Ciência Atual
Revista Científica Multidisciplinar da UniSãoJosé

Mitos e Equívocos Sobre Análise do Comportamento: Uma Revisão narrativa da Literatura.

Myths and Misconceptions About Behavior Analysis: a narrative review of The Literature.

David de Souza Maia
Centro Universitário São José – Brasil

Felipe Correia Cruz Soares Antunes
Universidade de São Paulo - Brasil
Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" – Brasil
Centro Universitário São José – Brasil

Matheus Almeida da Silva
Centro Universitário São José – Brasil

Edson Mello da Silva
Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" – Brasil
Centro Universitário São José – Brasil

RESUMO

As fontes de incompreensões conceituais, preconceitos e resistências institucionais acercar da Análise do Comportamento podem ser mapeadas a fim de serem aperfeiçoados os processos de disseminação, ensino e formação na área. Partindo da definição de mitos e equívocos como crenças compartilhadas que careçam de base científica, ou baseiam-se em raciocínio ou compreensão falhos, foram analisados os mitos sobre construtos psicológicos em geral, tais como inteligência, aprendizagem, memória e neuropsicologia, posteriormente passando ao exame dos equívocos específicos em relação à Análise do Comportamento. Apresenta-se uma análise das lacunas metodológicas encontradas em estudos empíricos acerca dos mitos sobre a Análise do Comportamento, bem como das limitações das pesquisas sobre procedimentos pedagógicos. As características da formação acadêmica na área foram discutidas a partir de levantamentos curriculares recentes, destacando-se a reduzida carga horária e a escassez de docentes com formação específica na graduação em Psicologia no Brasil. Por fim, são analisados possíveis fontes de isolamento da área, como o dogmatismo teórico e a aversividade da terminologia técnica, visando o aprimoramento do ensino e da divulgação científica.

Palavras-chave: equívocos; mitos; Análise do Comportamento; literacia psicológica.

ABSTRACT

The sources of conceptual misunderstandings, prejudices, and institutional resistance regarding Behavior Analysis can be mapped out to improve processes related to its dissemination, teaching, and professional training. Defining myths and misconceptions as shared beliefs that lack a scientific basis, or that stem from flawed reasoning or understanding, this study first examines myths concerning psychological constructs in general, such as intelligence, learning, memory, and neuropsychology, before moving on to specific misconceptions about Behavior Analysis. An analysis is provided of the methodological gaps found in empirical studies on myths regarding Behavior Analysis, as well as the limitations of research on pedagogical procedures. The characteristics of academic training in the field are discussed based on recent curriculum surveys, highlighting the limited instructional hours and the scarcity of faculty members with specialized training within undergraduate Psychology programs in Brazil. Finally, potential sources of the field's isolation, such as theoretical dogmatism and the aversiveness of its technical terminology, are analyzed with the aim of enhancing both teaching and scientific dissemination.

Keywords: misconceptions; myths; Behavior Analysis; psychological literacy.

1.INTRODUÇÃO

A Psicologia enfrenta desafios na preservação do rigor de seus conceitos e manutenção do seu *status* científico, como apontado pela investigação acerca do conhecimento científico e suas distorções nas culturas acadêmica e popular (Varea et al., 2025). Diferentemente de disciplinas cujos objetos de estudo se encontram distantes da vivência diária do cidadão comum, a Psicologia lida com fenômenos sobre os quais todo indivíduo desenvolve sentimentos de familiaridade e explicações intuitivas. Esse saber de senso comum, frequentemente designado na literatura como "psicologia ingênua" (*folk psychology*), atua como um potente filtro interpretativo que molda a recepção das teorias científicas do comportamento (Hughes et al., 2013; Varea et al., 2025).

No âmbito da ciência e do ensino científico, um mito é uma afirmação ou enunciado falso em si, sem sustentação empírica e amplamente aceito, ou compartilhado, pela população (Cameron & Khanna, 2023). Por sua vez, o equívoco, ou concepção equivocada, refere-se ao raciocínio falho do indivíduo que o leva a aceitar ou sustentar o mito, ainda que se oponha diretamente às evidências empíricas e conceituais acumuladas pela comunidade científica (Bernstein et al., 2025; Tulis et al., 2022). A literatura distingue duas grandes categorias de mitos. A primeira categoria envolve os mitos factuais, que consistem em erros de informação isolados decorrentes de veiculação imprecisa na mídia e que podem ser corrigidos via instrução direta. Enquanto a segunda categoria envolve os mitos ontológicos, que representam convicções intuitivas profundas enraizadas em pressupostos culturais, tais como o dualismo mente-corpo ou a causalidade mentalista, que requerem um processo de reestruturação conceitual (Hughes et al., 2013; Lilienfeld et al., 2010).

No exame da difusão dos conceitos psicológicos pode-se verificar que a ocorrência de mitos se estende por múltiplos construtos (Furnham, 2018; Furnham & Horne, 2021; Furnham, 2024). Nos domínios da inteligência e da aprendizagem, persistem crenças populares amplamente difundidas, como a de que os seres humanos utilizam apenas 10% de sua capacidade cerebral, a convicção de que ouvir música clássica na infância eleva o quociente de inteligência (o chamado "Efeito Mozart") e a ideia de que o ensino deve ser adaptado a supostos "estilos de aprendizagem", visual, auditivo ou cinestésico, dos alunos, hipóteses que carecem de validação empírica (Cameron et al., 2023; Furnham & Horne, 2021). No campo da memória humana, prevalece a concepção ingênua de que a memória funciona como um dispositivo de gravação passivo capaz de registrar fatos com precisão absoluta, além de mitos sobre a infalibilidade do testemunho ocular (Furnham, 2024). No âmbito da neuropsicologia, observam-se neuromitos recorrentes sobre a dominância hemisférica rotulando indivíduos como de "cérebro esquerdo", ou lógicos, e "cérebro direito", ou criativos (Furnham, 2018). Por fim, na dimensão do comportamento social, observa-se a noção de que "os opostos se atraem" nas relações afetivas (Cameron et al., 2023; Varea et al., 2025).

Em relação à Análise do Comportamento e seus componentes (Behaviorismo Radical, Análise Experimental do Comportamento e Análise do Comportamento Aplicada), constata-se que esta área se encontra entre as matrizes teóricas mais sistematicamente atingidas por preconceitos, distorções e estereótipos negativos na história da Psicologia (Arntzen et al., 2010; Bandeira & Malerbi, 2023; Morris, 1985; Rodrigues, 2006). Ainda que 20 das principais concepções equivocadas acerca da Análise do Comportamento tenham sido catalogadas e refutadas na década de 1970 (Skinner, 1974/2006), a literatura científica contemporânea aponta a permanência desses equívocos (Azoubel & Saconatto, 2020; DeBell & Harless, 1992; Lamal, 1995).

Dentre os mitos específicos mais frequentes acerca da Análise do Comportamento, destacam-se: a) a *metáfora da "caixa-preta"* e a *negação dos eventos privados,* afirmando que o Behaviorismo Radical ignora pensamentos, sentimentos, consciência e cognição, restringindo seu objeto de estudo estritamente ao comportamento publicamente observável, ainda que tenha adotado uma postura monista e fisicalista, redefinindo o mundo privado sob a pele como comportamento e objeto legítimo de investigação científica (Skinner, 1974/2006; Vargas, 2015); b) a *redução ao modelo Estímulo-Resposta (S-R)***,** com frequente confusão entre o Behaviorismo

Clássico de John B. Watson e o Behaviorismo Radical de Skinner, atribuindo à Análise do Comportamento uma visão mecanicista na qual o organismo reage passivamente ao ambiente, ignorando o modelo de seleção pelas consequências e a emissão do comportamento operante (Strapasson & Carrara, 2008; Vargas, 2015); c) a *apologia ao controle coercitivo,* decorrente da suposição errônea de que a Análise do Comportamento defenda a manipulação e do condicionamento forçado, apesar da a obra skinneriana destacar-se pela denúncia explícita dos efeitos do controle aversivo e pela defesa do reforçamento positivo como meio de promover a autonomia e o autogoverno (Azoubel & Saconatto, 2020; Skinner, 1974/2006); d) o *ambientalismo ingênuo (tábula rasa)***,** caracterizando-se pela crença de que a Análise do Comportamento nega a possibilidade de determinantes genéticos e fisiológicos do comportamento, ainda que o modelo causal do Behaviorismo Radical estabeleça a determinação do comportamento pela interação contínua de três níveis de seleção: filogenético, ontogenético e cultural (Vargas, 2015); e) a *inaplicabilidade ao comportamento complexo***,** com a alegação de que os princípios analítico-comportamentais derivam exclusivamente de experimentos de laboratório com animais não humanos não sendo úteis para interpretar a linguagem, a criatividade e a subjetividade humanas (Abramson, 2013; Morris, 1985).

Diante da persistência desse quadro de distorções, a presente revisão narrativa de literatura teve por objetivo analisar os fatores epistemológicos, educacionais, metodológicos e comunicacionais que sustentam os equívocos e os mitos em relação à Análise do Comportamento, oferecendo um diagnóstico integrado do cenário de ensino e proposições para a superação do isolamento da área.

2. MATRIZES HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Uma das fontes do preconceito acadêmico contra a Análise do Comportamento é a tese de que a chamada "Revolução Cognitiva", ocorrida meados do Século XX, teria tornado obsoleta a proposta behaviorista radical (Watrin & Darwich, 2012). Conforme demonstram investigações historiográficas, afirmações sobre a "morte do behaviorismo" funcionam como um mito fundador para abordagens cognitivistas, baseando-se em uma apresentação simplificada da história da ciência (Abramson, 2013; Brown & Gillard, 2015).

Conforme analisado por Watrin e Darwich (2012), a suposta superação do behaviorismo baseou-se na apresentação de diferentes correntes filosóficas sob um mesmo rótulo genérico. Críticos da época frequentemente direcionavam seus argumentos a um modelo mecanicista de estímulo-resposta ou a posições positivistas lógicas que não correspondiam ao Behaviorismo Radical. Ao contrário de apresentar um declínio, a Análise do Comportamento expandiu continuamente sua produção teórica, experimental e aplicada nas décadas subsequentes, mantendo periódicos especializados e desenvolvendo tecnologias de intervenção de amplo impacto social (Brown & Gillard, 2015; Watrin & Darwich, 2012).

Outra imprecisão histórica diz respeito à conceituação do trabalho de John B. Watson e à atribuição indevida do rótulo de "behaviorista metodológico" à sua obra (Strapasson & Carrara, 2008). Na historiografia tradicional e em manuais de introdução à Psicologia, Watson é rotineiramente retratado como o criador de uma posição dualista que aceitava a existência da mente, mas a excluía da pesquisa científica por razões de inacessibilidade observacional. Todavia, a análise cuidadosa dos textos originais de Watson revela que ele propunha uma ruptura ontológica monista (cf. Watson, 1924/2017), buscando redefinir os processos mentais (como o pensamento) em termos de comportamentos implícitos ou laringeais (Strapasson & Carrara, 2008). O rótulo "behaviorismo metodológico" aplica-se com maior acurácia a propositores posteriores do neobehaviorismo (como Hull e Tolman) que adotavam o positivismo lógico e conceitos intervenientes, e não ao projeto original de Watson nem ao monismo do Behaviorismo Radical (Day, 1992; Strapasson & Carrara, 2008).

Para demonstrar a inadequação das confusões feitas entre os diferentes behaviorismos, pode-se apresentar a fundamentação da teoria behaviorista radical de B. F. Skinner a partir de três meta-características (*metafeatures*) interdependentes Vargas (2015), compreendidas como seus fundamentos filosóficos, suas práticas de engenharia e suas operações experimentais (Vargas, 2015, p. 4). Os fundamentos filosóficos, no Behaviorismo

Radical, dizem respeito ao monismo fisicalista que substitui a busca por essências ou causas mentais qualitativas pela análise quantitativa de propriedades do comportamento (como frequência, taxa e latência) em função de variáveis ambientais, a recusa da ficção explicativa de um agente interno autônomo, sem negar a existência de eventos privados sob a pele, como pensamentos e sentimentos, os quais são tratados como fatos físicos a serem explicados por contingências históricas (Vargas, 2015). Por sua vez, as operações experimentais se apoiariam no conceito de comportamento operante e no princípio da seleção pelas consequências, em que o comportamento operante e é selecionado pelos efeitos que produz no ambiente aproximando a Análise do Comportamento do modelo explicativo darwiniano de seleção natural (Skinner, 1981; Vargas, 2015). Por fim, as práticas de engenharia comportamental que integram as descobertas experimentais e os princípios filosóficos resultando em tecnologias voltadas à solução de problemas humanos, como a Instrução Programada e o planejamento cultural, buscam explicitar contingências de controle para que os indivíduos desenvolvam o autogoverno e modifiquem seus próprios ambientes de forma a erradicar práticas coercitivas (Vargas, 2015).

Complementando a identificação das meta-características da Análise do Comportamento, destaca-se que esta área de conhecimento se estrutura em quatro domínios (Moore, 2022): a) o *Behaviorismo Radical*, enquanto filosofia da ciência; b) a *Análise Experimental do Comportamento*, dedicada à pesquisa básica; c) a *Análise do Comportamento Aplicada,* voltada à pesquisa em contextos de relevância social; d) a *Prestação de Serviços / Prática Profissional*. Moore (2022) adverte que, quando a formação universitária e de pós-graduação negligencia o ensino histórico e filosófico do Behaviorismo Radical em prol de um treinamento estritamente voltado à prestação de serviços ou aplicação de técnicas isoladas, futuros profissionais tornam-se vulneráveis à "deriva conceitual", tendo o risco de caírem no mentalismo e no behaviorismo metodológico devido às pressões da cultura dominante.

3. IDENTIFICAÇÃO DE INCOMPREENSÕES E LACUNAS METODOLÓGICAS

3.1 Equívocos e Mitos em Livros Didáticos e na Mídia Popular

A propagação de concepções equivocadas sobre a Análise do Comportamento é sistematicamente alimentada por duas fontes exógenas principais: os materiais didáticos empregados na formação de profissionais de ciências humanas e a imprensa de grande circulação (Azoubel & Abbud, 2017; Azoubel & Saconatto, 2020; Bandeira & Malerbi, 2023; Gioia, 2001; Morris, 1985).

Em uma revisão sistemática de literatura, Bandeira e Malerbi (2023) mapearam os principais achados sobre a presença de erros conceituais em livros didáticos de introdução à Psicologia, Psicologia da Educação e Teorias da Personalidade. Estudos clássicos e contemporâneos (Gioia, 2001; Todd & Morris, 1983) demonstram que manuais direcionados à formação de professores e psicólogos contêm alta frequência de imprecisões graves, incluindo: a) a definição de reforço negativo como sinônimo de punição; b) a omissão do monismo skinneriano e a afirmação de que a Análise do Comportamento nega pensamentos e sentimentos; c) a caracterização da abordagem como puramente ambientalista, ignorando os fatores filogenéticos; e d) a redução do comportamento operante a um esquema mecanicista de dois termos. Tais materiais, utilizados em disciplinas iniciais da graduação, atuam como fontes de contaminação conceitual, fixando estereótipos em estudantes iniciantes (Bandeira & Malerbi, 2023; Kienzler et al., 2023).

Na mídia comercial em geral, Azoubel e Abbud (2017) analisaram trechos sobre B. F. Skinner e a Análise do Comportamento veiculados na revista Veja desde 1968, identificando a presença de erros históricos e conceituais. Em uma análise documental de 227 parágrafos do jornal Folha *de S.Paulo* publicados entre 1921 e 2015, Azoubel e Saconatto (2020) constataram a predominância de matérias jornalísticas de cunho crítico que associavam o behaviorismo ao controle coercitivo, à superficialidade e à negação da mente. Contudo, Azoubel e Saconatto (2020) destacaram que nas ocasiões em que os artigos do jornal foram escritos diretamente por analistas do comportamento convidados, as informações foram apresentadas de forma precisa e contextualizada, comprovando a urgência de uma postura ativa da comunidade na comunicação pública da ciência (Heinicke et al., 2022; Morris, 1985).

3.2. Análise de Lacunas Metodológicas em Estudos Sobre Mitos e Equívocos

A despeito da relevância diagnóstica dos estudos empíricos que buscaram mapear mitos e incompreensões sobre a Análise do Comportamento por meio de questionários (e.g., Arntzen et al., 2010; DeBell & Harless, 1992; Lamal, 1995; Rodrigues, 1999), uma análise dessa literatura revela diferentes tipos limitações conceituais, metodológicas e psicométricas.

Entre as limitações psicométricas, observa-se que os questionários empregados para medir mitos sobre a Análise do Comportament foram elaborados a partir de afirmativas retiradas ou fundamentadas em livros didáticos, sem submissão a procedimentos padronizados de análise de itens e obtenção de evidências de fidedignidade e validade dos escores (Arntzen et al., 2010; Hughes et al., 2013).

Outra limitação psicométrica diz respeito ao emprego quase exclusivo de itens no formato dicotômico, Verdadeiro (V) ou Falso (F), amplamente criticada na psicometria (Furnham & Horne, 2021; Hughes et al., 2013; Varea et al., 2025). O formato de escolha forçada impede discriminar se o erro do respondente reflete um mito fortemente consolidado em sua estrutura cognitiva ou um mero palpite aleatório ("chute") gerado diante da dúvida. A ausência regular de alternativas como "Não Sei" ou "Sem Opinião", bem como a falta de escalas graduadas de confiança (Likert), força o participante a escolher uma das opções, o que infla artificialmente os índices aparente de prevalência de mitos (Arntzen et al., 2010; Furnham, 2018; Varea et al., 2025).

Afirmativas curtas e isoladas são estruturalmente inadequadas para capturar a sofisticação de proposições filosóficas e científicas. Diversas afirmativas classificadas rigidamente como "falsas" pelos pesquisadores contêm aspectos parcialmente verdadeiros ou dependem de qualificações contextuais que a questão não permite expressar (Furnham & Horne, 2021; Hughes et al., 2013). Pequenas alterações na redação de um item produzem variações drásticas nas taxas de concordância, evidenciando viés de elaboração do instrumento (Hughes et al., 2013; Ruble, 1986).

Os testes de mitos limitam-se a contabilizar porcentagens estáticas de acertos e erros em escores agregados, sem explorar o raciocínio subjacente do participante (Varea et al., 2025). A ausência de métodos qualitativos complementares, tais como entrevistas clínicas estruturadas ou análises de relato verbal, impede identificar a fonte geradora da resposta incorreta: se ela decorre de leitura de livros didáticos imprecisos, da influência de aulas expositivas de

professores de outras abordagens, ou de um viés cultural mentalista generalizado (Azoubel, 2017; Varea et al., 2025).

A quase totalidade das pesquisas aplica os questionários em corte transversal único ou em desenhos pré/pós-teste aplicados imediatamente antes e após uma disciplina acadêmica (DeBell & Harless, 1992; Lamal, 1995). Há uma drástica escassez de acompanhamentos longitudinais de longo prazo que meçam se os ganhos conceituais obtidos ao final de um curso.

3.3. Formação de Analistas do Comportamento

A preocupação com a qualidade da formação de profissionais e psicólogos em Análise do Comportamento e o constante monitoramento de seus currículos constituem demandas que configuram um debate internacional (Arntzen et al., 2010; Bado et al., 2025; Pastrana et al., 2016; Pilgrim, 2018; Reid, 1992).

No cenário internacional, destaca-se a publicação de um número especial inteiro do periódico Behavior Analysis in Practice, organizado com o propósito explícito de discutir estratégias para modelar e aperfeiçoar o repertório profissional de futuros analistas do comportamento (Pilgrim, 2018). Nesse contexto, recuperam-se as proposições de Reid (1992), que defendia que a formação em Análise do Comportamento deve integrar um sólido treinamento em pesquisa científica e promover uma interlocução fluida e continuada entre pesquisadores acadêmicos e analistas aplicados/prestadores de serviços no campo prático. Sem essa integração, amplia-se o hiato entre a produção de conhecimento básico e a intervenção socialmente relevante (Moore, 2022; Reid, 1992).

A literatura internacional reforça a necessidade de um monitoramento sistemático da difusão de princípios analítico-comportamentais. Isso engloba desde a avaliação da bibliografia adotada em programas de pós-graduação de excelência (Pastrana et al., 2016) e o desenvolvimento de instrumentos refinados de avaliação de conhecimentos (Arntzen et al., 2010; Karlsdóttir, 2023), até a avaliação de estratégias pedagógicas ativas baseadas em textos que refutem a Análise do Comportamento para eliminar mitos enraizados (Bernstein et al., 2025; Tulis et al., 2022), além da difusão da ciência em veículos de comunicação não especializados (Azoubel & Saconatto, 2020; Heinicke et al., 2022).

No cenário nacional, o mapeamento mais abrangente e recente sobre a estrutura curricular da formação em Psicologia no Brasil foi conduzido por Bado et al. (2025). Analisando dados de 661 Instituições de Ensino Superior (IES), aproximadamente 70% de todos os programas de graduação em Psicologia do país, o estudo revelou graves disparidades teóricas e uma profunda sub-representação das abordagens baseadas em evidências. Constatou-se que a Análise do Comportamento está presente em apenas 49% dos cursos de Psicologia no Brasil, e a Terapia Cognitivo-Comportamental em 57%. Em contraste, abordagens tradicionais e subjetivistas mantêm uma hegemonia quase absoluta, com a Psicanálise presente em 94% dos programas e a Psicologia Existencial/Humanista em 85% (Bado et al., 2025). Adicionalmente, apenas 21% das IES oferecem disciplinas cobrindo todas as quatro grandes matrizes teóricas. O estudo aponta ainda que 28,5% das instituições sequer disponibilizam suas matrizes curriculares publicamente, violando a legislação nacional de transparência. Bado et al. (2025) alertam que essa marginalização curricular da Análise do Comportamento gera assimetrias regionais severas e compromete diretamente a qualidade da formação dos psicólogos, deixando os egressos despreparados para aplicar intervenções comportamentais validadas (como o manejo comportamental e treino de pais no Transtorno do Espectro Autista).

Essa constatação em escala nacional é corroborada por investigações documentais focadas em subconjuntos de instituições. Ramos et al. (2024), ao analisarem a estrutura curricular das universidades públicas federais brasileiras, mapearam 82 disciplinas relacionadas à Análise do Comportamento em 58 cursos, constatando uma carga horária média reduzida de apenas 116 horas, representando perto de 2,9% da carga mínima de 4.000h dos cursos de Psicologia. A análise das ementas revelou concentração nos semestres iniciais, restrição a tópicos

introdutórios de aprendizagem básica e predominância de "falsos objetivos de ensino", descrições focadas nas intenções do docente em vez da especificação de comportamentos-objetivo dos estudantes (Botomé, 1985; Ramos et al., 2024).

4. CONCLUSÃO

A presente revisão narrativa da literatura permitiu mapear as múltiplas determinações que sustentam os equívocos, o preconceito e o dogmatismo em relação à Análise do Comportamento e ao Behaviorismo Radical. Demonstrou-se que a incompreensão da proposta skinneriana não é um fenômeno isolado, mas parte de uma dinâmica mais ampla de difusão da ciência psicológica, na qual explicações intuitivas da "psicologia ingênua" resistem à assimilação de conceitos científicos contra-intuitivos.

Dentre os principais achados desta revisão, destacam-se que livros didáticos dirigidos à formação de professores e psicólogos, bem como matérias na mídia de grande circulação, continuam veiculando imprecisões históricas e conceituais como a redução ao modelo S-R, a negação dos eventos privados e a apologia ao controle, exigindo uma ação proativa de analistas do comportamento em veículos de divulgação popular. Adicionalmente, as pesquisas empíricas que investigam mitos necessitam evoluir metodologicamente, abandonando o uso exclusivo de testes dicotômicos (V/F) não validados e incorporando análises de parâmetros de itens, alternativas de incerteza ("não sei"), escalas de confiança, investigações qualitativas da origem do erro e acompanhamentos longitudinais. Por fim, A formação em Análise do Comportamento nos cursos de Psicologia no Brasil enfrenta severas limitações de carga horária, aliadas à presença de docentes sem formação específica na área e ao alto custo de resposta que impede a implementação completa de tecnologias comportamentais de ensino diante de restrições institucionais.

Pode-se concluir que além de rebater críticas externas, a comunidade analítico-comportamental precisa superar o dogmatismo interno, encerrar o insulamento comunitário e promover a tradução da terminologia técnica em uma linguagem menos aversiva, estabelecendo diálogos produtivos com a sociedade. Em suma, a consolidação da Análise do Comportamento como uma ciência socialmente relevante depende da articulação entre o rigor epistemológico de seus fundamentos e a flexibilidade comunicacional no ensino e na divulgação científica.

REFERÊNCIAS

ABRAMSON, C. I. Problems of teaching the behaviorist perspective in the cognitive revolution. Behavioral Sciences, Basel, v. 3, n. 1, p. 55-71, 2013. DOI: https://doi.org/10.3390/bs3010055.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A.; GOUVEIA, V. V. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. Avaliação Psicológica, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 421-435, 2010.

ARNTZEN, E.; LOKKE, J.; LOKKE, G.; EILERTSEN, D. E. On misconceptions about behavior analysis among university students and teachers. The Psychological Record, New York, v. 60, n. 2, p. 325-336, 2010. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03395710.

AZOUBEL, M. S. Considerações sobre dogmatismo teórico no Behaviorismo Radical. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, Belém, v. 13, n. 2, p. 19-27, 2017. DOI: https://doi.org/10.18542/rebac.v13i2.5902.

AZOUBEL, M. S.; ABBUD, G. M. (Im)posturas jornalísticas: incompreensões da revista Veja sobre B. F. Skinner. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 181-192, 2017. DOI: https://doi.org/10.9788/TP2017.1-12.

AZOUBEL, M. S.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: relatos de analistas do comportamento. Perspectivas em Análise do Comportamento, Belém, v. 5, n. 2, p. 78-92, 2017. DOI: https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.133.

AZOUBEL, M. S.; SACONATTO, A. T. Concepções sobre o Behaviorismo Radical nas publicações da Folha de S. Paulo. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 40, e189472, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003189472.

BANACO, R. A. Podemos nos beneficiar das descobertas da ciência do comportamento? In: BANACO, R. A. (org.). Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e terapia cognitiva. Santo André: ARBytes, 1997. p. 543-555.

BANDEIRA, V. G. Ensino de análise do comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40866. Acesso em: 2 nov. 2026.

BANDEIRA, V. G.; MALERBI, F. E. K. Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, São Paulo, v. 25, e231673, 2023. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1673.

BERNSTEIN, D.; DOTSON, W. Promoting teaching excellence in professional education of behavior analysts. European Journal of Behavior Analysis, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 277-288, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/15021149.2010.11434351.

BERNSTEIN, D. A. et al. Harnessing the power of introductory psychology to combat misconceptions about psychology. Psychology Learning & Teaching, Thousand Oaks, v. 24, n. 2, p. 134-158, jul. 2025. DOI: https://doi.org/10.1177/14757257251329949.

BOTOMÉ, S. P. O problema dos falsos "objetivos de ensino". In: BOTOMÉ, S. P. (org.). Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional. [S. l.: s. n.], 1985. p. 102-122. Trabalho premiado no II Concurso Roquete Pinto de Monografias, promovido pela FUNTEVE/Ministério da Educação.

BROWN, F. J.; GILLARD, D. The 'strange death' of radical behaviourism. The Psychologist, Leicester, v. 28, n. 1, p. 24-27, jan. 2015.

CAMERON, E. L.; KHANNA, M. M. Myths and misconceptions about human behavior and mental processes held by introductory psychology students: a BISTOPS collaborative research project. Human Arenas, Cham, v. 7, n. 3, p. 482-493, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s42087-023-00388-w.

CARRARA, K. Behaviorismo radical: crítica e metacrítica. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CRITCHFIELD, T. S. et al. Normative emotional responses to behavior analysis jargon, or how not to use words to win friends and influence people. Behavior Analysis in Practice, Cham, v. 10, n. 2, p. 97-106, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s40617-016-0161-9.

CUNHA, A. M. S. M. et al. Arranjando contingências de reforço para o intraverbal no ensino programado da Análise do Comportamento: um estudo a partir do software Belief 3.0. In: PESSÔA, C. V. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (org.). Comportamento em foco, v. 1. Santo André: ABPMC, 2011. p. 143-156.

DAY, W. F. On the difference between radical behaviorism and methodological behaviorism. In: LEIGLAND, S. (ed.). Radical behaviorism: Willard Day on psychology and philosophy. Reno: Context Press, 1992. p. 61-71.

DEBELL, C. S.; HARLESS, D. K. B. F. Skinner: myth and misperception. Teaching of Psychology, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 68-73, 1992. DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top1902_1.

FURNHAM, A. Myths and misconceptions about human memory. Psychology, [S. l.], v. 15, n. 10, p. 1614-1626, 2024. DOI: https://doi.org/10.4236/psych.2024.1510094.

FURNHAM, A.; HORNE, G. Myths and misconceptions about intelligence: a study of 35 myths. Personality and Individual Differences, Amsterdam, v. 181, 111014, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111014.

GIOIA, P. S. A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HEINICKE, M. R.; JUANICO, J. F.; VALENTINO, A. L.; SELLERS, T. P. Improving behavior analysts' public speaking: recommendations from expert interviews. Behavior Analysis in Practice, Cham, v. 15, n. 1, p. 203-218, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s40617-020-00538-4.

HUGHES, S.; LYDDY, F.; LAMBE, S. Misconceptions about psychological science: a review. Psychology Learning & Teaching, Thousand Oaks, v. 12, n. 1, p. 20-31, 2013. DOI: https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20.

KIENZLER, J.; VOSS, T.; WITTWER, J. Student teachers' conceptual knowledge of operant conditioning: how can case comparison support knowledge acquisition? Instructional Science, Dordrecht, v. 51, n. 4, p. 639-659, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s11251-023-09627-7.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos. Acta Comportamentalia, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013. DOI: https://doi.org/10.32870/ac.v21i4.43611.

KIENEN, N. et al. Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): uma experiência brasileira. Perspectivas em Análise do Comportamento, Belém, v. 12, n. 2, p. 360-390, 2021. DOI: https://doi.org/10.18761/PAC.2021.jul110.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-171, 2001. DOI: https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321.

LAMAL, P. A. College students' misconceptions about behavior analysis. Teaching of Psychology, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 177-180, out. 1995. DOI: https://doi.org/10.1207/s15328023top2203_3.

LAURENTI, C. Trabalho conceitual em psicologia: pesquisa ou "perfumaria"? Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 2, p. 179-181, abr.-jun. 2012.

LILIENFELD, S. O.; LYNN, S. J.; RUSCIO, J.; BEYERSTEIN, B. L. 50 great myths of popular psychology: shattering widespread misconceptions about human behavior. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

LOPES, C. E. Resenha do livro "Behaviorismo radical: crítica e metacrítica", 2. edição, escrito por Kester Carrara. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 119-123, 2008. DOI: https://doi.org/10.31505/rbtcc.v10i1.210.

MIURA, R. K. K. Relatos de graduandos de terapia ocupacional sobre o ensino de análise do comportamento. In: SILVA, W. C. M. P. (org.). Sobre comportamento e cognição, v. 22. Santo André: ESETec, 2008. p. 201-212.