer no interior.

13.2.4 Burrhus F. Skinner e o condicionamento operante

Por suas posições radicais, Skinner (1990) é certamente o representante mais matizado e mais controverso da corrente behaviorista.

rista. Entretanto, devemos a esse ex-professor de psicologia da Universidade Harvard a invenção e a elaboração de dispositivos experimentais e de aparelhos de medida – tais como o registrador cumulativo –, além da descoberta do condicionamento operante, da modificação do comportamento, da máquina de ensinar e do ensino programado (HILGARD; ATKINSON & ATKINSON, 1980; SLAVIN, 2002; VARGAS, 2003; ZIMBARDO, 1988). Nesta seção, vamos nos concentrar no condicionamento operante, assim como nos conceitos que lhe são associados.

O condicionamento operante

A análise experimental do comportamento designa a atividade pela qual o pesquisador acaba descobrindo, por variações sistemáticas dos *stimuli*, todas as maneiras pelas quais experiências diversas ofereçam a probabilidade de que respostas sejam produzidas (ZIMBARDO, 1988). Na análise experimental do comportamento, o comportamento operante é aquele que é produzido por um organismo e que pode ser caracterizado segundo os efeitos observáveis que ele pode ter sobre o ambiente. A maioria dos comportamentos voluntários são operantes (HILGARD; ATKINSON & ATKINSON, 1980). O comportamento operante não é suscitado por *stimuli* precisos, como são as respostas no condicionamento clássico. Efetivamente, Skinner supõe que ele já figura no repertório de um organismo, que é causado por condições internas e regularmente executado de maneira espontânea na ausência de *stimuli* externos particu-

res. Com o condicionamento operante, Skinner evidencia o fato de que um agente qualquer (pesquisador, docente, treinador, pai, outros) pode organizar contingências de reforço de modo a aumentar a probabilidade do aparecimento de respostas operantes diante de um ou vários *stimuli*. Estes podem, às vezes, agir em interação com outros fatores, mas não necessariamente no momento em que a resposta aparece, o que constitui um papel bem diferente do que é atribuído ao *stimulus* que desencadeia um reflexo (SKINNER, 1979). Skinner contesta, pois, o rótulo de psicologia *stimulus*-resposta que frequentemente se colou aos seus trabalhos. Se essa expressão corresponde ao behaviorismo watsoniano, ela não concorda verdadeiramente com a sua visão.

Skinner representa o behaviorismo na sua forma mais radical. Ele rejeita o termo de condicionamento instrumental para caracterizar aquilo que ele estuda, porque a palavra “instrumental” implica que um organismo deve fazer algo para realizar um objetivo e que ele é animado por intenções. Ora, ele pensa que aquilo que um animal quer não é importante. O que importa é aquilo que pode ser observado diretamente, graças a uma análise experimental do comportamento, na qual relações previsíveis entre os comportamentos públicos

(*overt*) e as condições ambientais são empiricamente determinadas.

Skinner se recusa a fazer qualquer inferência a respeito dos estados internos ou a respeito de toda base não observável das relações comportamentais que ele demonstra no seu laboratório.



Burrhus Frederic Skinner

Entretanto, àqueles que acusam o behaviorismo de não explicar o projeto ou a intenção dos organismos, ele replica que

[...] a teoria operante substituiu a ideia de uma intenção ou de um plano anteriormente fixado pela ideia de uma intenção posterior, operada pelas contingências de reforço. O indivíduo que se prepara a agir porque essa ação já foi reforçada pode sentir, ao mesmo tempo, determinada impressão e chamá-la de projeto, mas o que o behaviorismo rejeita é a eficácia causal de tal impressão (SKINNER, 1979: 227).

Numa perspectiva behaviorista, um dos princípios mais importantes da aprendizagem é o fato de que o comportamento pode ser modificado em função das consequências imediatas ou adia- das que lhe são associadas (CHARLES, 1997; SLAVIN, 2002). A expressão “modificação do comportamento” é empregada correntemente para designar o método global preconizado por Skinner, a fim de modelar o comportamento das pessoas. Como vimos anteriormente, a modificação do comportamento não escapa ao princípio de condicionamento operante que, para ser mais bem compreendido, deve estar ligado a toda uma série de conceitos.

Um desses conceitos é o de contingência comportamental. Uma contingência comportamental é uma relação de dependência entre o comportamento e suas consequências (TAVRIS & WADE, 1999). Os behavioristas tentam compreender como se comportam os organismos diante das contingências experimentadas no seu ambiente. Supõem que os comportamentos complexos podem ser compreendidos como o produto de padrões particulares de contingências. De acordo com Skinner, as contingências mais simples implicam, no mínimo, três termos: o *stimulus*, a resposta e o reforço.

Para Slavin (2002), um reforçador é uma consequência que aumenta a frequência de um comportamento. Um acontecimento pode reforçar a resposta de um organismo, se esses dois elementos estão ligados de maneira não contingente, ou seja, se a resposta não depende do acaso e é, portanto, relativamente previsível. O reforço pode ser positivo ou negativo. É positivo se um *stimulus* recebido depois de uma resposta aumenta a probabilidade de que essa resposta ocorra; por exemplo, em uma tarde de sexta-feira de bom tempo e quente, o professor pode tomar a decisão de utilizar a última aula para surpreender agradavelmente os alunos, propondo-lhes um jogo ao ar livre (reforçador positivo) a fim de recompensá-los pelo elevado grau de sua implicação nas tarefas escolares e pela adequação de seus comportamentos sociais na sala de aula (comportamentos previsíveis). Evidentemente, o professor deverá ter mencionado com toda a clareza o motivo pelo qual atua dessa forma a fim de que as crianças venham a associar perfeitamente a consequência, uma contingência de grupo, a seus comportamentos.

O reforço é negativo se uma resposta não é seguida de um *stimulus* desagradável ou perturbador e se a retirada ou o evitamento desse último aumenta a probabilidade de que essa resposta ocorra novamente. Como indica Charles (1997), as possibilidades de aplicação em sala de aula desse tipo de reforço são mais limitadas. Todavia, algumas situações são mais favoráveis a essa operação: por exemplo, o aluno que não deseja ficar de fora da aula de educação física e é obrigado a escrever uma reflexão sobre a necessidade de carregar sempre o uniforme apropriado (reforçador negativo), terá a certeza de que nunca mais vai esquecer tal detalhe (comportamento previsível do tipo evitamento).

O efeito dos reforços sobre o comportamento depende de vários fatores, tais como o tipo de reforçador utilizado (por exemplo, extrínseco, intrínseco, social, gráfico, concreto, verbal, não verbal, paraverbal), sua forma (positivo ou negativo), sua natureza (individual ou de grupo, adaptado à faixa etária, ao gênero ou à etnia; imediato ou adiado; associado ou não a outro reforçador), o caráter sistemático ou não de sua utilização, sua intensidade e sua frequência de uso. Como se vê, a modificação do comportamento pelo condicionamento não é algo de somente importância e deve ser cuidadosamente refletida. Além disso, pode ser realmente oportuno inscrever esse procedimento no âmbito de um programa de reforço (HILGARD; ATKINSON & ATKINSON, 1980; SLAVIN, 2002; ZIMBARDO, 1988), já que Skinner demonstrou claramente que o reforço não tem necessidade de ser contínuo para ser eficaz e que a influência dos reforçadores pode continuar a se exercer a despeito de vários episódios de não reforço dos comportamentos previsíveis. Sem entrar nos detalhes desse tipo de programas, digamos que eles são baseados em variações da frequência (proporções fixas ou variáveis) com a qual os reforçadores são administrados, do período de tempo (regular ou não) que decorre entre os reforços (por intervalos fixos ou variáveis), assim como da previsibilidade destes.

Da mesma maneira que no condicionamento clássico, evidencia-se que um *stimulus* neutro pode ser condicionado quando é associado a um reforçador primário (por exemplo, alimento, água, calor, segurança). Esse *stimulus* neutro se torna então um reforçador condicionado ou secundário (SLAVIN, 2002; ZIMBARDO, 1988). Parece que o comportamento humano é modelado não tanto por reforçadores

primários importantes no plano biológico, mas por uma grande variedade de reforçadores condicionados ou secundários (dinheiro, notas, privilégios, elogios etc.).

A modelagem do comportamento permite conduzir pessoas para uma resposta esperada; ela se efetua reforçando os comportamentos compatíveis com os objetivos visados. Pode-se modificar os comportamentos gradualmente, em vista de uma aprendizagem global. Charles (1997) dá um exemplo de alunos que entram na sala e se sentam em suas carteiras, continuando a tagarelar. Apesar disso, o docente atribui um ponto à classe porque os alunos estão todos sentados, o que representa um melhoramento em relação à situação anterior. Posteriormente, os alunos deverão estar sentados e silenciosos para obter um ponto. Essa modelagem das rotinas de entrada na sala é um exemplo de utilização do condicionamento operante. Utilizada simultaneamente à ignorância planejada, a modelagem pode contribuir para a extinção de comportamentos não desejados.

A punição é outra maneira de eliminar determinados comportamentos. Ao castigar um aluno, este se depara com um reforçador negativo, é desprovido de uma fonte de reforço positivo sempre que produz determinada resposta: por exemplo, após duas advertências (reforçadores negativos de baixa intensidade), relativamente à necessidade de carregar o uniforme para cada aula de educação física (comportamento previsível), a professora constata que Lucie voltou a esquecer o seu uniforme (comportamento a eliminar). Ela impõe-lhe uma reflexão por escrito que a aluna deve entregar, sem falta, no dia seguinte, assinada pelos pais (reforçador negativo de intensidade moderada); caso contrário, ela arrisca ser alvo de consequências negativas mais severas.

Pela punição, procura-se a redução da probabilidade de que venha a ocorrer um comportamento, habitualmente, considerado indesejável. Como acontece com os reforços, as punições não são, de saída, eficazes; é preciso fazer testes e constatar empiricamente a sua eficácia (SLAVIN, 2002). Por exemplo, os agentes escolares aprenderam com o tempo que o fato de expulsar da aula um aluno perturbador pode não ter efeito punitivo para ele. Ao contrário, o fato de subtraí-lo a uma situação ou a um ambiente que lhe parece desagradável ou desconfortável (ser obrigado a falar diante da classe a respeito de determinado tema ou, simplesmente, permanecer na sala de aula) poderia ter como resultado oferecer-lhe um reforço negativo (DESBIENS, 2001)!

Segundo Hilgard, Atkinson e Atkinson (1980), os resultados das experiências psicológicas sobre a punição levaram a duas conclusões. A primeira é que a punição resulta muitas vezes menos eficaz do que a recompensa, pois, embora ela suprima temporariamente uma reação, ela não a enfraquece. A segunda é que a punição é eficaz quando força o indivíduo a escolher uma outra reação, que se possa depois recompensar. O exemplo de Lucie permite enfatizar um comportamento (carregar o uniforme apropriado para cada aula de educação física) que pode ser reforçado positivamente pela professora. A punição pode revelar-se ineficaz pelas razões seguintes: 1) seus resultados, embora possam comportar modificações da conduta, não são tão previsíveis quanto os da recompensa; 2) em certas circunstâncias, a punição tende a fixar o comportamento, em vez de eliminá-lo; 3) os efeitos secundários da punição podem resultar desastrosos, pois o castigo conduz muitas vezes a detestar a pessoa

que o administra (pai/mãe, professor ou empregador) e o lugar (casa, escola ou escritório) onde é sofrido.

Em resumo, o behaviorismo nasce durante a segunda década do século XX, sob o impulso do seu fundador, J.B. Watson. Este se opõe aos objetos e aos métodos do introspeccionismo. O behaviorismo tem as suas origens na filosofia empirista, assim como nos trabalhos de laboratório realizados principalmente por Pavlov em neurofisiologia e por Thorndike em neuropsicologia. Do empirismo, o behaviorismo conserva, entre outros elementos, as posições relativas aos postulados epistemológico, metodológico e antropológico, assim como a ideia segundo a qual o pensamento é um processo mecânico regido por leis de associação. Dos trabalhos efetuados por Pavlov e Thorndike, o behaviorismo herda as descobertas referentes ao condicionamento respondente e o condicionamento instrumental, e também o conhecimento dos processos e princípios graças aos quais pode-se agir sobre essas formas de aprendizagem para influenciar o comportamento de certos organismos inferiores e do ser humano. Skinner, um dos mais ilustres sucessores de Watson, elaborou uma corrente de pensamento mais radical. Seus trabalhos se referem à análise experimental do comportamento e, mais particularmente, aos conceitos de contingência comportamental e de condicionamento operante. Segundo Skinner, o condicionamento dos organismos é possível graças à manipulação cuidadosa de contingências que possam exercer um efeito reforçador ou enfraquecedor sobre os comportamentos. As estratégias de análise experimental do comportamento, e também as técnicas elaboradas para o condicionamento foram os elementos de ponta da psicologia durante muitos anos.

13.3 As contribuições do behaviorismo para o ensino e a aprendizagem em contexto escolar

Watson manifesta muito cedo, na elaboração da psicologia behaviorista, o seu desejo de estudar o condicionamento do ser humano, a fim de que trabalhadores em outros campos profissionais possam aplicar os seus princípios em suas funções cotidianas. Segundo Watson, a psicologia deve poder influenciar de modo muito amplo a vida das pessoas, principalmente através da educação.

Para melhor avaliar a influência do behaviorismo no ensino, convém entretanto considerar Skinner, que começou a aplicar na pedagogia os seus trabalhos de psicologia fundamental por volta de 1953, depois de uma visita à classe de quarto ano da sua filha mais nova. Essa visita foi totalmente decisiva, pois ela modificou consideravelmente o seu programa de pesquisa a partir desse momento (VARGAS, 2003).

Sentado no fundo da classe, Skinner observou a professora que, em sua opinião, violava de boa-fé quase todos os princípios científicos que ele conhecia a propósito do processo de aprendizagem. As tarefas de aprendizagem apresentavam um grau de dificuldade mal-adaptado às capacidades dos alunos, alguns sendo incapazes de abordar os problemas apresentados, outros resolvendo-os em um tempo muito reduzido. Também observou que os prazos eram longos, entre o momento em que o problema era resolvido e aquele em que as crianças recebiam um reforço. Por trás dessas constatações preocupantes, existe uma crítica da maneira tradicional de dar aula e uma reflexão sobre a individualização do ensino.

13.3.1 A crítica de uma pedagogia herdada da tradição

Já nos anos de 1950 e 1960, muitos pesquisadores, entre os quais Skinner (1969), constataam certa incapacidade da escola para ensinar fácil e rapidamente conhecimentos tão fundamentais quanto a aritmética e a ortografia. Skinner pensa que a pedagogia utilizada não só gera a incompetência, mas também suscita – nos alunos aos quais os métodos de ensino tradicionais parecem menos bem-adaptados – sentimentos de ansiedade, insegurança e agressividade, nocivos para a experiência escolar.

Skinner estima que os docentes, em geral mal-informados sobre os processos psicológicos que subjazem aos poucos métodos que eles utilizam e, ignorando as leis da aprendizagem, teriam muito a ganhar sabendo como administrar melhor o ambiente dos educandos, de modo a instaurar e a aplicar com rigor sistemas de contingências de reforço, permitindo condicionar a criança a certos comportamentos. Mas a pedagogia tradicional autoritária e repressora deixa o aluno na incerteza e na indeterminação.

No meio desse acúmulo de consequências desastrosas, a descoberta da resposta correta representa apenas um acontecimento insignificante, mergulhado na ansiedade, no tédio e na agressividade que acompanham inevitavelmente o controle do comportamento por processos aversivos (SKINNER, 1969: 23).

Das observações realizadas na classe de sua filha, Skinner conclui também que um único docente responsável por uma classe de 20 a 30 crianças não consegue respeitar, em suas interações com os alunos, os princípios pedagógicos que ele deduziu das leis behavioristas da aprendizagem. É para remediar essa impossibilidade que

Skinner elabora as máquinas de ensinar e o ensino programado. Certamente, ele presume que, liberando os docentes de certas tarefas agora realizadas pelas máquinas, estes conseguirão enfim exercer as suas funções mantendo contatos intelectuais, culturais e afetivos com os alunos, mostrando verdadeiramente a sua qualidade de seres humanos (CRAHAY, 1999; SKINNER, 1969).

13.3.2 A individualização do ensino

Como observa Skinner (1969), a maioria dos reforços que o aluno recebe lhe vêm apenas do professor. Como muitos alunos dependem de um mesmo docente, o número total de reforços que cada um pode razoavelmente esperar fica relativamente limitado. Skinner também nota que, mesmo para um aluno talentoso, uma contingência dada deve ser repetida por muitas vezes, antes que o comportamento se instale firmemente no repertório da criança. Skinner teve, pois, a ideia de um ensino mais individualizado. Segundo o princípio de individualização do ensino, cada aluno tem direito a tarefas de aprendizagem sob medida, respeitando as suas capacidades e assegurando-lhe retroações e reforços imediatos. O ensino programado e a máquina de ensinar constituem, de certa forma, as respostas de Skinner ao desafio que representa a adaptação do processo de ensino-aprendizagem às características de cada aluno.

A máquina de ensinar

Skinner criou a primeira máquina de ensinar em 1953, pouco depois da sua visita decisiva à classe da sua filha. Esse primeiro protótipo propõe aos alunos problemas de matemática seguindo uma ordem aleatória e oferece uma retroação

imediatamente depois da resolução de cada caso. Segundo Vargas (2003), essa versão da máquina de ensinar permite exercer habilidades já adquiridas, mas não conduz à aprendizagem de novas competências. Os trabalhos realizados por Skinner ao longo dos três anos seguintes o levam a estabelecer o ensino programado, do qual trataremos em breve.

Pela máquina de ensinar, Skinner (1969) procura dar importância ao papel humano do mestre, fornecendo-lhe um equipamento que lhe dá o tempo necessário para exercer esse papel junto aos alunos através da observação atenta dos seus comportamentos de aprendizagem e da aplicação dos reforços apropriados. Liberando o docente de certo número de tarefas e obrigações, entre as quais aquelas ligadas ao treinamento (*drills*), à avaliação, à retroação e ao reforço imediato dos desempenhos dos alunos, Skinner pensa dar-lhe o tempo de interessar-se verdadeiramente por estes, para aconselhá-los. Assim, uma máquina de ensinar, por mais sofisticada que seja, não substitui o professor; na melhor das hipóteses, trata-se de um dispositivo auxiliar que o docente utiliza de modo a otimizar as condições de aprendizagem. A otimização dessas condições deve levar em conta pelo menos três aspectos: 1) a obrigação para o aluno de fornecer uma resposta para cada segmento; 2) a validação imediata dessa resposta; 3) a focalização da atenção do aluno em um segmento de matéria que é bem delimitado pela programação do ensino.

Pode-se resumir as características importantes das máquinas de ensinar considerando cinco dimensões:

- 1) Elas facilitam a supervisão das aprendizagens dos alunos de uma classe pelo mestre.
- 2) Permitem respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O funcionamento da má-

quina de ensinar é tal que a criança progride no seu ritmo através das diferentes etapas do programa.

3) Fornecem retroações e reforços imediatos na sequência dos desempenhos dos alunos. Essas contingências permitem inculcar e manter certos comportamentos.

4) Permitem organizar hierarquicamente e distribuir em séries os conteúdos de aprendizagem. O docente determina os objetivos de aprendizagem e controla a organização assim como a serialização dos conteúdos. A máquina de ensinar é um dispositivo técnico que permite ao mestre apresentar a matéria ao aluno, passando do simples para o complexo, de tal modo que a resolução de cada problema depende do sucesso do precedente.

5) Representam uma atração para o aluno. Skinner presume que a simples manipulação da máquina incentiva suficientemente o aluno “comum”, para que ele mantenha o trabalho todos os dias, durante um período razoável, desde que todo vestígio dos controles aversivos, preconizados anteriormente, tenha sido eliminado.

O ensino programado

O ensino programado nasceu em laboratório, em consequência dos progressos da pesquisa sobre a programação das contingências de reforço. O método visa apresentar, de modo bem progressivo, uma matéria a cada aluno, além de suscitar uma resposta para cada segmento de conteúdo e fazer seguir cada resposta de uma retroação sobre a sua exatidão (CRAHAY, 1999; VARGAS, 2003). Uma sequência de aprendizagem corretamente programada não permite uma porcentagem de erros superior a 5%. Como ex-

plica Crahay (1999), o aluno pode, nessas condições, apropriar-se do essencial dos conhecimentos e das competências julgadas necessárias para a sua inserção social, cometendo um mínimo de erros e progredindo no ritmo que lhe convém.

Skinner (1969) assinala a elaboração de pelo menos quatro tipos de programação. O primeiro tipo visa estabelecer estruturas de comportamento novas e complexas, ou seja, novas “topografias” do comportamento. Trata-se de reforçar todo comportamento que pode se aproximar, nem que fosse um pouco, da resposta desejada. O segundo tipo é empregado para modificar a distribuição de um comportamento no tempo ou a sua intensidade. O terceiro tipo tem por objetivo situar um comportamento sob o controle de certos *stimuli* que o aluno terá aprendido a discernir, entre outros, com um mínimo de erros. Enfim, o quarto tipo de programação diz respeito à manutenção de um comportamento por reforços que se rarefazem progressivamente, no decorrer das diferentes fases de estabilização do comportamento.

O balanço do ensino programado é, de preferência, modesto (SLAVIN, 2002; VARGAS, 2003), pois ele não proporcionou uma verdadeira melhora no sucesso escolar. As razões desse fracasso relativo são diversas: não respeito dos princípios propostos por Skinner pelos diferentes planejadores e lastimável qualidade dos produtos postos no mercado. Além disso, reconhece-se hoje que a decomposição meticulosa dos conhecimentos no quadro do ensino programado leva à fragmentação dos conteúdos e, conseqüentemente, à das tarefas de aprendizagem propostas (TARDIF, 1996). A atomização dos conhecimentos tem como efeito reduzir a sua significação, na percepção dos alunos. Outra crítica que mostra as preocupações educati-

vas atuais se refere ao objeto das intervenções dos docentes. No ensino programado, o docente analisa mais o desempenho do aluno do que as estratégias ou processos que ele usa, a fim de atingir determinado nível de rendimento. Essa prioridade dada aos produtos, mais do que aos processos de aprendizagem, deve-se ao fato de que os primeiros são suscetíveis de serem observados, mas não os segundos.

O behaviorismo engendrou aplicações escolares concretas desde o início dos anos de 1950 com a invenção por Skinner da máquina de ensinar. Pelo fato de ter criticado a pedagogia tradicional e por causa das ferramentas e das concepções do ensino e da aprendizagem propostas por ele, sua tecnologia do ensino se inscreveu no âmbito da pedagogia nova. Aos olhos dos behavioristas, a eficiência do processo de ensino-aprendizagem e a instauração de condições mais adaptadas às capacidades tanto dos alunos quanto dos docentes são desafios importantes da educação em contexto escolar. As principais características dessa tecnologia do ensino são as seguintes: a participação ativa do aluno, graças à sua interação constante com os conteúdos de aprendizagem; a retroação rápida e sistemática, que permite ao educando não só tomar consciência dos seus sucessos e dos seus erros, mas também corrigir suas respostas errôneas; e a segmentação dos conteúdos em pequenas unidades organizadas hierarquicamente e colocadas minuciosamente em série, de modo que a aprendizagem seja progressiva. O behaviorismo ambiciona transformar o docente em um especialista da modificação do comportamento em contexto escolar. O ensino se torna uma espécie de ciência aplicada proveniente da psicologia fundamental, enquanto a pedagogia acaba sendo uma tecnologia derivada da ciência experimental.

13.4 A crítica e a refutação do behaviorismo

Na América do Norte, o behaviorismo orienta o desenvolvimento da psicologia e define nossa concepção da aprendizagem nos organismos inferiores e no humano durante toda a primeira metade do século XX. Entretanto, concepções divergentes começam a se manifestar no próprio seio do behaviorismo por volta dos anos de 1930 e 1940, sob a influência de uma corrente neobehaviorista. Mais tarde, críticas virulentas provenientes dos partidários de abordagens psicológicas rivais, principalmente ligadas ao cognitivismo, mas também de outras áreas de estudo do ser vivo, como a etologia, atacam as posições behavioristas até o ponto de enfraquecê-las de maneira considerável. Esta seção tem por fim dar um breve resumo dessas críticas.

13.4.1 As críticas provenientes do interior do behaviorismo

Ao contrário do que se poderia pensar quando se consultam obras gerais tratando do behaviorismo, essa psicologia científica não é monolítica. Bem cedo na história do behaviorismo, os primeiros psicólogos ditos neobehavioristas – tais como Tolman, Hull e Osgood – começam a adotar posições que divergem da ortodoxia watsoniana. Procurando modelizar comportamentos mais evoluídos, eles sentem a necessidade de invocar estados mentais e processos cognitivos para explicar os fenômenos que observam (BOLTON & HILL, 1996). Os pesquisadores acabam emitindo a hipótese de que se pode ver o comportamento como uma resposta à interpretação de um *stimulus*, mais do que ao próprio *stimulus*. Em outras palavras, a relação entre *stimulus* e resposta é determinada por representações. Com

essa hipótese, os neobehavioristas entreabrem a famosa “caixa-preta” que Watson gastou tanta energia para manter fechada. A introdução da ideia de representação na compreensão do comportamento também enfraquece a posição behaviorista em relação ao postulado metodológico enunciado no começo deste capítulo.

13.4.2 As críticas provenientes das ciências cognitivas

A psicologia vive a sua revolução behaviorista no começo dos anos de 1910. Uma segunda revolução, cognitiva desta vez, emerge em meados dos anos de 1950, com o nascimento das ciências cognitivas, um campo multidisciplinar que agrupa áreas como a inteligência artificial, a filosofia, a linguística e a psicologia cognitiva (BRIEN, 1994). O advento das ciências cognitivas põe fim à dominação, praticamente hegemônica, do behaviorismo na psicologia. As ciências cognitivas se interessam pelo conteúdo da “caixa-preta”, assim como pelo seu funcionamento. Como veremos, as críticas ao behaviorismo que provêm das ciências cognitivas reintroduzem conceitos mentalistas para construir uma compreensão do comportamento humano sobre novas bases.

Para adaptar-se ao mundo, o ser humano vai apreendê-lo de maneira ativa, em vez de passiva

Segundo o empirismo, reivindicado pelo behaviorismo, a natureza humana é passiva e maleável: ela se molda às coações do meio exterior. A experiência, o hábito e a repetição constituem os seus modos principais de desenvolvimento. A perspectiva cognitivista propõe uma visão do ser humano completamente diferente. Este é percebido como um organismo maleável dotado de

um sistema cognitivo cuja tarefa é mantê-lo em equilíbrio com o seu ambiente. A procura desse equilíbrio implica constantemente a intervenção dos sentidos, é claro, mas também a de processos mentais, memórias, crenças e desejos.

O comportamento humano é intencional e maleável

Em fins dos anos de 1950, o linguista Noam Chomsky se impõe como um dos críticos mais severos do behaviorismo, e particularmente da maneira pela qual Skinner explica a aprendizagem e a utilização da linguagem, baseando-se na teoria S-R. O debate entre Chomsky e Skinner não é apenas o de um cognitivista contra um behaviorista; é também o de um inatista contra um empirista (AMSEL, 1992). Segundo Chomsky, Skinner não consegue explicar a linguagem, pois não pode dar conta da sua flexibilidade e da sua criatividade. Uma função complexa como a linguagem é caracterizada pela plasticidade, isto é, pelo fato de que possa haver várias maneiras de responder a um mesmo *stimulus*, mesmo que este seja de natureza física. Assim, Chomsky (apud BOLTON & HILL, 1996) estima que é falso dizer, como pretendem os behavioristas, que o comportamento é determinado pelo *stimulus*. Aos seus olhos, a plasticidade de comportamentos complexos como a linguagem conduz a caracterizar o *stimulus* segundo a representação que determinado sujeito tem dele, o que enfraquece consideravelmente a posição dos behavioristas, que acreditam na objetividade das relações entre *stimulus* e resposta.

Mas o uso da palavra *stimulus* perde toda objetividade. Os *stimuli* não se relacionam mais ao mundo exterior: são reconduzidos ao interior do organismo. Identificamos o *stimulus* quando com-

mos a resposta. É claro que, partindo de semelhantes exemplos que são abundantes, o fato de evocar o controle pelo *stimulus* tem como único efeito mascarar uma retirada para uma psicologia mentalista (BOLTON & HILL, 1996: 8 – trad. livre do autor do artigo).

A plasticidade dos comportamentos complexos levanta problemas importantes para os behavioristas. Na perspectiva dos cognitivistas, é uma característica necessária à sua adaptação às particularidades dos contextos e à consecução de determinados objetivos. Chomsky observa que a correspondência entre os gestos acionados e as ações efetuadas é, de preferência, fraca e marcada por uma variabilidade bastante grande (BOLTON & HILL, 1996). Do mesmo modo, ele insiste no fato de que não há correspondência simples e unívoca entre os *stimuli* físicos e aqueles que determinam o comportamento, nem entre os movimentos corporais e o comportamento. A distância entre os eventos observados e os fenômenos comportamentais é precisamente o que leva a considerar a intervenção de processos cognitivos na regulação do comportamento. Chomsky acusa de certo modo Skinner por tentar tornar plausível a sua Teoria do Condicionamento Operante, baseando-se implicitamente em fatos mentais.

Os limites do condicionamento como teoria explicativa da aprendizagem e da sua persistência

A Teoria do Condicionamento Operante afirma que o comportamento é determinado por suas consequências imediatas. Segundo o postulado de automaticidade, as pessoas agem sem pensar, ou então seus pensamentos são simplesmente eventos internos desencadeados a distância por

forças ambientais e resultando de uma aprendizagem natural ou artificial. Esse postulado tem como condição o imediatismo do reforço, isto é, a relação das ideias entre si é favorecida, como vimos, pela repetição das associações, mas também pela sua contiguidade: a ação e suas consequências devem ocorrer de maneira contígua. Toda resposta não pertinente, se aparece logo antes da recompensa, poderá ser reforçada. Como então explicar a persistência de comportamentos que são reforçados apenas uma vez entre 50 ou 100? Como explicar que comportamentos subsistam mesmo que o número de punições seja superior ao de reforços? Os teóricos do condicionamento operante postulam que os comportamentos persistentes são regidos por retroações interiorizadas, cujo mecanismo ainda não foi compreendido. Como observa Bandura (1986), esse tipo de análise liga quase o efeito das consequências à ação, através da influência integradora do pensamento, pois, para extrair as regras das sequências de eventos no tempo, as pessoas devem se lembrar em que momentos seus comportamentos foram reforçados. Mais uma vez, a teoria behaviorista da aprendizagem parece ser obrigada a apoiar-se, mesmo implicitamente, no mentalismo, para encontrar uma explicação satisfatória.

A crítica da concepção behaviorista da atividade humana

As formas radicais do behaviorismo levam ao extremo a ideia de um determinismo ambiental unidirecional. Segundo essa concepção, os atos do indivíduo são regulados pelos *stimuli* externos e pelos resíduos das experiências passadas. A aprendizagem é percebida como um condicionamento de comportamentos operando-se graças a uma combinação de repetições e de reforços.

A pessoa é afastada da gestão das suas próprias condutas e aparentemente não pode, por si mesma, ou observando os comportamentos de outrem, produzir respostas novas, inéditas. Com o advento do cognitivismo, a perspectiva se inverteu pela reintrodução da ideia de autorregulação (BANDURA, 1986). As pessoas não se comportam de tal maneira unicamente para ficar de acordo com as preferências dos outros. A maioria dos seus comportamentos é motivada e regulada por normas e autoavaliações interiorizadas. Reconhece-se que as pessoas têm a capacidade de agir sobre suas próprias condutas e até de prever aquelas que virão, graças à sua atividade simbólica.

A cognição e a atividade simbólica

O momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual da criança, aquele em que nasce uma forma puramente humana de inteligência prática e abstrata, ocorreria quando convergem a linguagem e a atividade prática (VYGOTSKY, apud COLE et al., 1978). Logo que a linguagem e a utilização dos signos são incorporadas nas ações, estas são transformadas e organizadas segundo modalidades novas. A utilização dos símbolos permite ao ser humano adaptar-se ao seu ambiente e modificá-lo. Graças à simbolização, o humano dá uma forma, um sentido e uma continuidade às experiências que ele vive pelo tratamento cognitivo da informação. Ele constrói crenças que agem de maneira a modular os seus comportamentos (BANDURA, 1986; PINKER, 2000). As capacidades cognitivas, associadas à flexibilidade da simbolização, permitem às pessoas ter ideias que transcendem as suas experiências sensoriais (COLE et al., 1978). Isso constitui uma demarcação muito ní-

tida em relação ao postulado antropológico adotado pelo behaviorismo.

13.4.3 As críticas provenientes da psicologia genética e da etologia

Muitos trabalhos realizados por psicólogos do desenvolvimento e etologistas permitem matizar a concepção dos behavioristas quanto à importância respectiva do ambiente e da hereditariedade na aprendizagem. Por exemplo, pesquisas efetuadas em laboratórios com animais mostraram que, com o tempo, os comportamentos condicionados se tornam lentamente de tipo instintivo. Em outras palavras, o condicionamento não depende apenas da associação de *stimuli* e de respostas, como os behavioristas defendem, mas também, em parte, da maneira pela qual um organismo está geneticamente predisposto em relação a características particulares desses *stimuli* e dessas respostas (SCHULTZ & SCHULTZ, 2000; ZIMBARDO, 1988). Essas predisposições genéticas constituem obrigações biológicas para a aprendizagem. A existência de tais obrigações questiona diretamente o postulado epistemológico de unidade da ciência, contestando a ideia de que os princípios de condicionamento são aplicáveis da mesma maneira a todas as espécies e em todas as situações. Essas obrigações também questionam o postulado antropológico e fazem duvidar da transformação das contingências comportamentais em aprendizagens quando um *stimulus*, uma resposta ou um reforçador é arbitrariamente designado por um experimentador, um treinador ou um docente.

A contestação das concepções defendidas pelos behavioristas sobre a natureza do ser humano, sua maneira de entrar em relação com o real, de aprender, de agir e de autorregular a sua ação no

mundo em função de intenções, toma uma amplitude sem precedentes, em fins dos anos de 1950, com a fundação das ciências cognitivas. Uma brecha na armadura teórica dos behavioristas já tinha sido aberta nos anos de 1930 por certos neobehavioristas que formulavam uma hipótese supondo a ação mediadora de representações na produção do comportamento. Entretanto, os tra-

balhos sobre o paradigma das ciências cognitivas (em sentido amplo) produziram resultados que abalaram seriamente os postulados sobre os quais se assentava o behaviorismo. Assim, voltou-se a questionar a validade das teorias do condicionamento como sistemas que permitem explicar, de maneira completa e satisfatória, os comportamentos de organismos complexos e evoluídos.



Conclusão

O behaviorismo marcou profundamente a face da psicologia norte-americana durante a primeira metade do século XX. Ele predominou até o fim dos anos de 1960, embora seu declínio tenha verdadeiramente começado em fins dos anos de 1950, sob os ataques incisivos de pesquisadores de várias disciplinas, entre as quais aquelas que constituem hoje as ciências cognitivas. Os adversários do behaviorismo conseguiram impor a ideia de que só é possível compreender o ser humano, assim como a predição e o controle das suas atividades e aprendizagens, graças a teorias fundadas unicamente sobre a análise experimental dos comportamentos observáveis e das condições que levaram à sua produção em diversos contextos.

No setor da educação, o behaviorismo parece também ter caído em desgraça. A tecnologia do ensino elaborada sobre a base das pesquisas empíricas empreendidas em laboratório não teve todas as repercussões esperadas. Recentemente, durante os Estados Gerais da Educação (1995-1996) no Quebec, traçou-se um retrato pouco satisfatório da educação obrigatória. Entre outros aspectos, o aumento preocupante das taxas de repetição, do fracasso e da evasão escolares suscitou um questionamento aprofundado. Além disso, alguns trabalhos evidenciaram o alcance reduzido das aprendizagens escolares fora da escola, e também no próprio interior da escola, de uma disciplina a outra e de um ano de escolarização a outro. Como indica Legendre (2002), tornou-se imperativo lutar contra a fragmentação do saber, contra a aprendizagem de conhecimentos e habilidades descontextualizados, cujo reinvestimento não é nem garantido nem mantido por



procedimentos pedagógicos apropriados. Substituem-se os programas de inspiração behaviorista por uma abordagem de formação por competências, a fim de que os alunos se apropriem dos conhecimentos de modo duradouro e significativo. Essa abordagem está no centro da atual reforma dos programas de ensino pré-escolar, primário e secundário do Quebec, assim como em outras partes do mundo.

O behaviorismo teve o seu reinado. Estará morto agora? Como sublinha Crahay (1999), o behaviorismo é objeto de uma rejeição em bloco de natureza ideológica. Não haveria nada de utilizável na tecnologia do ensino preconizada pelo behaviorismo no quadro da nova abordagem por competências? A montagem das competências requer a aprendizagem de conhecimentos e, nessa área, os métodos de ensino inspirados no behaviorismo demonstraram a sua eficiência. Por que não seria possível integrar os métodos behavioristas nas novas concepções, se isso vier a facilitar as formas de trabalho preconizadas? Conviria, como sugere Crahay (1999), não jogar fora o bebê junto com a água do banho.

Resumo

Fundado no início do século XX por John Broadus Watson, o behaviorismo dominou durante 50 anos a psicologia científica na América do Norte. Ele se inscreve nas correntes filosóficas e científicas oriundas da tradição empirista bem arraigada no mundo anglo-saxão. No plano epistemológico, o behaviorismo considera o ser humano como um animal que deve ser estudado de um modo semelhante ao que é utilizado para analisar os objetos inanimados nas ciências naturais, ou seja, pela observação e experimentação. Neste plano, o behaviorismo rompe com a maior parte das concepções psicológicas anteriores que se interessavam pelo pensamento, pelas crenças, pela consciência, pela alma etc. O behaviorismo reduz a psicologia à estrita constatação dos comportamentos observáveis e ao seu condicionamento por recompensa e repetição. Em razão de suas posições nos planos antropológico, metodológico e epistemológico, marcou profundamente a concepção do ser humano e a maneira de educá-lo, principalmente em contexto escolar, e também orientou fortemente a pesquisa nas ciências humanas, inclu-



sive nas ciências da educação. Neste capítulo, apresentamos algumas ideias que animaram o behaviorismo desde a sua fundação e descrevemos a contribuição dos pesquisadores que nele se destacaram de maneira significativa. Sublinhamos igualmente a contribuição dessa psicologia para a área da educação, expondo as críticas dirigidas por suas figuras mais proeminentes sobre a pedagogia tradicional, além de termos enfatizado as ideias, princípios e estratégias que constituem a tecnologia do ensino proveniente dos trabalhos realizados na perspectiva da análise experimental do comportamento. Considerando que o behaviorismo perdeu, atualmente, algo de sua popularidade, concluímos o presente capítulo com uma vista panorâmica das principais críticas que participaram do seu enfraquecimento e da sua marginalização no campo do ensino em contexto escolar.



Questões

- 1) Por que se diz que o behaviorismo está vinculado à tradição empirista na filosofia e na ciência?
- 2) No começo do século XX, o behaviorismo watsoniano ergueu-se contra a abordagem introspeccionista. Quais são as suas acusações a essa abordagem?
- 3) Defina os três postulados empiristas adotados pelo behaviorismo.
- 4) Em que sentido o condicionamento clássico (Pavlov) se distingue do condicionamento operante (Skinner)?
- 5) Identifique três críticas ao behaviorismo que, em seu entender, sejam decisivas, e mostre como cada uma delas contribui para enfraquecer, e até para invalidar, um ou outro dos três postulados empiristas que servem de suporte a essa psicologia.



Atividade de aprendizagem

Por que motivo o behaviorismo se opõe às psicologias (psicanálise de Sigmund Freud, humanismo de Carl Rogers etc.) baseadas na introspecção e em entidades não passíveis de experimento (consciência, liberdade, desejo, crença, saperego etc.)? Quais argumentos justificam tal oposição?

Referências

- AMSEL, A. (1992). "B.F. Skinner and the Cognitive Revolution". *Journal of Behavior - Therapy and Experimental Psychiatry*, vol. 23, n. 2, p. 67-70.
- BANDURA, A. (2003). *Self-efficacy - The exercise of control*. Nova York: W.H. Freeman.
- _____. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BOLTON, D. & HILL, J. (1996). *Mind, Meaning, and Mental Disorder*. Nova York: Oxford University Press.
- BRAUNSTEIN, J.-F. & PEWZNER, É. (1999). *Histoire de la psychologie*. Paris: Armand Colin.
- BRIEN, R. (1994). *Science cognitive et formation*. 2. ed. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- CHARLES, C.M. (1997). *La discipline en classe: de la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent: Erpi.
- COLE, M. et al. (1978). *L.S. Vygotsky: Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- DESBIENS, J.-F. (2001). "Sévir devant l'inconduite des élèves: la punition sous examen". In: JEFFREY, D. & SIMARD, C. (orgs.). *Enseigner et punir*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, p. 59-74.
- HILGARD, E.R.; ATKINSON, R.L. & ATKINSON, R.C. (1980). *Introduction à la psychologie*. Montréal: Études Vivantes.
- LEDUC, A. (1984). "Les principes fondamentaux". In: LEDUC, A. (org.). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behavioria, p. 13-30.
- LEGENDRE, M.-F. (2002). "Le programme des programmes: le défi des compétences transversales". In: GAUTHIER, C. & ST.-JACQUES, D. (orgs.). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, p. 24-57.
- PINKER, S. (2000). *Comment fonctionne l'esprit*. Paris: Odile Jacob.
- PUECH, M. (1997). *La philosophie en clair*. Paris: Éditions Ellipses.
- RONDAL, J.-A. (1999). *Introduction à la psychologie scientifique*. Paris: Labor.
- SCHULTZ, D.-P. & SCHULTZ, S.-E. (2000). *A History of Modern Psychology*. 7. ed. Filadélfia: Harcourt College Pub [Em português: (2002). *História da psicologia moderna*. 15. ed. São Paulo: Cultrix].
- SKINNER, B.F. (1979 [Original publicado em 1953]). *Pour une science du comportement: le béhaviorisme*. Paris: Delachaux/Niestlé [Em português: *Ciência e comportamento humano*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003].
- _____. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- _____. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. 5. ed. Bruxelas: P. Mardaga.
- _____. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelas: Dessart.
- SKINNER, B.F. & FOUNDATION (2003). *A brief survey of operant behavior* [Disponível em www.bfskinner.org].
- SLAVIN, R. (2002). *Educational Psychology: Theory and Practice*. 6. ed. Boston: Allyn and Bacon.
- TARDIF, M. (1996). "Le projet de création d'une science de l'éducation au XX^e siècle: analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques". In: GAUTHIER, C. & TARDIF, M. (orgs.). *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Boucherville: Gaëtan Morin, p. 225-241 [Em português: O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX". In: GAUTHIER, C. & TARDIF, M. (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010, cap. 13, p. 353-367].
- TAVRIS, C. & WADE, C. (1999). *Introduction à la psychologie: les grandes perspectives*. Bruxelas: De Boeck.
- VARGAS, J. (2003). *Brief biography of B.F. Skinner*. B.F. Skinner Foundation [Disponível em www.bfskinner.org/bio.asp].

WATSON, J.B. (1926). "What is behaviorism?"
Harper's Monthly Magazine, n. 152, p. 725-729.

_____ (1913). "Psychology as the Behaviorist Views
it". *Psychological Review*, n. 20, p. 158-177.

ZIMBARDO, P.G. (1988). *Psychology and Life*. 12.
ed. Boston: Scott, Foresman and Company.