

## ENSINO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DO SUL DO BRASIL

GUSTAVO SANTANA MENEGONI<sup>1</sup>; JANDILSON AVELINO DA SILVA<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – gmenegoni98@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – jandilsonsilva@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de graduação em Psicologia no Brasil é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação, estabelecidas em 2004 (Resolução CNE/CES nº 8/2004) e republicadas em 2011 (Resolução CNE/CES nº 5/2011) e 2023 (Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de Outubro de 2023). Essas diretrizes garantem a qualidade ética e técnica dos cursos e enfatizam uma formação generalista, no caso da Psicologia, conforme a Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018, do Conselho Nacional de Saúde. A formação generalista exige uma distribuição equilibrada do ensino de práticas de diversas perspectivas e áreas de atuação. No entanto, a formação em Psicologia tem sido dominada por abordagens tradicionais como a Psicanálise e a Psicologia Cognitiva (NEUFELD, 2010; TODOROV; HANNA, 2010; NEUFELD, 2018). Componentes curriculares como Processos Psicológicos Básicos, Psicologia do Desenvolvimento e Psicopatologia são frequentemente abordados sob perspectivas neurobiológicas, cognitivas e/ou psicanalíticas. Essa situação é problemática, pois a Psicologia necessita de uma pluralidade de visões, inerentes ao seu próprio surgimento, que interpretam o ser humano e suas relações de maneiras distintas, conforme apontam ABIB (2009) e OLIVEIRA et al. (2017).

A diversidade de perspectivas que fundamenta um ensino generalista é essencial, pois o entendimento profundo e consistente dessas diferentes concepções permite ao profissional atuar em várias áreas da Psicologia de maneira não tecnicista, mais segura, coerente e, portanto, mais competente. No entanto, os cursos são frequentemente organizados por áreas de atuação (clínica, escola, trabalho), ou por temas específicos (desenvolvimento, personalidade, sociedade), que geralmente estão associados a determinadas abordagens. Isso resulta na criação de estereótipos rígidos e, muitas vezes, preconceituosos sobre determinadas visões psicológicas, baseados tanto em abstrações quanto em críticas infundadas (TODOROV e HANNA, 2010). Esse fenômeno limita as possibilidades de compreensão dos indivíduos e, conseqüentemente, as possibilidades de atuação, conforme destacado por FERNANDES et al. (2018).

A Análise do Comportamento (AC) tem sido uma das perspectivas que mais tem sofrido nesta direção (TODOROV e HANNA, 2010), tanto no que se refere ao seu componente teórico, a Análise Experimental do Comportamento, quanto prático, a Análise do Comportamento Aplicada, e filosófico, o Behaviorismo Radical. Apesar de ser pautada nos direitos humanos e no desenvolvimento da sociedade, ela é sempre ligada erroneamente a uma atuação robótica e desumana, o que é incoerente com seus princípios básicos. A AC é uma ciência do comportamento humano baseada no Behaviorismo Radical, que adota uma visão idiossincrática e contextual do ser humano, valorizando as subjetividades e as histórias individuais. No entanto, o ensino atual da AC nos cursos de graduação em Psicologia tem gerado concepções errôneas sobre sua visão do ser humano, criando estereótipos

que a caracterizam como uma abordagem robótica e descontextualizada de adestramento comportamental, o que está em total desacordo com sua verdadeira posição. Essas lacunas no ensino da Psicologia, conforme apontam TODOROV e HANNA (2010), resultam tanto da ausência de conteúdos obrigatórios de AC nos currículos quanto do ensino ministrado por profissionais sem formação específica na área.

Diante disto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a respeito do quanto e de como a AC tem sido ensinada nos cursos de graduação em Psicologia no país, sendo delimitada inicialmente aos estados que compõem a região sul do Brasil. É esperado que os dados obtidos possam suscitar intervenções que auxiliem a distribuição equitativa de perspectivas psicológicas nos cursos de Psicologia. Além disso, supõe-se que esse empreendimento auxilie na desconstrução dos equívocos difundidos no que se refere à ciência da AC em seus componentes filosóficos, práticos e metodológicos.

## **2. METODOLOGIA**

O estudo foi conduzido por uma equipe de pesquisadores, composta pelo professor coordenador do projeto e por estudantes de graduação do curso de Psicologia da UFPel. Os dados foram coletados das páginas públicas das instituições e dos cursos, disponibilizados na internet. Quando esta busca não ofereceu resultados possíveis, foram contactadas as instituições inicialmente por e-mail e posteriormente por telefone, com o intuito de obter os documentos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Foi realizado um levantamento dos cursos de graduação em Psicologia com credenciamento válido e ativo existentes na página do Ministério da Educação; estes foram separados de acordo com os estados da região sul do Brasil e pela caracterização das faculdades como privadas ou públicas. A partir desses dados foram buscados os projetos políticos pedagógicos destes cursos, por meio dos quais foram coletadas informações a respeito dos conteúdos de AC gradativamente nas matrizes curriculares, nos ementários e fluxogramas de curso.

Os dados foram inseridos em tabelas com uma série de descritores referentes aos objetivos deste trabalho, e avaliaram percentualmente a quantidade de componentes curriculares relacionados à AC ensinados, em quais semestres ocorreram, em quais ênfases (Saúde, Educação, Social ou Trabalho), e a quantidade ofertada em componentes práticos e teóricos. Alguns desses descritores puderam ser abordados apenas através de matrizes curriculares, grades e fluxogramas. Além disso, informações referentes ao acesso e obtenção dos dados também foram analisadas.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A disponibilidade geral dos PPC nas IES públicas facilitou a pesquisa, já que eliminou a necessidade de contato direto com departamentos e coordenações. Já nas IES privadas, a baixa acessibilidade aos documentos exigiu tentativas de contato por e-mail e telefone, que não foram eficazes. Uma parcela significativa da análise realizada nas IES privadas baseou-se em matrizes curriculares, fluxogramas e grades.

As IES públicas do PR e de SC incluíram a AC em todos os cursos, enquanto no RS a representatividade desta perspectiva foi de 60%. Apenas as IES do PR

listaram a AC nos semestres intermediários, finais e em toda a graduação, enquanto o RS e SC a listaram apenas nos semestres iniciais. O PR foi o único estado a elencar a AC em mais de um componente curricular. Quanto às ênfases, os conteúdos de AC predominaram nas áreas de Saúde e Educação, com maior representatividade no RS e no PR. A presença de AC na ênfase Trabalho apareceu somente no PR, e na ênfase Social não apareceu em nenhum dos estados. As IES públicas de SC não mencionaram a AC em nenhuma das ênfases analisadas. Não foram contemplados conteúdos de AC em componentes práticos dos três estados averiguados.

Os resultados no âmbito privado mostraram maior variabilidade, possivelmente devido ao número de instituições e componentes curriculares investigados. O Paraná (PR) liderou com 95,55% de representatividade em componentes relacionados à AC, seguido por Santa Catarina (SC) com 73,33% e Rio Grande do Sul (RS) com 53,96%. No RS, a AC foi verificada em 44,44% dos casos em apenas um componente curricular e 9,52% em mais de um. Em SC, esses valores foram 42,22% e 31,11%, respectivamente. No PR, a AC apareceu em 33,33% dos cursos em um único componente e em 62,22% em mais de um. Quanto às ênfases, no PR, a AC foi mencionada em 11,57% dos componentes relacionados à Saúde e 13,63% à Educação. No RS, a representatividade foi de 6,16% em Saúde, 14,58% em Educação e 5% em Trabalho, sem menções na ênfase social, assim como no PR. O estado de SC não apresentou temáticas de AC em nenhuma ênfase. Por fim, a presença de AC nos componentes práticos foi de 2,42% no RS, 1,19% em SC e 1,88% no PR.

A maior parte dos componentes curriculares ensinados ocorre nos semestres iniciais dos cursos e em conteúdos relacionados ao currículo mínimo, raramente aparecendo nas ênfases que relacionam-se diretamente com a prática psicológica, corroborando com TODOROV e HANNA (2019). Além disso, uma quantidade irrisória de AC foi verificada em componentes práticos apenas nas IES privadas, e a ênfase Social não foi contemplada com conteúdos de AC em nenhum momento.

Inúmeros autores apontam as incoerências teórico-práticas direta ou indiretamente ensinadas sobre a AC (GUIMARÃES, 2003; SKINNER, 1974; TOURINHO, 2003). Em muitas ocasiões, o ensino de AC ocorreu conjuntamente com o de Terapia Cognitivo-Comportamental em componentes específicos a uma ou outra dessas abordagens, sendo que baseiam-se em filosofias diferentes e até incompatíveis (GUIMARÃES, 2003; NEUFELD et al., 2010; NEUFELD et al., 2018; SKINNER, 2007).

Assim como posto por TODOROV e HANNA (2010), a presença dessa ciência do comportamento nos currículos dos cursos de graduação de Psicologia continua escassa e restrita a conceitos elementares frequentemente ensinados de maneira descontextualizada, o que fere os princípios pragmáticos e contextuais da filosofia behaviorista radical (BAUM, 2006).

#### **4. CONCLUSÕES**

A AC é ensinada de maneira insatisfatória na vasta maioria dos cursos de Psicologia da região sul do Brasil. A quantidade ínfima de componentes curriculares práticos e teóricos elencados, aliada do fato de tais conteúdos situarem-se especialmente nos períodos iniciais de um curso de graduação, corrobora diretamente para a incoerência teórico-filosófica com que preceitos fundamentais da AC vem sendo tratados nos últimos anos. Finalmente, cabe ressaltar a relevância

dos dados obtidos neste trabalho para a comunidade científica. A garantia operacional de normativas fundamentais como as DCN é crucial para o anseio de formar profissionais capacitados para operar em múltiplas áreas de atuação.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, J. A. D.. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. **Scientiae Studia**, v. 7, n. 2, p. 195–208, abr. 2009.

BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018**.

FERNANDES, Sarah Ruth Ferreira; SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Psicologia e concepções de formação generalista. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 57-66, dez. 2018.

GUIMARÃES, R. P. Deixando o preconceito de lado e entendendo o Behaviorismo Radical. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 60–67, 2003.

NEUFELD, Carmem Beatriz; XAVIER, Gabriela Salim; STOCKMANN, Juliane Denise. Ensino de terapia cognitivo-comportamental em cursos de graduação em psicologia: um levantamento nos estados do Paraná e de São Paulo. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 42-61, 2010.

NEUFELD, C. B. et al. Terapia Cognitivo-Comportamental nos cursos de graduação em Psicologia: Um mapeamento nacional. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 86-97, 2018.

TODOROV, J. C. HANNA, E. S.. Análise do comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 143–153, 2010.

TOURINHO, E. Z. A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n.2, p. 30-41, 2003.

SKINNER, B. F. Porque eu não sou um psicólogo cognitivista. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v.3, n.2, p. 307-318, 2007.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo** (VILLALOBOS, M. D. P., Trans.). São Paulo: Editora Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).