



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

ELISANDRA CRISTINA DAL BOSCO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL SUPERIOR E DEMAIS NÍVEIS DE
ENSINO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CASCADEL - PR

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

ELISANDRA CRISTINA DAL BOSCO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL SUPERIOR E DEMAIS NÍVEIS DE
ENSINO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) - Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Ester Rodrigues

CASCADEL - PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DAL BOSCO, Elisandra Cristina
Formação de professores de nível superior e demais níveis de ensino: uma revisão de literatura / Elisandra Cristina DAL BOSCO; orientadora Maria Ester Rodrigues. -- Cascavel, 2021. 139 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Análise do Comportamento. 3. Revisão de Literatura. I. Rodrigues, Maria Ester, orient. II. Título.



ELISANDRA CRISTINA DAL BOSCO

Formação de Professores de nível superior e demais níveis de ensino: uma revisão de literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Isabel Cristina Correa Roesch

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Prof. Dr. Marcelo Henrique Oliveira Henklain
SIAPE 1115507

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Cascavel, 17 de novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e me proteger em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Mari e Gilberto, e ao meu irmão, Élder, que são meu alicerce e sempre me incentivam a buscar meus objetivos. Ao meu namorado, Eduardo, por compartilhar seus sonhos comigo e por acreditar nos meus. O apoio de vocês durante a trajetória do mestrado foi indispensável. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

À minha família, que sempre torce por mim e pelo meu sucesso. De modo especial, à tia Marizete, que não mede esforços para me auxiliar sempre que preciso.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Ester Rodrigues, pelo conhecimento compartilhado durante o período do mestrado e pelas orientações para a elaboração desta pesquisa.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Isabel Cristina Corrêa Roesch e Prof. Dr. Marcelo Henrique Oliveira Henklain, pelas excelentes contribuições.

Às minhas amigas de longa data, Aline e Daniele, por estarem sempre disponíveis, nos melhores momentos e nos mais críticos também. Obrigada por tudo!

Às minhas colegas e amigas do Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação (GPSIE), pelas colaborações e parceria ao longo desta pesquisa.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos os amigos que, direta ou indiretamente, me incentivaram na realização e na conclusão deste trabalho.

“A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica. Afeta profundamente a vida de todos nós.” (SKINNER, 1972, p. 18).

DAL BOSCO, Elisandra Cristina. **Formação de professores de nível superior e demais níveis de ensino**: uma revisão de literatura. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

A função dos professores de nível superior, no que diz respeito especificamente à tarefa de ensinar e ao desenvolvimento de habilidades educativas, não difere de professores dos demais níveis de ensino. Nesse sentido, este trabalho teve o objetivo de revisar estudos publicados em periódicos de língua portuguesa que se propuseram a ensinar ou discorrer acerca de habilidades de professores, comuns a docentes de qualquer nível de ensino, realizados com base no referencial analítico-comportamental, no período de 2011-2020. Foram analisados 16 artigos encontrados a partir de pesquisa em base de dados (Periódicos CAPES), mecanismos de buscas (Google Acadêmico e *Microsoft Academic*) e periódicos de referência na área (RBTCC; Perspectivas em Análise do Comportamento; *Acta Comportamentalia* e REBAC). Os estudos foram analisados a partir de 25 categorias (e subcategorias), previamente extraídas da literatura introdutória. Os dados obtidos indicaram um número reduzido de artigos publicados no período analisado, com tendência à diminuição nos últimos anos. Verificou-se dispersão quanto aos periódicos, com prevalência de publicações em periódicos multiabordagem, bem como quanto aos autores dos trabalhos e aos materiais e instrumentos utilizados para coleta, intervenção/ensino e análise dos dados. Quanto à natureza ou ao tipo do trabalho, houve predominância de ensaios e apenas dois estudos experimentais (ambos realizados com delineamento AB). Apenas 31,25% dos estudos tiveram participantes e outros dois analisaram documentos. Dentre os 61 participantes dessas pesquisas, todos eram professores, e dos 56 que tiveram sua escolaridade mencionada, 91,07% tinham especialização completa. Quanto ao nível de ensino, houve prevalência do nível fundamental e superior, com ausência de menções diretas à educação infantil e ao ensino médio. O ensino regular foi a modalidade de ensino com maior frequência, e a grande maioria dos estudos foi realizada em escolas e universidades públicas, sendo o *setting* predominante para a condução das pesquisas. Não foi possível identificar uma tendência quanto ao envolvimento de participantes e pesquisadores nas intervenções executadas. Dentre os conteúdos mais mencionados pelos artigos está a temática sobre as “Habilidades de Ensino” (com prevalência da categoria “como ensinar”), as “Habilidades Sociais Genéricas e Educativas” (com prevalência das HSE) e em terceiro lugar as “Concepções Base” (definição de eficácia docente, concepção de ensino e de aprendizagem, definição de educação e papel da escola e conceito de comportamento). Com menor frequência também foram mencionadas as temáticas relativas ao “Conhecimento dos temas que leciona”, à “Relação Professor-Aluno” e a demais conteúdos com ocorrência única. A metade dos trabalhos que executaram uma formação estabeleceu critérios de desempenho para avançar em unidades subsequentes e todos declararam ter atingido os objetivos a que se propuseram. Os resultados da presente pesquisa podem servir para orientar o desenvolvimento de programas de intervenção para a formação de professores, de

modo que os docentes estejam mais qualificados para promover a aprendizagem de seus alunos, contribuindo para a qualidade da educação e, por consequência, para o desenvolvimento da sociedade e a sobrevivência da cultura.

Palavras-chave: Formação de Professores. Análise do Comportamento. Revisão de Literatura.

DAL BOSCO, Elisandra Cristina. **Training of higher education teachers and other levels of education:** a literature review. 2021. 139f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

The role of higher education teachers, with regard specifically to the task of teaching and the development of educational skills, does not differ from teachers at other levels of education. This paper aimed to review studies published in Portuguese language journals that propose to use or discuss teacher skills, common to teachers of any level of education, carried out in the behavioral-analytic framework, in the period 2011-2020. Sixteen articles have been found from a database search (CAPES Journals), search engines (Google Academic and Microsoft Academic) and reference journals in the area (RBTCC; Perspectives in Behavior Analysis; Acta Comportamentalia and REBAC). The studies were analyzed from 25 categories (and subcategories), previously extracted from the introductory literature. The obtained data indicated a small number of articles published in the analyzed period, with a decreasing trend in the last years. There was dispersion regarding the journals, with a prevalence of publications in multi-approach journals as well as dispersion regarding the authors of the analyzed studies and regarding the materials and instruments used for collection, intervention/teaching and data analysis. As for the nature or type of work, there was a predominance of trials and only two experimental studies (both performed with AB design). Only 31.25% of the studies had participants and two others analyzed documents. Among the 61 participants of this research, all were teachers, and of the 56 who had their schooling mentioned, 91.07% had complete specialization. As for the level of education, there was prevalence of elementary and higher education, with no direct mentions to early childhood education and high school. Regular education was the most frequent teaching modality and the vast majority of studies were carried out in public schools and universities, which were the predominant setting for conducting research. It was not possible to identify a trend regarding the involvement of participants and researchers in the interventions performed. Among the most mentioned contents in the articles is the theme of "Teaching Skills" (with prevalence of the category "how to teach"), "Generic Social and Educational Skills" (with prevalence of HSE) and in third place the "Base Conceptions" (definition of teaching effectiveness, conception of teaching and learning, definition of education and the role of the school and concept of behavior). Less frequently, the themes related to "Knowledge of the taught subjects", "Teacher-Student Relationship" and to other contents with a unique occurrence were also mentioned. Half of the works that performed a training established performance criteria to advance in subsequent units and all declared to have achieved the objectives they proposed. The results of this research can serve to guide the development of intervention programs for teacher training, so that teachers are more qualified to

promote the learning of their students, contributing to the quality of education and, consequently, to the development of society and survival of culture.

Keywords: Teacher Education. Behavior Analysis. Literature Review.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ano de Publicação x Quantidade de Artigos	67
------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de quadro de organização de seleção por fonte consultada	63
Quadro 2 – Relação de artigos selecionados na coleta de dados	64
Quadro 3 – Agrupamentos das Palavras-Chave dos Estudos	70
Quadro 4 – Natureza ou Tipo do Trabalho	71
Quadro 5 – Materiais e Instrumentos para Coleta de Dados	74
Quadro 6 – Materiais e Instrumentos para Intervenção ou Ensino	76
Quadro 7 – Materiais e Instrumentos para Análise dos Dados	77
Quadro 8 – O que é tratado nos trabalhos/propostas formativas	87
Quadro 9 – Habilidades de Ensino	88
Quadro 10 – Habilidades de Ensino: Como ensinar	90
Quadro 11 – Habilidades de Ensino: Como Ensinar – Métodos e técnicas de ensino baseadas em AC	93
Quadro 12 – Habilidades de Ensino: O que ensinar	96
Quadro 13 – Habilidades de Ensino: Para quem Ensinar	96
Quadro 14 – Habilidades de Ensino: Quanto está sendo ensinado	98
Quadro 15 – Habilidades de Ensino: Outros	100
Quadro 16 – Habilidades sociais genéricas e educativas	101
Quadro 17 – Habilidades sociais: comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos (HSE)	102
Quadro 18 – Habilidades sociais: comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos (HS genéricas)	103
Quadro 19 – Concepções Base	105
Quadro 20 – Principais justificativas dos trabalhos	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleta Google Acadêmico	60
Tabela 2 – Coleta Periódicos Capes	61
Tabela 3 – Coleta <i>Microsoft Academic</i>	61
Tabela 4 – Coleta RBTCC.....	61
Tabela 5 – Coleta Revista <i>Perspectivas em Análise do Comportamento</i>	62
Tabela 6 – Coleta <i>Acta Comportamentalia</i>	62
Tabela 7 – Coleta REBAC.....	62
Tabela 8 – Quantidade de resumos acessados e selecionados por fonte consultada.....	63
Tabela 9 – Autores dos Artigos	67
Tabela 10 – Periódicos	69
Tabela 11 – Documentos	78
Tabela 12 – Participantes.....	79
Tabela 13 – Quantidade de Participantes	79
Tabela 14 – Escolaridade dos Participantes	80
Tabela 15 – Nível de Ensino dos Participantes	81
Tabela 16 – Modalidade de Ensino dos Participantes	83
Tabela 17 – Contexto Público x Privado.....	83
Tabela 18 – Contexto/Setting.....	84
Tabela 19 – Envolvimento dos Participantes e Pesquisador(es) na intervenção executada	85
Tabela 20 – Nível da Formação	85
Tabela 21 – O que é discutido, proposto ou ensinado no trabalho/na proposta formativa	86
Tabela 22 – Especificação de Critérios de Desempenho para avançar no programa.....	112
Tabela 23 – Consecução dos Objetivos.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise do Comportamento
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
DRA	Reforço Diferencial de Comportamentos Alternativos
ENF1	Estudo Não Formativo do tipo 1
ENF2	Estudo Não Formativo do tipo 2
HS	Habilidades Sociais
HSE	Habilidades Sociais Educativas
HSG	Habilidades Sociais Genéricas
IES	Instituição de Ensino Superior
IHSE-PU-Aluno	Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
PF	Proposta Formativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QUANT.	Quantidade
RBTC	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
REBAC	Revista Brasileira de Análise do Comportamento
SHSE	Sistema de Habilidades Sociais Educativas
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
SS	Suporte Social
TBC	<i>Teacher Behavior Checklist</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
(UFSCar)	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.2	FUNÇÃO/PAPEL DO PROFESSOR NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ...	36
1.3	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS ..	41
2	METODOLOGIA.....	54
2.1	VISÃO GERAL DO ESTUDO.....	54
2.2	FONTES DE INFORMAÇÃO CONSULTADAS.....	54
2.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	55
2.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	58
3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	60
3.1	MATERIAIS SELECIONADOS	60
3.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICES.....	126
	APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DE ANÁLISE DOS ARTIGOS	126

1 INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória está dividida em três subseções: 1.1 Formação e Avaliação de Professores; 1.2 Função/Papel do Professor na Análise do Comportamento; e 1.3 Relação Professor-Aluno e Habilidades Sociais Educativas.

Na primeira subseção, discutimos a importância da educação, da formação e da avaliação de professores, apresentando dados da literatura que justificam a necessidade de que os docentes sejam preparados para sua atuação profissional, de modo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo eficaz, ou seja, que o resultado seja a aprendizagem dos alunos. Apresentamos, ainda, classes de comportamentos que precisam ser consideradas na preparação para a docência em qualquer nível de ensino, a saber: competências relacionadas especificamente à tarefa de ensinar (conhecimento teórico, conhecimento sobre comportamento humano e planejamento de ensino) e as habilidades sociais genéricas e educativas requeridas para a interação com os alunos.

Considerando as classes de comportamentos supracitadas, na segunda subseção, discorreremos, de modo mais detalhado, acerca das competências relacionadas ao ensino, apresentando as contribuições da Análise do Comportamento para a educação, considerando a função/papel do professor. Finalizando a revisão de literatura introdutória e buscando aprofundar a discussão sobre as competências relacionais requeridas para a atuação docente, na terceira subseção, explicitamos estudos sobre a relação professor-aluno e as habilidades sociais educativas.

1.1 FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos que compõem esta subseção referente à formação e à avaliação de professores têm objetivos diversificados, desde revisitar a literatura internacional sobre eficácia docente (HUNT, 2009) à proposição de uma interpretação analítico-comportamental da expressão “professor universitário eficaz”, entendido como repertório comportamental, descrevendo classes gerais de comportamento componentes desse repertório (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018). Com base em 91 metanálises, Wang, Haertel e Walberg (1993-1994) investigaram as influências mais significativas na aprendizagem dos alunos. Também com base em meta-análises, Schneider e Preckel (2017) realizaram uma revisão sistemática sobre as

variáveis associadas ao desempenho no ensino superior. Hattie (2015a) apresenta políticas e narrativas que permeiam a educação e causam distração acerca dos fatores realmente relevantes para a melhoria e eficácia do ensino, além de sugerir uma especialização colaborativa que poderia tornar o ensino mais eficaz (HATTIE, 2015b).

Henklain (2017) investigou as propriedades psicométricas no Brasil de um instrumento de avaliação do professor universitário (o *Teacher Behavior Checklist* ou TBC), apresentando possibilidades dessa medida contribuir para a avaliação e formação de professores. Os demais textos incluídos nessa subseção consistem em reflexões teóricas sobre os desafios da formação docente (OLIVEIRA; SILVA, 2012), pesquisa com dados sobre o custo social de cada jovem que não conclui a educação básica (BARROS *et al.*, 2021), estudo de caso sobre um Programa de Estágio e Capacitação Docente (PACHANE, 2005), além de estudo acerca de concepções sobre o que seria um bom professor universitário (CÂNDIDO *et al.*, 2014).

A discussão sobre a formação e avaliação de professores é importante, pois a Educação é uma das principais agências de controle que afeta diretamente a sociedade, o que pode ser comprovado por meio de estudos empíricos, tais como a pesquisa *Consequências da Violação do Direito à Educação*, conduzida pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) em parceria com o Instituto Roberto Marinho (BARROS *et al.*, 2021). Esse estudo aponta os impactos da Educação em nosso país ao medir o custo social de cada jovem que não conclui a educação básica. Os resultados dessa pesquisa indicam que os jovens com educação básica têm uma maior expectativa de vida com qualidade (vive quatro anos a mais em comparação com os jovens sem educação básica) e menor envolvimento com atividades violentas, como homicídios (seriam 550 homicídios a menos a cada ano). A investigação também evidencia as consequências econômicas que a evasão escolar pode gerar para o país, uma vez que, a cada ano, o Brasil perde R\$ 372 mil por jovem que não conclui a educação básica, totalizando cerca de R\$ 214 bilhões por ano (BARROS *et al.*, 2021). Os dados atestam que a Educação (ou a falta dela) tem implicações diretas em aspectos sociais e econômicos, como a qualidade de vida das pessoas, a segurança pública e o desenvolvimento do país.

De acordo com Glaeser, Ponzetto e Shleifer (2007), é por meio da Educação que as pessoas aprendem a interagir umas com as outras, possibilitando uma maior participação cívica. Nesse sentido, estudos têm demonstrado que a Educação estaria

correlacionada à democracia. A despeito das evidências empíricas sobre Educação e participação cívica, pesquisas apontam que os graduados universitários têm 27% mais probabilidade de dizer que votaram em eleições locais do que os que não concluíram o ensino médio, além de 29% a mais de probabilidade de dizer que ajudam a resolver os problemas locais (GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007).

Considerando que um dos objetivos educacionais é a socialização, os autores supracitados ressaltam que a escolarização possibilita a troca de informações e forma pessoas mais capazes de entender, discutir, aprender e persuadir, ou seja, possibilita a “[...] aquisição de habilidades úteis para operar com conhecimento e com pessoas capazes de aprender e ensinar.” (GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007, p. 82, tradução nossa)¹. Os pesquisadores concluem que a Educação aumenta o apoio da sociedade à democracia, uma vez que essa se sustenta a partir da participação (que é possibilitada pela Educação) das pessoas na sociedade (GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007).

Quanto à visão analítico-comportamental sobre a importância da Educação, Skinner (1972) a aborda considerando o estabelecimento de comportamentos dos membros de uma cultura que sejam vantajosos em algum momento futuro. Em outras palavras, o papel da Educação seria o de promover a aprendizagem, preparando o aprendiz para lidar com situações com as quais ele ainda não se deparou, possibilitando, dessa forma, a sobrevivência da cultura. O autor destaca que o sistema educacional tem o papel social de transmitir aos indivíduos a cultura acumulada pela humanidade e prepará-lo para o mundo fora da sala de aula.

Compreendendo o papel fundamental da Educação para a sobrevivência da cultura e para uma maior qualidade de vida para as pessoas, é evidente que o professor tem um papel de extrema relevância, o qual deve ser executado com eficácia. No entanto, surge o questionamento: O que é ser um professor eficaz? Parece óbvio dizer que o professor eficaz é aquele que promove a aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, é imperativo esclarecer os conceitos de ensino e aprendizagem, mesmo que sejam termos comuns nos contextos educacionais.

O ensino escolar eficaz é aquele que permite o aprendizado do aluno e não a exposição de conhecimentos do professor perante o estudante, independentemente

¹ “[...] at every level from primary school to university, education is the acquisition of skills helpful for operating with both knowledge and people, to be able to learn and to teach.” (GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007, p. 82).

da quantidade de aprendizagem dos discentes. O ensino é o processo que permite ao aluno adquirir novos comportamentos e/ou aperfeiçoar os comportamentos já existentes em novas direções. Skinner afirma que “Ensinar pode ser definido como o dispor de contingências de reforço sob as quais o comportamento muda.” (SKINNER, 1972, p. 108).

Na perspectiva analítico-comportamental, para falar sobre ensino-aprendizagem, é necessário que os comportamentos do professor (ensinar) e os comportamentos do aluno (aprender) sejam analisados. De acordo com Skinner, “[...] o professor que realmente entende as condições sob as quais a aprendizagem ocorre será mais eficiente, não só no ensino da matéria, mas também no gerenciamento da sala de aula.” (SKINNER, 1972, p. 53). Assim sendo, a eficácia do ensino pode ser avaliada quando novos comportamentos são adquiridos ou comportamentos já existentes são modificados em decorrência do ensino (arranjo de contingências sob as quais o comportamento se modifica).

Cientes da importância de que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, e com o intuito de estudar a formação de professores tanto do nível básico quanto do superior, é importante destacar como ocorre a formação do professor universitário e quais são suas atribuições, uma vez que os estudos sobre esse nível de ensino ainda são incipientes. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, arts. 62/65, destaca que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Pachane (2005) critica a formação de professores universitários efetuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela ausência de uma formação efetiva na dimensão “didática”. Oliveira e Silva (2012) também destacam que a formação didática é insuficiente ou inexistente. Por outro lado, minimizam, na seleção de docentes para o Ensino Profissional e Superior, a importância dos conhecimentos específicos, da experiência e dos títulos relacionados à área de formação inicial. Os críticos da ausência da formação “didática” nem sempre são específicos com relação a quais conteúdos deveriam ser ensinados aos professores em formação inicial/continuada ou mesmo como ensiná-los.

Entendemos que os comportamentos ou habilidades necessárias para o exercício docente não devem ser adquiridos exclusivamente por meio da prática (contingências não planejadas) ou da modelação, seja no ambiente universitário ou

no escolar em qualquer nível. Em alguns casos, dependendo da instituição e dos recursos disponíveis, são oferecidos cursos sobre didática do ensino superior, metodologia do ensino superior e outros, no entanto, não é possível afirmar que esses cursos, de fato, possibilitam que os professores desenvolvam habilidades importantes para uma atuação docente eficaz, uma vez que, em geral, a aprendizagem dos alunos desses professores (submetidos à formação) não é avaliada.

Quanto às atribuições do docente de nível superior, Cândido *et al.* (2014) afirmam que, com o crescente avanço tecnológico, as universidades são desafiadas a apresentar diferentes formas de aquisição de conhecimento. No entanto, o trabalho do professor ainda é visto (principalmente em universidades que não priorizam a pesquisa) pelo viés tradicional, como um transmissor de conteúdo. A transmissão dos conhecimentos - ou repasse de conteúdos - é um elemento importante do trabalho de um docente, mas não garante a aprendizagem dos alunos.

Destacamos, ainda, que o trabalho do professor de nível superior não se reduz ao ensino, mas engloba inúmeras atividades de alta complexidade, tais como a extensão, a pesquisa, a orientação de alunos em vários níveis (Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Mestrado, Doutorado), a avaliação, decisões sobre currículos, administração, pedidos de financiamento etc. (PACHANE, 2005; HENKLAIN, 2017). Essa amplitude da ação do professor universitário envolve uma concepção de docência não restrita ao ensino e a um ensino não restrito à preparação e execução de aulas, na acepção tradicional.

Estudos como os de Pachane (2005) e de Oliveira e Silva (2012) criticam a formação *stricto sensu*, pois ela estaria limitada ao “repasso de conteúdo” e deixaria lacunas no processo formativo ao priorizarem a pesquisa. Tais avaliações sobre as pós-graduações *stricto sensu* parecem ser recorrentes, mas os estudos que emitem pareceres críticos não oferecem elementos mais concretos acerca de como a formação do professor universitário deveria ocorrer. Ademais, parece um tanto incompreensível e ingênuo, no contexto *stricto sensu*, considerar a realização de pesquisa e de produção de conhecimento como “repasso de conteúdo”. Além de desconsiderar que produção de conhecimento é sinônimo de pesquisa, ingora-se, talvez por consequência, que seja considerada uma das melhores maneiras de desenvolver competências fundamentais para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Silva (2012) sinalizam, ainda, a inexistência de uma política nacional de formação continuada de professores universitários. Quanto à capacitação docente e à implantação de políticas que a garantam, Henklain, Carmo e Haydu (2018) sugerem que, antes de se estabelecer uma política de formação de professores, é necessário identificar objetivamente o repertório comportamental de professores eficazes, considerando que a eficácia docente está condicionada à aprendizagem do aluno e não apenas à opinião dos estudantes, ou dos próprios docentes, sobre aqueles que consideram bons professores. Os autores destacam que, apesar de existirem estudos que discutam a temática do professor universitário eficaz, a discussão está longe de ser respondida, o que justifica a realização de novas pesquisas sobre o tema.

Os pesquisadores supracitados argumentam que existe “[...] uma demanda por contribuições à formação de professores de nível superior que precisam ser ensinados a ensinar [...]” (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018, p. 201). Para tanto, seria preciso identificar o que é necessário ser ensinado ao professor universitário de modo a contribuir para o seu preparo/formação. Nesse sentido, a identificação dos repertórios comportamentais que caracterizam um professor como eficaz tornaria possível a proposição de classes de comportamentos que poderiam compor a formação dos docentes. Cândido *et al.* (2014) também ressaltam que, embora não exista apenas uma definição sobre o bom professor, é possível identificar que existem algumas expectativas comuns sobre o desempenho docente, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, e tais aspectos poderiam ser estudados.

Destacamos que não se pode atribuir todo o sucesso ou insucesso da aprendizagem apenas ao docente, mas ele tem grande participação e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A partir do exposto, defendemos que, para a Educação cumprir seu papel (sobrevivência da cultura), é necessário e de extrema relevância que os professores estejam capacitados para sua atuação profissional. Considerando a necessidade de ensinar os professores a ensinar, indagamo-nos: Quais comportamentos e práticas são mais eficazes para a aprendizagem dos alunos e deveriam compor programas de formação docente? Além disso, tais práticas diferem entre o ensino básico e universitário ou podem ser estudadas por professores de todos os níveis de ensino?

Wang, Haertel e Walberg (1993) investigaram as influências mais significativas na aprendizagem do aluno. Para tanto, utilizaram como base 91 metanálises e

identificaram 28 categorias. A partir da identificação das 28 variáveis, os autores concluíram que influências diretas, como a forma de gerenciamento da sala de aula e a qualidade das interações entre aluno e professor, têm mais impacto sobre a aprendizagem do aluno do que influências indiretas, como políticas ou o distrito onde a escola está localizada. Para eles, é improvável que mudanças políticas alterem as práticas em sala de aula, onde o aprendizado realmente acontece.

Em seus estudos, assim como Wang, Haertel e Walberg (1993), Hattie (2015a) identificou que algumas políticas e narrativas que permeiam a Educação nem sempre contribuem para a eficácia do ensino, sendo chamadas pelo autor de *políticas de distração*, uma vez que nos fazem discutir sobre assuntos que apresentam pouco impacto para a melhoria do ensino. O pesquisador relata que inúmeras iniciativas são promovidas no intuito de melhorar os sistemas de educação, dentre elas: mais avaliações, mais tecnologias, diferentes tipos de edifícios etc. No entanto, ele observa que, além de caras, tais ações não demonstram os resultados esperados com relação a uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos. Ressaltamos que esse autor não ignora a importância de se olhar para tais aspectos, mas destaca que, se forem excessivamente enfatizados, funcionam como distrações para aspectos que seriam mais relevantes para melhorar a eficácia dos sistemas educativos.

Considerando a importância dos dados provenientes do estudo de Hattie (2015a), apresentamos, a seguir, as políticas de distração mencionadas pelo autor.

Distração 1: um primeiro aspecto que exemplifica as políticas de distração são os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Quando se comparam os resultados em processos avaliativos como o PISA, os números evidenciam uma variação muito maior nos resultados entre as diferentes turmas de uma mesma escola do que entre escolas distintas. Diversas variáveis podem impactar esse resultado, no entanto, a eficácia do ensino é um dado que pode ser analisado e, possivelmente, justifica tal variação entre turmas de uma mesma escola (HATTIE, 2015a). Esses dados apontam que há professores mais efetivos do que outros no que diz respeito ao aprendizado de seus alunos. No entanto, os docentes, geralmente, atuam de modo isolado, dentro de sua própria sala de aula, com portas fechadas, valorizando a sua autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem, de modo que as práticas de ensino eficazes não são compartilhadas nem mesmo dentro da mesma escola. Hattie (2015b) identificou que os professores entendem que ensinam de um modo diferente de seus colegas, mas compreendem que esse não é

um assunto a ser debatido, como se falar sobre as formas de ensino fosse invalidar a autonomia do professor.

Distração 2: outro aspecto das políticas de distração está relacionado aos pais de alunos, isso porque, de acordo com Hattie (2015a), o governo procura atender às demandas dos mesmos (possíveis eleitores), sem considerar o que realmente pode afetar o desempenho de professores e, por consequência, de seus alunos. A redução do tamanho das turmas, por exemplo, é uma das decisões que, de modo geral, tende a agradar os pais, pois pode significar mais atenção e dedicação do professor para seus filhos. No entanto, os dados parecem indicar que os resultados não são tão expressivos, pois, mesmo com a redução de alunos em sala de aula, os professores raramente mudam a forma como ensinam. Isso não quer dizer que o número de alunos em sala de aula não seja um fator que possa prejudicar a aprendizagem, contudo, não é possível afirmar que apenas reduzir o número de estudantes, sem que o professor ensine de modo eficaz, possibilitará que os alunos aprendam de forma mais efetiva.

Distração 3: a correção dos alunos também é uma distração citada pelo autor. Hattie (2015a) demonstra preocupação em rotular os alunos que não aprendem, correlacionando esse fato, inclusive, com o aumento no número de diagnósticos (seja de autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) etc.) no ensino básico. Em outras palavras, o foco está em identificar exclusivamente no aluno o que está prejudicando a sua aprendizagem, não sendo considerada a influência do papel do professor para que esse educando aprenda. Desse modo, ao atribuir o fracasso da educação aos alunos, embasados em eventuais diagnósticos que possam surgir, as escolas e os professores distanciam-se de aspectos mais relevantes e que, de fato, poderiam contribuir para a melhoria do ensino.

Distração 4: outra política de distração estaria relacionada à infraestrutura escolar, abrangendo desde o currículo acadêmico até a estrutura física. Considerando o aspecto físico, diversas metanálises têm apontado que a mudança no edifício não faz com que os professores ensinem de modo diferente. Como exemplo, Hattie (2015a) destaca que não adianta a escola disponibilizar um espaço diferenciado para o ensino se não ensinar o professor como utilizá-lo, evidenciando, mais uma vez, a importância da formação de professores. Além disso, para o autor, acreditar que a criação de novas escolas, com diferentes formatos, seria a resposta para melhorar a eficácia do ensino também é um equívoco. Novamente, o pesquisador destaca que as variações de desempenho verificadas em avaliações entre escolas não são tão

grandes quanto as variações dentro de uma mesma escola, o que leva à conclusão de que criar um novo modelo não seria a solução.

Distração 5: quanto à crença de que mais investimentos faria com que a educação melhorasse, o autor questiona: “dinheiro para quê?”. Geralmente, os incentivos financeiros são para a escola de modo geral, e não para auxiliar o professor a maximizar o desempenho de seus alunos (HATTIE, 2015a). Dessa forma, esses não seriam, necessariamente, fatores que auxiliariam para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de forma mais efetiva.

Distração 6: outra estratégia adotada por alguns países para melhorar a Educação é o aumento do período letivo ou do número de horas por dia na escola. No entanto, pesquisas têm apontado que tais alterações fazem pouca diferença no desempenho do aluno, ao mesmo tempo que aumentam consideravelmente os custos com educação (HATTIE, 2015a). Tais dados parecem indicar que não é o número de horas ou dias que o aluno passa em sala de aula que impacta – positiva ou negativamente – a sua aprendizagem, mas sim a qualidade do ensino.

Distração 7: um último aspecto das políticas de distração mencionado por Hattie (2015a), não menos importante, é a crença de que o professor é a chave para a resolução de todos os problemas relacionados ao desempenho dos estudantes. Até certo ponto, essa premissa é verdadeira, sendo papel do professor promover a aprendizagem de seus alunos. Não obstante a isso, Hattie (2015a) destaca que os docentes, por conta própria, não conseguem atingir sozinhos os padrões esperados para uma atuação eficaz, sendo necessário desenvolver conhecimentos para sua atuação, além de contarem com o apoio dos líderes escolares. O autor também destaca a importância de sistemas que apoiem gestores e docentes.

A partir do exposto, compreendemos que, devido às *políticas de distração*, a formação de professores acaba ocorrendo ao acaso, sem planejamento, distanciando-se do que é esperado para uma formação profissional; e quando ocorre, não há um debate sobre o efeito dessa formação na aprendizagem dos alunos (HATTIE, 2015a). Os dados da pesquisa de Hattie (2015a) se assemelham aos de Wang, Haertel e Walberg (1993), compreendendo que as ações para a eficácia do ensino devem ser direcionadas para o trabalho do professor em sala de aula e não para políticas mais amplas que apresentam resultados menos expressivos em relação ao aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, além de indicar as políticas que não funcionam, Hattie (2015b) propõe algumas ações que poderiam contribuir para a eficácia do ensino. O autor sugere uma especialização colaborativa que possibilite que os professores de uma mesma escola aprendam juntos e sintam-se motivados a atingir melhores índices de aprendizagem nas turmas que lecionam. Aponta, ainda, a necessidade da criação de grupos que auxiliem no diagnóstico escolar, identificando o que os professores precisam fazer, planejando programas de ensino e de intervenções e, mais do que isso, avaliando o sucesso de tais intervenções.

Ainda sobre as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico, diferentemente das pesquisas anteriores, que tinham como foco o ensino básico, o estudo de Schneider e Preckel (2017) identificou os fatores associados ao desempenho no ensino superior, realizando uma revisão sistemática de metanálises sobre o assunto, sendo selecionadas 38, que foram publicadas entre 1980 e 2014. Para interpretar os resultados, foram definidas 11 categorias, sendo seis relacionadas à instrução (interação social; estimular a aprendizagem significativa; avaliação; apresentação; tecnologia; treinamento extracurricular) e cinco ao aluno (inteligência e realização anterior; estratégias; motivação; personalidade; contexto).

A partir dos resultados de sua pesquisa, Schneider e Preckel (2017) discutem aspectos relevantes sobre o ensino em nível superior. Os autores identificaram que a maioria das práticas de ensino tem influência no sucesso acadêmico do aluno, no entanto, das 105 variáveis investigadas, 87% apresentaram menor efeito. Dessa forma, embora a maioria das práticas contribua para a aprendizagem dos alunos, dizer que qualquer ensino é aceitável seria um equívoco, uma vez que existem métodos de ensino melhores que outros (com maiores tamanhos de efeito) e, portanto, deveriam ser estudados e colocados em prática pelos docentes.

Os estudos sobre o ensino de nível fundamental, como os de Wang, Haertel e Walberg (1993) e Hattie (2015a), ressaltam que variáveis proximais, como a atuação de professores e alunos em sala de aula, estão mais relacionadas ao desempenho acadêmico do que variáveis distais, por exemplo, políticas ou localização demográfica da escola. A pesquisa de Schneider e Preckel (2017), sobre o nível superior, também aponta na mesma direção, identificando que a efetividade dos cursos está fortemente ligada ao que os professores fazem. Variáveis associadas à interação professor-aluno (realizando perguntas à classe, explicação falada etc.) e à forma como o professor estrutura sua disciplina (desde o planejamento da aula à estruturação dos slides,

utilização de mapas conceituais etc.) afetam significativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Dito de outro modo, a escolha dos métodos de ensino é tão importante no ensino superior quanto é na educação básica (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017).

Em sua revisão de metanálises, Schneider e Preckel (2017) identificaram que a eficácia dos métodos de ensino depende de como eles são implementados, isto é, a aprendizagem não está relacionada apenas ao que os professores fazem, mas também à forma como é feito. Eles citam como exemplos: *slides* com poucas palavras-chave são mais eficazes do que aqueles com meias frases ou frases completas; os mapas conceituais são mais eficazes quando apresentam ideias centrais, ao invés de informações detalhadas etc.

Os pesquisadores (2017) destacam ainda que, dentre as 105 variáveis estudadas, a preparação do professor/organização de um curso está entre as três variáveis com maior efeito. Esses resultados apontam para o fato de que os professores não necessitam apenas de formação, mas também precisam de tempo e de incentivos para que possam planejar e preparar seus cursos. Ressaltamos que a realidade em nosso país infelizmente parece não favorecer essa dedicação de tempo, uma vez que os horários para preparação de aulas estão cada vez mais reduzidos, isso quando fazem parte do contrato de trabalho do professor e são remunerados.

Schneider e Preckel (2017) argumentam que os professores podem melhorar a qualidade instrucional de seus cursos, fazendo uma série de pequenas alterações. Tais ações, relativamente fáceis de serem executadas, englobam: encorajar a frequência dos alunos às aulas; fazer perguntas estimulantes a fim de promover a discussão em sala; fornecer objetivos e metas de aprendizagem claros; fornecer *feedbacks* aos alunos; relacionar o conteúdo à realidade dos alunos etc.

Quanto às formas de ensino, os autores identificaram que tanto as relacionadas ao professor (habilidades do professor; interesse do professor pelo curso e assunto etc.) quanto à interação social (incentivo do professor a participação e discussão em sala; preocupação e respeito do professor pelos alunos etc.) têm resultados positivos, no entanto, a combinação dos dois métodos é ainda mais eficaz (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017).

Os resultados apresentados por esses pesquisadores indicam também que as práticas de avaliação são tão importantes quanto as de apresentação utilizadas pelos professores (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017). Isso quer dizer que os docentes, além

de apresentar os conteúdos, devem avaliar a aprendizagem dos alunos, o que não consiste apenas em provas, mas envolve a definição clara dos objetivos de aprendizagem, o estabelecimento dos padrões de sucesso e a emissão de *feedbacks* para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que diz respeito ao nível superior, Schneider e Preckel (2017) identificaram forte correlação entre inteligência, conquistas anteriores e o desempenho universitário. Esse dado aponta para a importância da formação de professores em todos os níveis de ensino, uma vez que a realização nos níveis de ensino básico tem alto valor preditivo e importância em relação ao ingresso no ensino superior, bem como com o sucesso acadêmico no contexto universitário.

De acordo com os pesquisadores, o estudo e a implementação desses aspectos são relevantes, uma vez que estudos revelam que o ensino superior melhora o bem-estar dos indivíduos e o desenvolvimento dos países. Pessoas com formação superior tendem a ter melhores empregos, ser mais saudáveis e mais bem-sucedidas em suas carreiras, dados que corroboram com os resultados das pesquisas de Glaeser, Ponzetto e Shleifer (2007) e do Instituto Roberto Marinho e INSPER (BARROS *et al.*, 2021), anteriormente apresentados. Dessa forma, para que tais expectativas se concretizem, torna-se imperativo que os professores atuem de modo eficaz, promovendo a aprendizagem de seus alunos.

Nos resultados de sua pesquisa, Henklain, Carmo e Haydu (2018), com base em referencial analítico-comportamental, propõem duas classes gerais de aprendizados necessários para docentes de qualquer nível de ensino, inclusive do nível superior: 1. capacidade de autogoverno (ético, motivacional e intelectual) do professor e 2. busca pelas melhores práticas de ensino conhecidas. Além das duas classes gerais, os autores também indicam duas categorias gerais e subcategorias de comportamentos que seriam necessárias para o docente de nível superior atuar de modo eficaz:

1. Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino (estabelecer intencionalmente objetivos de ensino e arranjar condições sob as quais os alunos aprendam de um modo mais fácil do que pelo mero acaso, incentivando comportamentos de estudo duradouros ao longo da vida):
 - 1.1 Conhecimento especializado sobre o seu papel e os temas que leciona;
 - 1.2 Conhecimento especializado sobre ciência, comportamento e tecnologia.

2. Comportamentos de relacionar-se profissionalmente (ser professor inclui relacionar-se com alunos constantemente, e se a relação for disfuncional por inúmeras razões, pode haver prejuízos no aprendizado):

2.1 Habilidades sociais genéricas;

2.2 Postura profissional ética e socialmente responsável.

Os autores destacam que essa categorização visa a resumir didaticamente dois componentes indispensáveis para a atuação docente eficaz: a organização do ensino para que o aluno aprenda e a interação professor-aluno.

A subcategoria 1.1 - *Conhecimento especializado sobre o seu papel e os temas que leciona* (pertencente à categoria 1. *Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino*) - evidencia a necessidade de os professores apresentarem conhecimentos científicos e sobre os contextos nos quais seus alunos atuarão para poder transformar o saber em capacidade de atuação dos universitários, futuros profissionais (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018). A subcategoria 1.2 - *Conhecimento especializado sobre ciência, comportamento e tecnologia* (pertencente à categoria 1. *Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino*) - indica a necessidade de capacitação dos professores sobre comportamento humano e demais ferramentas científicas que o auxiliam no gerenciamento da sala de aula e na programação do ensino. Gerir a sala de aula relaciona-se com o estabelecimento de um ambiente que facilite a aprendizagem do aluno, fazendo com que o estudante se mantenha engajado no estudo e coopere com os colegas. Programar o ensino, por sua vez, envolve a definição de comportamentos-objetivo e a programação de contingências que possibilitem o ensino desses comportamentos (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018).

Em semelhança à subcategoria 1.1 - *Conhecimento especializado sobre o seu papel e os temas que leciona* -, de Henklain, Carmo e Haydu (2018), Candido *et al.* (2014) destacam a categoria “possui conhecimento técnico”, evidenciado pelos alunos como o conhecimento apresentado pelo docente na condução das disciplinas que leciona, bem como a convicção de sua fala durante suas aulas. Observa-se a expectativa de que o professor domine o conteúdo e seja capaz de relacionar o conhecimento teórico ao prático.

Na subcategoria 1.2 - *Conhecimento especializado sobre ciência, comportamento e tecnologia* (pertencente à categoria 1. *Comportamentos de gerenciar condições de ensino*), Henklain, Carmo e Haydu (2018) pontuam ainda que

o processo do saber científico também deve ser ensinado pelo professor universitário, de modo que os alunos possam reconhecer informações úteis a partir do conhecimento disponível. Ressaltamos que esse apontamento evidencia a importância do professor-pesquisador, o qual, possivelmente, estará mais habilitado para essa função do que o professor que apenas repassa o conteúdo.

Os sujeitos pesquisados por Cândido *et al.* (2014) enfatizaram a importância de o professor utilizar métodos e técnicas eficazes para que os alunos aprendam e para que os objetivos educacionais sejam atingidos (categoria “didática”), em semelhança à subcategoria 1.2 - *Conhecimento especializado sobre ciência, comportamento e tecnologia* (pertencente à categoria 1. *Comportamentos de gerenciar condições de ensino*) do estudo de Henklain, Carmo e Haydu (2018). Os participantes da pesquisa de Cândido *et al.* (2014) também destacaram que o bom professor deve estar “atualizado”; ou seja, no discurso dos alunos, o docente nunca deve deixar de aprender, deve buscar novos conhecimentos e inovar a sua aula.

A categoria 2 - *Comportamentos de relacionar-se profissionalmente* - engloba a subcategoria “habilidades sociais”, que evidencia a necessidade de os professores apresentarem competência social para interagir, principalmente com seus alunos, uma vez que esse é um aspecto necessário para o estabelecimento de relações profissionais. Henklain, Carmo e Haydu (2018) destacam algumas classes de Habilidades Sociais² (HSs) propostas por Del Prette e Del Prette (2017) e que parecem ser relevantes para os docentes: “[...] (a) HS de comunicação; (b) HS de falar em público; (c) HS de civilidade; (d) HS de empatia; (e) HS assertivas (de direito e de cidadania); (f) HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; (g) HS de coordenar grupo.” (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018, p. 205).

Como parte da subcategoria 1.1 - *Conhecimento especializado sobre ciência, comportamento e tecnologia* - (pertencente à categoria 1. *Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino*), Henklain, Carmo e Haydu (2018) enfatizam que a relação professor-aluno³ também faz parte da programação de ensino, envolvendo

² As Habilidades Sociais Educativas (HSEs) estão contempladas nas Habilidades Sociais de modo geral, mas, por questões didáticas, os autores optaram por classificar as HSEs na primeira categoria “Gerenciar Condições de Ensino”, porque referem-se mais especificamente ao desempenho do professor em seu ambiente de trabalho. Ademais, as HSs são aplicáveis a outros contextos além da sala de aula, não envolvendo situações que foram, necessariamente, planejadas.

³ Conforme destacado anteriormente, a divisão das categorias “Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino” e “Comportamentos de Relacionar-se Profissionalmente” é apenas didática, havendo aspectos que se repetem, como é o caso da relação professor-aluno, que é apresentada e discutida em ambas as categorias.

comportamentos de respeito, de cuidado e de atenção do professor com o aluno, evitando o uso indiscriminado de controle aversivo em sala de aula. Os autores indicam o trabalho de Del Prette e Del Prette (2008) sobre o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), apresentado na subseção 1.3 deste trabalho.

Um dos estudos efetuados por Henklain (2017) em sua tese envolveu graduandos e professores universitários, a fim de identificar a relevância atribuída por eles aos itens do *Teacher Behavior Checklist* (TBC)⁴, considerando os comportamentos que compõem o repertório comportamental de um professor eficaz. Além disso, em um segundo momento, buscou identificar, dentre os 28 itens do TBC, quais as 10 qualidades identificadas pelos professores e alunos como as mais importantes, no intuito de comparar os dados com os estudos de outros países.

Os resultados desse estudo demonstraram a priorização de itens em comum para professores e alunos, tanto entre si quanto em comparação com estudos de culturas universitárias de outros países, evidenciando semelhanças nas concepções sobre os itens que caracterizam o repertório de um professor eficaz, com convergência entre professores e alunos em oito dos dez itens selecionados (HENKLAIN, 2017). Dentre alguns dos itens mais escolhidos, estão: “Entusiasmado pelo ensino e pelo tema que ensina”; “Domina o tema ensinado”; “Preparado”; “Encoraja e Demonstra preocupação com os alunos”; “Promove pensamento crítico/Intelectualmente estimulante”; “Busca ser um professor melhor”, “Flexível/Aberto a mudanças”, “Estabelece objetivos para as aulas e objetivos do que os alunos devem aprender até o final da disciplina” e “Promove discussões em aula” (os dois últimos, itens divergentes entre professores e alunos, considerados importantes por professores). Observamos que alguns desses itens - como “Domina o tema ensinado” e “Estabelece objetivos para as aulas e objetivos do que os alunos devem aprender até o final da disciplina” - também assemelham-se à categoria 1 proposta por Henklain, Carmo e Haydu (2018) de “Comportamentos de Gerenciar Condições de Ensino”.

Há concordância entre a segunda grande categoria – Comportamentos de relacionar-se profissionalmente – proposta por Henklain, Carmo e Haydu (2018) e os sujeitos pesquisados por Cândido *et al.* (2014) quanto ao “bom relacionamento entre professor-aluno”. O fato de esse ser o segundo ponto mais mencionado pelos sujeitos

⁴ O TBC é um instrumento com 28 itens, em que cada item apresenta uma qualidade do professor eficaz e os comportamentos que correspondem à cada qualidade. Dessa forma, o instrumento pode auxiliar na identificação dos comportamentos que qualificam um professor como eficaz.

da pesquisa de Cândido *et al.* (2014) sinaliza a valorização dada pelos estudantes a aspectos relacionais e afetivos na relação com o professor, como supostos facilitadores da aprendizagem. A pesquisa de Henklain (2017) igualmente destaca a importância dada por alunos e professores para comportamentos que convergem com a categoria 2. *Comportamentos de Relacionar-se Profissionalmente*, tais como: “Acessível/Disponível”; “Criativo(a) e Interessante” e “Comunicador eficaz” (os dois últimos itens divergentes entre professores e alunos, considerados importantes por alunos).

A categoria 2. *Comportamentos de relacionar-se profissionalmente* também apresenta a subcategoria 2.2 *Postura profissional ética e socialmente responsável*. Nos casos em que a profissão tem um código de ética, os professores devem conhecê-lo para orientar os alunos na interação em sala de aula e prepará-los para a atuação futura (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018). Ressaltamos que, embora os autores destaquem a importância do código de ética, nem todas as profissões o têm. Aproximando-se dessa subcategoria – postura profissional ética e socialmente responsável –, a categoria que define o bom professor como aquele que apresenta “atributos pessoais positivos” foi mencionada no discurso dos participantes da pesquisa de Cândido *et al.* (2014), abarcando as concepções dos alunos sobre as virtudes que o docente deve apresentar. Os aspectos apontados pelos alunos dizem respeito a uma postura docente justa e exemplar, sendo visto como um modelo a ser seguido. Ao considerar o professor como modelo, pode-se identificar a ideia de que o aluno, muitas vezes, aprende por imitação. No que diz respeito à postura justa, essa relaciona-se com a forma como o docente avalia o desempenho do estudante.

A pesquisa de Hunt (2009) destaca três elementos que constituem o repertório do professor eficaz, a saber: conhecimento, atitudes e desempenho. Embora algumas ações e características apontadas por Hunt (2009) como relevantes ao professor considerado eficaz tenham relação com os estudos de Henklain (2017) e Cândido *et al.* (2014), a categorização realizada por Hunt (2009) difere sobremaneira da proposta de Henklain, Carmo e Haydu (2018).

Para Hunt (2009), o item “conhecimento” envolve: conhecimento sobre as disciplinas que ensina; métodos pedagógicos adequados para proporcionar a aprendizagem dos alunos; percepção sobre a melhor forma de ensinar conforme cada perfil de aluno; capacidade de organização e gerenciamento da sala de aula; conhecimento para avaliar a aprendizagem do aluno e adaptar seu comportamento

de ensino conforme os resultados das avaliações; e capacidade para selecionar e criar recursos para que o aluno aprenda. O item “atitudes” considera: o respeito pelos alunos e suas diferenças; a crença na capacidade de aprendizagem de todos os alunos; capacidade para perceber o erro do aluno como possibilidade de adaptação da forma de ensino; reflexão sobre sua prática; colaboração entre docentes e demais pessoas envolvidas no processo de ensino; motivação para a aprendizagem contínua; e comprometimento com a profissão docente (HUNT, 2009). Já o “desempenho” está relacionado aos seguintes aspectos: organização da sala de aula de modo a proporcionar um ambiente que promova a aprendizagem; o estabelecimento de regras para que todos possam ser tratados de maneira justa; equilíbrio entre a exposição de conteúdos e o apoio individual dos alunos; técnicas eficazes de planejamento de aulas e definição dos materiais a serem utilizados; envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; utilização do erro como adaptação do ensino e avaliações formativas para ajuste da forma de instrução; boa relação professor-aluno; e relacionamento de colaboração entre professores e demais envolvidos nos contextos educativos (HUNT, 2009).

A pesquisa de Cândido *et al.* (2014) apresentou algumas categorias distintas das evidenciadas nos demais estudos analisados nesta subseção, a saber: “motivação” e “compromisso e profissionalismo”. Com relação à categoria motivação, na visão dos alunos, o professor deve sentir-se realizado enquanto leciona, mostrando sua motivação com o trabalho que executa. Na categoria que identifica o bom professor como aquele que tem “compromisso e profissionalismo”, as respostas enfatizaram o comprometimento com a instituição de ensino e com as atividades que desenvolve. Essa categoria, desse modo, envolve atividades docentes para além da sala de aula. Os autores ressaltam que nem sempre os alunos são informados sobre todas as atividades extraclasse dos professores, o que pode prejudicar a sua avaliação sobre esse aspecto (CÂNDIDO *et al.*, 2014).

Oliveira e Silva (2012) pontuam alguns desafios da formação pedagógica de professores para a Educação Profissional e Superior (como pesquisar sobre as próprias práticas, ampliar espaços de formação docente nos programas de pós-graduação e a necessidade de instituir uma política de formação continuada para o docente universitário), além de mencionar conhecimentos que consideram importantes na formação do bacharel que atuará na docência de nível superior, evidenciando a valorização tanto de competências técnicas quanto relacionais:

Conhecimento dos fins sociais e educativos da instituição em que está vinculado; Inteligência interpessoal, na qual estão incluídas as habilidades nos relacionamentos interpessoais; Inteligência relacional: como capacidade dos professores serem competentes na interação com o outro nos contextos em que estão inseridos; Conhecimento pedagógico: teorias e práticas que auxiliam no desenvolvimento da ação docente; Conhecimento do contexto: quem são seus alunos e em que espaço se desenvolve o ato educativo. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 199).

A análise das conclusões dos trabalhos selecionados para compor esta subseção demonstra que a Educação (ou a falta dela) impacta diretamente os aspectos sociais e econômicos (GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007; BARROS *et al.*, 2021), evidenciando o papel fundamental do trabalho docente para a sobrevivência da cultura, sendo esse, de acordo com Skinner (1972), o objetivo último da Educação.

Wang, Haertel e Walberg (1993) concluem que o gerenciamento da sala de aula e a qualidade da interação professor-aluno têm mais impacto sobre a aprendizagem dos estudantes do que políticas educacionais mais amplas, explicitando que a formação de professores mais eficazes (que conheçam e coloquem em prática ações de ensino mais efetivas) é mais importante que a mudança de políticas mais amplas. No mesmo sentido, Hattie (2015a) aponta que, para que o ensino seja mais eficaz, as ações devem ser voltadas para a formação do professor e para a identificação das práticas de ensino mais efetivas, deixando de lado o que o autor chamou de *políticas de distração* (ações com pouco impacto para a melhoria do ensino).

A partir da comparação dos tamanhos de efeitos de práticas relacionadas à aprendizagem, Schneider e Preckel (2017) destacam descobertas relacionadas às variáveis de instrução (destacando variáveis de interação social) e às relativas aos alunos (que destaca a categoria inteligência como a de maior impacto no desempenho universitário). Parece óbvio supor que conquistas anteriores reforçam o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ensino não deve ser eficaz apenas no nível superior, mas em todos os níveis, de modo que os resultados obtidos no nível básico têm influência sobre o desempenho acadêmico no contexto universitário (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017)

Em suas conclusões, Henklain, Carmo e Haydu (2018) enfatizam a importância inequívoca de se identificar as classes de comportamentos que permitem caracterizar professores como eficazes. Ressaltamos, porém, que não basta elencar o que se considera opinativamente como eficaz, mas é necessário verificar se existe relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno. Não basta que um professor seja considerado eficaz, ou que sua motivação ou comportamentos sejam julgados, é fundamental que haja aprendizagem por parte dos alunos, o que não equivale a dizer que o professor eficaz é o que transmite conteúdos, embora isso também faça parte de suas atribuições.

O estudo de Henklain (2017) identificou que os estudantes pesquisados atribuíram importância tanto às qualidades relacionais dos docentes quanto às técnicas/pedagógicas, não evidenciando uma preferência clara por um desses aspectos. Entretanto, o item “Domina o tema ensinado” se destacou em todas as pesquisas com o TBC, no Brasil e em outros países, explicitando a necessidade de priorizá-lo na formação de professores. As evidências da pesquisa de Henklain (2017) também apresentam o TBC como um instrumento relevante para obter informações sobre práticas de ensino eficazes e para orientar formações docentes, contribuindo para processos de avaliação formativa de modo que os professores aprimorem seus repertórios de ensino. Dentre as possibilidades de utilização do TBC sugeridas por Henklain (2017), ressaltamos o potencial de contribuição na identificação das qualidades essenciais de um professor eficaz conforme a opinião de docentes, alunos e comunidade, além de sua utilização para elencar comportamentos e competências que possam ser trabalhadas em programas de capacitação docente.

O estudo de Cândido *et al.* (2014) conclui que os aspectos mais valorizados pelos participantes de sua pesquisa são os relacionados à profissão e ao papel do professor, como a sua didática, a sua motivação, o seu conhecimento técnico, o seu compromisso, o seu profissionalismo e a sua atualização. Os autores criticam a ênfase dada pelos sujeitos aos aspectos didáticos, o que refletiria uma visão “técnica” do papel do professor. Consideramos a dimensão técnica irrefutável, por possibilitar ao professor ser reconhecido como um profissional com formação específica e um modo de proceder em sua profissão, em que faz uso de recursos que aprendeu ao longo de sua formação para bem desempenhar seu papel.

Hunt (2009) conclui suas considerações indicando três pilares que constituiriam o repertório de professores eficazes: conhecimento, atitudes e desempenho. A autora

menciona categorias relacionadas ao planejamento de condições de ensino (conhecimento teórico e didático), bem como aponta competências relacionais dos professores (que envolvem o bom relacionamento com o aluno e com todos os envolvidos nos contextos de ensino). Tais categorias englobam tanto aspectos didático-metodológicos quanto competências relacionais do professor, de modo semelhante ao encontrado em autores como Oliveira e Silva (2012), Cândido *et al.* (2014) Henklain (2017) e Henklain, Carmo e Haydu (2018).

Pachane (2005), em suas ponderações finais, ressalta que, ao contrário do que a formação de professores universitários em nível *stricto sensu* pressuporia, não basta desenvolver as habilidades de pesquisador para ser um bom professor. Destacamos que essa constatação final parece desconsiderar a importância da pesquisa e das habilidades técnicas e comportamentais que o professor adquire como pesquisador. Afinal, por mais importantes que sejam as competências relacionais e didático-metodológicas, as competências relacionadas às atividades de pesquisa, embora não suficientes, são de maior complexidade e podem alterar sobremaneira a eficácia de um professor, para melhor. Um professor reprodutor e não produtor de conhecimento tem mais chances de transformar o processo de aprendizagem em algo enfadonho e sem maiores desafios, o que não favorece a aprendizagem dos alunos.

Em nossa visão, a discussão sobre a formação de professores não deve ser considerada apenas como uma necessidade de reflexão, pois apenas refletir não contribui efetivamente para que o professor melhore suas práticas. É imperativo identificar qual é o repertório comportamental de professores eficazes e utilizar esses conhecimentos para compor os cursos de formação docente, tanto de nível superior quanto para os demais níveis de ensino. Tal compreensão aponta para o fato de que é necessário ensinar o professor a ensinar, sendo o objetivo final do ensino a aprendizagem do aluno.

Os resultados dos estudos indicados nesta subseção apresentaram dois conjuntos de competências imprescindíveis para a atuação docente: competências técnicas relacionadas especificamente à tarefa de ensinar (conhecimento teórico, conhecimento sobre comportamento humano e planejamento de ensino) e competências relacionadas à interação professor-aluno. Nas seções 1.2 e 1.3, por sua vez, discutimos de modo detalhado cada um desses dois conjuntos de competências.

1.2 FUNÇÃO/PAPEL DO PROFESSOR NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

A literatura apresentada na subseção anterior indica a necessidade de formar professores para que atuem de modo eficaz, promovendo a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, nesta subseção, destacamos as contribuições analítico-comportamentais para a análise do processo de formação de professores sob o ponto de vista de sua competência técnica (ZANOTTO, 2000; PEREIRA, MARINOTTI, LUNA, 2004; RODRIGUES, JANKE, 2012; MOROZ, LUNA 2013; HENKLAIN, CARMO, 2013).

Zanotto (2000) explicita o objetivo de seu trabalho como sendo o de identificar nos escritos de Skinner uma proposta implícita de formação de professores, ressaltando os tópicos que poderiam fazer parte de um programa de formação. Rodrigues e Janke (2012), Moroz e Luna (2013), Henklain e Carmo (2013) e Pereira, Marinotti e Luna (2004) discutem o papel ou as funções do professor identificado com a proposta Skinneriana e as contribuições da Análise do Comportamento (AC) para a Educação. A metodologia dos estudos que se dedicam a analisar a contribuição da AC à formação de professores é variada, contemplando ensaios (RODRIGUES, JANKE, 2012; HENKLAIN, CARMO, 2013), pesquisas teórico-conceituais (ZANOTTO, 2000; MOROZ, LUNA, 2013) e revisão de literatura (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

Os trabalhos que analisam a formação de professores sob o ponto de vista analítico-comportamental justificam sua elaboração por apresentar as contribuições da área àqueles que se interessam pelo assunto no enfrentamento de questões educacionais (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES, JANKE, 2012). Apesar das potenciais contribuições dessa área ao campo da formação de professores e das práticas educativas em geral, estão presentes no contexto educacional inúmeras omissões e distorções sobre a AC, quando não o mero descarte acríico gerado por incompreensões, compreensões incompletas ou razões afetas à manutenção de posições de poder (ZANOTTO, 2000; MOROZ, LUNA, 2013).

Zanotto (2000) analisou um conjunto de 20 textos de Skinner relacionados às questões educacionais com base nas seguintes categorias: conceitos básicos do sistema explicativo de Skinner sobre comportamento humano (concepções de comportamento, aprendizagem, ensino); planejamento sistemático de ensino; o que ensinar; para que ensinar; e o professor na proposta Skinneriana. A autora destaca

que Skinner não elaborou uma proposta formal de formação de professores, muito embora a leitura de suas obras permita identificar subsídios para tal discussão, compilados pela autora em seu trabalho em função da importância da temática. Zanotto (2000) e Moroz e Luna (2013) também ressaltam a visão de Skinner sobre a relevância da agência educacional e do professor na construção da cultura e sobrevivência dos grupos, conforme já mencionado subseção 1.1.

Moroz e Luna (2013) apontam, ainda, que contribuições para a melhoria da eficácia do ensino não deveriam ser simplesmente descartadas do debate educacional. Práticas pedagógicas e procedimentos de ensino têm valor na medida da sua eficácia, ou seja, quando contribuem para que a aprendizagem, que é a finalidade da Educação, ocorra eficientemente (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; HENKLAIN; CARMO, 2013). A partir dessa perspectiva, quanto maior for o número de pessoas com acesso à Educação e quanto mais eficaz for esse ensino, mais forte será a sociedade (MOROZ; LUNA, 2013).

Zanotto (2000) e Rodrigues e Janke (2012) justificam seus estudos pela necessidade de haver ensino do professor (subsídios à elaboração de programas de formação docente), uma vez que é preferível ensinar professores a ensinar do que apenas selecionar os que ensinam sem ter aprendido. Henklain e Carmo (2013) destacam que os professores ainda têm dúvidas sobre as melhores práticas de ensino, logo, identificar quais seriam essas práticas e os comportamentos a serem adotados pelos docentes para que os alunos aprendam é uma demanda importante.

Os resultados encontrados no conjunto de textos selecionados para compor esta subseção (ZANOTTO, 2000; PEREIRA, MARINOTTI, LUNA, 2004; RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN, CARMO, 2013; MOROZ, LUNA, 2013), destinada a apresentar contribuições analítico-comportamentais para a formação do professor, são unânimes em afirmar que, dentre o papel/as funções do professor, de modo a proceder ao escopo da Educação, está o planejamento de contingências de ensino-aprendizagem. Tal planejamento envolve os seguintes passos: a) conhecer o repertório de entrada do aluno (habilidades pré-existentes) e definir objetivos de ensino em termos comportamentais; b) definir conteúdos, materiais e procedimentos de ensino (planejamento de contingências); e c) avaliar processualmente o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, abordamos cada um desses aspectos.

a) Conhecer o repertório de entrada do aluno (habilidades pré-existentes) e definir objetivos de ensino em termos comportamentais: dentre as suas funções

e responsabilidades, cabe ao professor identificar o repertório inicial de seus alunos e as diferenças mais significativas entre eles para que possa planejar suas aulas considerando a individualidade de cada um (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES, JANKE, 2012; MOROZ; LUNA, 2013; HENKLAIN; CARMO, 2013). A respeito disso, Pereira, Marinotti e Luna (2004) fazem uma crítica apontando que, constantemente, os professores realizam suas atividades pedagógicas sem considerar o repertório já apresentado pelo aluno ou as dificuldades que precisam ser superadas. De modo geral, a organização dos processos educativos tem como base o aluno padrão, sem flexibilizações conforme a diversidade encontrada em sala de aula.

Também é tarefa do professor definir objetivos de ensino a partir do conhecimento do repertório inicial. Nesse caso, o docente deve fazê-lo em termos comportamentais, visando tanto ao aspecto acadêmico quanto ao social do aluno (RODRIGUES; JANKE, 2012). Ademais, os objetivos de ensino não devem ser elaborados em termos mentalistas, mas sim comportamentais, pois só assim o professor poderá identificar mudanças que indiquem que o aluno aprendeu (ZANOTTO, 2000; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Ao definir os objetivos de ensino, o docente deve considerar quais são os comportamentos que o aluno deverá apresentar para que produza consequências reforçadoras que contribuam para que o comportamento seja novamente emitido (ZANOTTO, 2000; MOROZ; LUNA, 2013; HENKLAIN; CARMO, 2013).

b) Definir conteúdos, materiais e procedimentos de ensino (planejamento de contingências): é papel do professor definir o que será ensinado, uma vez que ele é o especialista na área do conhecimento que leciona. Ao definir conteúdos, materiais e procedimentos de ensino, deve planejar contingências sob as quais os alunos poderão aprender (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES; JANKE, 2012), além de estabelecer condições que acelerem, facilitem e assegurem a aprendizagem do aluno, ou seja, que promovam a aprendizagem de um novo comportamento ou o aperfeiçoamento do repertório comportamental já existente (MOROZ; LUNA, 2013). Zanotto (2000) destaca que até mesmo a organização da sala de aula pode ser um fator que favorece o aprendizado.

Além de definir o conteúdo, o docente precisa planejar contingências de ensino, estabelecendo a sequência mais adequada, os períodos necessários para o ensino de cada tema e quais habilidades serão desenvolvidas (MOROZ; LUNA, 2013). Outra tarefa importante na definição dos procedimentos de ensino está relacionada à

escolha de conteúdos de modo gradual. Nesse caso, professor deve estabelecer uma sequência adequada para a exposição dos conteúdos, transformando-os em pequenos passos e sequências para conduzir o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; RODRIGUES, JANKE, 2012).

Além disso, deve-se evitar ou minimizar contextos aversivos, pois esses prejudicam a aprendizagem do estudante. Zanotto (2000) enfatiza que em diversos textos de Skinner é possível identificar a opinião do autor sobre o controle aversivo em sala de aula, compreendendo que o uso de punição é um dos aspectos problemáticos nos diversos contextos de ensino, inclusive em nível superior. A punição produz paradas temporárias ou definitivas no comportamento, reduzindo o engajamento do aluno com as contingências educacionais (PEREIRA; MARINOTTI, LUNA, 2004; MOROZ; LUNA, 2013). Rodrigues e Janke (2012) ressaltam que contingências de ensino ineficazes são naturalmente punitivas, e a ineficiência da escola em produzir aprendizagem gera naturalmente frustração e redução de engajamento tanto de alunos quanto de professores no processo de ensino-aprendizagem.

Henklain e Carmo (2013) e Moroz e Luna (2013) também destacam que cabe ao professor facilitar a aprendizagem, criando condições para que o estudante erre menos, evitando frustrações desnecessárias que dificultem a sua aprendizagem. Zanotto (2000) aponta que, em muitos casos, o professor exigente, que utiliza posturas mais rígidas, acaba sendo reforçado por pais de alunos, colegas de profissão ou outros profissionais ao ser visto como um bom professor. A noção de que o bom professor é aquele que reprova é bem comum em alguns meios acadêmicos, o que pode contribuir para a utilização de controle aversivo nos contextos de ensino.

c) Avaliar processualmente o processo de ensino-aprendizagem: no que diz respeito à avaliação sistemática do processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa registrar as respostas dos alunos para identificar como está o desempenho deles e se estão aprendendo. Caso isso não esteja ocorrendo, deve replanejar o ensino de modo que promova a aprendizagem. A avaliação do processo é, portanto, contínua (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Considerando a perspectiva skinneriana, a aprendizagem não deve ser deixada simplesmente à cargo do aluno. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o docente deve dar oportunidade para que o aluno atue com relação ao que foi

ensinado, utilizando procedimentos facilitadores e corretivos sempre que necessário. É tarefa do professor emitir *feedbacks* quando o desempenho estiver dentro do esperado (reforçando o comportamento-objetivo demonstrado pelo aluno) e também nos momentos em que o desempenho estiver inadequado (HENKLAIN; CARMO, 2013). Nesse último caso, é importante que o docente sugira novas formas de atuação para que o aluno se aproxime do desempenho/comportamento esperado (MOROZ; LUNA, 2013).

Tal acompanhamento por meio de *feedbacks* é uma forma de avaliação do estudante, além de permitir que o professor identifique o que precisa ser modificado em sua forma de ensinar (MOROZ; LUNA, 2013). É importante ressaltar que o aluno precisa ser avaliado de modo individual e, na medida do possível, o planejamento do ensino deve ser flexibilizado para atender às necessidades individuais presentes em sala de aula (HENKLAIN; CARMO, 2013). Pereira, Marinotti e Luna (2004) afirmam que, além de avaliar o estudante em seu desenvolvimento acadêmico, é importante envolvê-lo nessa avaliação, para que possa levar a aprendizagem para seu dia a dia, organizando e reorganizando seu aprendizado de forma cada vez mais autônoma.

Além dos três itens mencionados anteriormente – a) conhecer o repertório de entrada do aluno (habilidades pré-existentes) e definir objetivos de ensino em termos comportamentais; b) definir conteúdos, materiais e procedimentos de ensino (planejamento de contingências); e c) avaliar processualmente o processo ensino-aprendizagem) –, também é importante explicitar que Skinner prevê como último objetivo o ensino do autogoverno, identificando-o em três modalidades - autogoverno intelectual, autogoverno da motivação e autogoverno ético (ZANOTTO, 2000) -, as quais promoveriam a autonomia do indivíduo. Nesse sentido, o professor que liberta o aluno é o que o libera do auxílio instrucional, favorecendo a autonomia.

O autogoverno intelectual está relacionado à resolução de problemas pelo indivíduo de modo a promover alterações em si mesmo ou no ambiente, propiciando respostas não disponíveis anteriormente (ZANOTTO, 2000). O professor ensina ao aluno “[...] como alterar as condições responsáveis pela emissão de um comportamento requerido.” (ZANOTTO, 2000, p. 111). O autogoverno da motivação consiste em ensinar o aluno “[...] a construir reforçadores que responderão pela manutenção de seu comportamento.” (ZANOTTO, 2000, p. 111). Já o autogoverno ético está relacionado ao ensino de comportamentos adequados ao contexto sociocultural; ou seja, deve-se ensinar comportamentos para que o indivíduo seja livre

para agir de modo adequado, sem que fique dependente de regras para dirigir suas ações.

Ressaltamos ainda que, além dos aspectos anteriormente citados, as funções do professor também estão sob a influência de exigências burocráticas que competem com as de planejamento de ensino (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004), especialmente no caso do professor universitário, pois, como já mencionado, ele executa concomitantemente tarefas de administração, de pesquisa/publicação, de pedidos de financiamento, de extensão etc.

É importante notar que as contribuições da AC para a Educação demonstram alinhamento com estudos empíricos citados na subseção 1.1 deste trabalho. A pesquisa de Schneider e Preckel (2017), por exemplo, enfatiza algumas práticas de ensino eficazes que se assemelham à proposta skinneriana de ensino, tais como: definir e fornecer objetivos e metas de aprendizagem claros; estabelecer padrões de sucesso; e emitir *feedbacks* para os alunos. Os dados desse estudo corroboram com o fato de que a AC tem contribuições importantes para que o ensino ocorra de modo eficaz e, portanto, tais contribuições devem ser consideradas na formação de professores de todos os níveis de ensino.

1.3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Conforme discutimos nas subseções anteriores, inúmeros fatores podem contribuir para o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário considerar que as competências relacionais do professor e seu repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSEs) possam ser um deles. Desse modo, nesta subseção, apresentamos estudos sobre a relação professor-aluno e sobre as HSEs requeridas para a atuação docente.

O conjunto de textos analisados sob a rubrica geral “relação professor-aluno” evidencia que a capacidade de se relacionar com os alunos ou de estabelecer relações interpessoais qualitativamente satisfatórias com os estudantes seria um conjunto de comportamentos (junto a outros) importante na condução de um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido, constituindo-se em uma das competências necessárias ao professor eficaz (SARASON *et al.*, 1983; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; HAGENAUER; VOLET, 2014; VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017; VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019).

Vieira-Santos e Henklain (2017) abordam a relação professor-aluno na universidade e apontam correlações entre a aprendizagem e a interação docente e discente. Os autores afirmam que a relação entre professor e aluno afeta outras questões que ultrapassam a relação interpessoal, tais como: nível de satisfação do aluno com a experiência universitária, adaptação dos alunos ao contexto acadêmico, nível de participação dos estudantes em sala de aula, evasão universitária etc.

Del Prette e Del Prette (2008) mencionam que a tarefa educativa é mediada por diferentes pessoas, dentre elas pais e professores. O objetivo desses agentes educativos é a promoção da aprendizagem de determinado indivíduo ou indivíduos. Os pesquisadores apontam que, assim como há pais que não estão preparados para exercer essa função, apresentando *déficits* de HSs requeridas no processo educativo, no contexto escolar, igualmente, há professores despreparados, apresentando comportamentos – ou deixando de apresentá-los – que restringem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, estudos que caracterizam as HS necessárias para diferentes contextos e situações podem auxiliar na identificação de *déficits* e contribuir para o levantamento de repertórios comportamentais que promovam relações mais satisfatórias para professores, pais e agentes educativos em geral (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Vieira-Santos *et al.* (2019) destacam, além da influência da qualidade da relação professor-aluno no Ensino Superior (relacionada ao repertório de HSs do docente), a influência do Suporte Social (SS) como fator que favorece a permanência do estudante na Educação Superior, seja ele recebido da família, amigos ou professores.

Os estudos de Del Prette e Del Prette (2008), Vieira-Santos e Henklain (2017) e Vieira-Santos *et al.* (2019) evidenciam que a relação professor-aluno é importante no processo formativo dos estudantes, o que justifica sua realização. Do mesmo modo que a formação de professores, de modo geral, o estabelecimento de relações de qualidade entre docente e aluno não deveria ser um processo espontâneo e acidental, mas sim planejado, o que torna necessário discutir as classes comportamentais demandadas pelo professor para que tais relações possam impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à metodologia utilizada, os estudos analisados nesta subseção se caracterizam por serem ensaios (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017), pesquisas descritivas (SARASON *et al.*, 1983; VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019), revisão de

literatura (HAGENAUER; VOLET, 2014) e pesquisa metodológica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Mais uma vez, a exemplo da subseção anterior, observamos uma escassez de estudos empíricos e ausência total de estudos experimentais, o que sinaliza a incipiência do estado de conhecimentos de uma área.

Del Prette e Del Prette (2008) apresentaram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), com classes e subclasses, que pode contribuir para a formação de futuros professores, pais e demais pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. De acordo com os autores, a descrição do SHSE possibilita a observação direta e objetiva das classes (e subclasses) de comportamentos esperados, de modo que o próprio professor (principal interessado no sucesso do processo) execute sua função com mais eficácia, pelo menos no que diz respeito a essa dimensão específica, a das habilidades sociais gerais e educativas. Explicitando-se os acertos e as dificuldades enfrentadas, abre-se caminho para a sua superação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

O SHSE foi elaborado ao longo de várias etapas de pesquisa empírica e elaboração conceitual, sendo composto por quatro classes gerais e 32 subclasses. As classes e subclasses podem ser observadas e identificadas por quem quer que seja, incluindo o próprio agente educativo. Presume-se que tais habilidades façam parte de um conjunto de HSE dos professores em geral, incluindo os universitários. De acordo com os autores, o modelo proposto se mostrou confiável para o registro de HSEs em situações naturais e estruturadas, em pesquisa empírica focalizando tanto pais e filhos quanto professores e alunos. A seguir, apresentamos as classes e subclasses resultantes da pesquisa de Del Prette e Del Prette (2008).

Classe 1 - Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: é composta de um conjunto de habilidades facilitadoras da interação educativa e da organização do ambiente de ensino. Suas subclasses são quatro: arranjar ambiente físico; organizar materiais; alterar distância/proximidade; mediar interações.

Classe 2 - Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais: diz respeito às habilidades sociais necessárias para interações positivas e adequadas, isto é, comportamentos desejáveis e suas consequências prováveis. É composta por 11 subclasses: fazer perguntas de sondagem ou desafio; parafrasear; apresentar objetivos; estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência; apresentar informação; apresentar modelo; resumir comportamentos emitidos;

explorar recurso lúdico-educativo; apresentar instruções; apresentar dicas; utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema.

Classe 3 - Estabelecer limites e disciplina: refere-se aos comportamentos que o agente educativo precisa estabelecer com o educando (ou grupo de educandos) em contextos formais e informais, ou seja, as normas de funcionamento das atividades. Tais regras não servem à submissão do aluno ao que é esperado, mas visam a ajudá-lo a discriminar contextos nos quais determinados comportamentos podem ou não ser emitidos. Dessa forma, os comportamentos do educador são direcionados a justificar, a explicitar, a solicitar, a indicar ou a sugerir normas e valores dos contextos do dia a dia dos estudantes. Essa classe é composta por seis subclasses: descrever/analisar comportamentos desejáveis; desenvolver/analisar comportamentos indesejáveis; negociar regras; chamar atenção para normas pré-estabelecidas; pedir mudança de comportamento; interromper comportamento.

Classe 4 - Monitorar positivamente: envolve administrar as contingências a partir dos comportamentos dos alunos observados direta e indiretamente, reforçando aqueles adequados logo após a sua emissão. Também são considerados os comportamentos relatados pelo educando ou outras pessoas envolvidas nos contextos de ensino (formal e informal), o que requer que o professor estabeleça condições para obter informações sobre os comportamentos do aluno que não puderam ser diretamente observados. Quanto mais o educando apresentar autonomia e responsabilidade, mais ocasional poderá ser a monitoria. As subclasses envolvidas são 11: manifestar atenção a relato; solicitar informações; expressar concordância; apresentar *feedback* positivo; elogiar/aprovar; incentivar; demonstrar empatia; remover evento aversivo; estabelecer sequência de atividade; expressar discordância/reprovação; promover a autoavaliação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Vieira-Santos e Henklain (2017) identificaram contingências envolvidas no trabalho de professores universitários que parecem dificultar (ou favorecer) a aquisição e a manutenção do comportamento de estabelecer relações de “qualidade” com seus alunos. Nos resultados do estudo, são apresentadas sete contingências que podem dificultar ou favorecer o trabalho de professores, incluindo a já mencionada por Del Prette e Del Prette (2008), ou seja, as HSEs (nesse caso, a ausência de tais habilidades dificultaria a relação professor-aluno). Haveria ainda as contingências relacionadas à administração do tempo, aos aspectos institucionais existentes no

contexto acadêmico, à postura do aluno diante do professor, aos conflitos existentes entre professor e alunos, ao *déficit* de discriminação do efeito do desempenho docente sobre o comportamento dos alunos e às políticas públicas relacionadas à educação no nível superior. Estão todas expostas, de modo mais detalhado, a seguir.

Vieira-Santos e Henklain (2017) ressaltam que os indivíduos desenvolvem suas **habilidades sociais** (incluindo as educativas) a partir de suas vivências, observando modelos, com orientação ou por contingências, ou seja, pelas consequências diretas de suas ações. Entretanto, quando o docente não desenvolveu um repertório de HSEs, poderá fugir ou se esquivar da busca por relações mais próximas e duradouras com seu alunado, não atendendo às demandas de relacionamento dos estudantes. Os autores apontam que a formação docente provê poucas oportunidades para o desenvolvimento do repertório de HSEs ao mesmo tempo que, tradicionalmente, existem muitos modelos do uso de controle coercitivo (punição, reforço negativo) em sala de aula no cotidiano, uma vez que a sociedade é extremamente coercitiva (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017).

Sobre as contingências relacionadas à **administração do tempo**, que igualmente dificultam a relação professor-aluno, Vieira-Santos e Henklain (2017) declaram que o docente precisaria dedicar mais tempo para estar com os estudantes de modo a atender às suas expectativas. Entretanto, a natureza do trabalho do professor universitário (atividades de ensino, de pesquisa e de extensão), muitas vezes, impossibilita que essa relação seja estabelecida de modo a contribuir a contento no processo de ensino-aprendizagem. Diante desse contexto, a tendência é a de que o professor atenda às exigências, mas o seu não cumprimento pode gerar resultados mais aversivos, não priorizando o estabelecimento de relações interpessoais esperadas pelo alunado.

O terceiro grupo de contingências mencionado como possível dificultador da relação professor-aluno são os **aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico**. Tais aspectos dizem respeito desde as normas institucionais até a estrutura física da Instituição de Ensino Superior (IES). Como exemplo, o número de alunos em cada turma pode ser um fator institucional a influenciar o comportamento do professor em sala de aula e, por consequência, a percepção dos alunos sobre ele. As múltiplas tarefas demandadas ao professor também estão relacionadas aos aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico (em semelhança ao segundo grupo de contingências listado, a administração de tempo). Cabe ao docente

ensinar, produzir conhecimento novo, gerir atividades de extensão, entre outras atividades, no entanto, a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem não deve contribuir para a visão de que é ele o único responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, pois, como sinalizado, aspectos institucionais como a gestão das instituições de ensino, a forma como o trabalho é organizado, os recursos e materiais disponíveis influenciam na consecução dos objetivos educacionais (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017).

A **postura do estudante diante do professor** também é mencionada como constituinte de um grupo de contingências com potencial de prejuízo à relação professor-aluno. As habilidades sociais e acadêmicas do aluno podem ser aspectos que reforçam o comportamento de proximidade do docente com estudantes específicos. Por outro lado, por sua história de aprendizagem, o aluno pode evitar o contato com o professor, pois considera essa proximidade ansiógena, diminuindo a possibilidade de estabelecer relações mais positivas com seus docentes (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017).

Os **conflitos existentes entre aluno e professor** são um quinto grupo de contingências com potencial de prejuízo ao engajamento do docente universitário em relações de qualidade com os alunos. Quando o papel de cada uma das partes – docente e discente – não está claro, tais discrepâncias nas percepções podem gerar conflitos (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017).

O **déficit de discriminação do professor sobre o efeito de seu desempenho no comportamento dos alunos** se constituiria em um sexto grupo de contingências com potencial de prejuízo à relação professor-aluno. Enquanto os professores acreditam que a concentração e o interesse dependem totalmente do discente, os alunos relatam que o nível de concentração e participação em sala de aula está atrelado diretamente ao desempenho do docente. É imprescindível destacar que essa disparidade na percepção de professores e alunos (mais especialmente do déficit de discriminação do professor) afeta os resultados obtidos pelo docente, uma vez que interfere no planejamento de sua disciplina, desde a decisão sobre o conteúdo até o estabelecimento de condições para que a aprendizagem ocorra (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017). Embora não seja apontado pelos autores, ressaltamos que o déficit de discriminação do aluno também deve ser considerado, uma vez que os discentes, muitas vezes, tendem a responsabilizar apenas o professor pelo processo de ensino-aprendizagem, o que não é verdade, especialmente no Ensino Superior,

etapa na qual os alunos devem demonstrar maior autonomia e responsabilidade sobre o seu aprendizado.

As contingências referentes às **políticas públicas relacionadas à educação no nível superior** são mencionadas em sétimo lugar e dizem respeito à ausência de preocupação com a formação “pedagógica” do professor universitário, uma vez que as políticas educacionais incentivariam mais a produção acadêmica em detrimento da formação pedagógica (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017). Essa é uma crítica já relatada na primeira subseção por Pachane (2005) e Oliveira e Silva (2012), porém, conforme mencionado, entendemos que a formação pedagógica não substitui as competências técnico-científicas, tão ou mais importantes para a formação de um professor eficaz (aquele capaz de promover a aprendizagem do aluno), além de não levar em consideração o papel da pesquisa na formação de um professor que não seja apenas reprodutor de conhecimento.

Hagenauer e Volet (2014) revisaram as pesquisas existentes sobre a relação entre alunos e professores no Ensino Superior, analisando os aspectos envolvidos na promoção da qualidade dessa relação: seus antecedentes, a relação propriamente dita e suas conseqüências. Os autores identificaram que a qualidade da relação professor-aluno no Ensino Superior está vinculada a uma dimensão afetiva e a uma dimensão social. A dimensão afetiva diz respeito às relações consideradas, pelos alunos, como seguras e positivamente afetivas, envolvendo comportamentos de cuidado e de respeito para com os estudantes e a sua integração no ambiente acadêmico. Já a relação social envolve comportamentos de aproximação do aluno e de oferta de ajuda, considerando a proximidade apropriada que envolve a relação entre docente e discente. De acordo com Vieira-Santos *et al.* (2019), “[...] uma das tarefas envolvidas no papel de professor é a de criar condições para a aprendizagem e sucesso acadêmico do aluno, o que inclui oferecer SS ao estudante.” (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019, p. 3).

O SS está correlacionado às HSs e foi definido como “[...] a existência ou disponibilidade de pessoas em quem podemos confiar, que nos deixam entender que se preocupam conosco, que nos valorizam e que gostam de nós.” (SARASON *et al.*, 1983, p. 127). Esse construto está relacionado ao bem-estar do indivíduo e ao preparo para o enfrentamento de situações adversas.

Dessa forma, Vieira-Santos *et al.* (2019) investigaram a avaliação de estudantes universitários sobre a frequência com que seus professores apresentam

SS e sobre as suas HSs. Participaram do estudo 1.406 estudantes brasileiros, entre 18 e 55 anos, sendo 59,4% alunas e 66,1% estudantes de IESs particulares. Os autores utilizaram como instrumento o Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno) (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018), que tem como intuito avaliar a percepção de estudantes de nível superior sobre as HS de seus professores. Dos 62 itens avaliados, os autores selecionaram 10 que mais tinham conexão com o fenômeno denominado como SS. Os resultados de Vieira-Santos *et al.* (2019) acerca da avaliação de estudantes universitários sobre HSs e SS provenientes de seus professores foram apresentados em duas etapas. Destacamos os resultados mais significativos da segunda etapa, situados nas dimensões “contexto acadêmico” e “relação professor-aluno”, uma vez que não houve diferenças significativas em relação ao momento do curso e à área de conhecimento.

Quanto ao contexto acadêmico/natureza da IES, alunos de instituições particulares consideram que seus professores oferecem mais SS do que os alunos de instituições públicas. Essa percepção pode decorrer do fato de que os docentes de IESs públicas, geralmente, têm mais exigências no tocante à produção acadêmica e às demais funções administrativas na universidade, o que pode afetar o tempo disponível para fornecer suporte aos alunos (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019). Essa discussão se assemelha a duas das contingências mencionadas por Vieira-Santos e Henklain (2017) como empecilho ao envolvimento do professor em relações de qualidade com os alunos, quais sejam: as contingências relacionadas à administração do tempo e as relacionadas a aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico.

Comparando IESs particulares confessionais, o SS é superior às IESs particulares não confessionais (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019). Esse dado pode relacionar-se às normas de conduta valorizadas em cada instituição, sendo necessários outros estudos que investiguem tal aspecto. Com relação ao tipo de instituição e ao momento do curso, os autores identificaram que os alunos de IESs públicas recebem mais SS no final do curso do que os alunos de IESs particulares (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019).

No que diz respeito à relação professor-aluno propriamente dita, na percepção dos alunos, os professores que atuam como supervisores/orientadores demonstram mais SS do que aqueles que lecionam disciplinas teóricas. Ao avaliar o professor que

ministra disciplinas teóricas, o momento do curso em que o aluno está (início, meio ou fim) não tem grande influência sobre a percepção do SS recebido. Entretanto, quando o aluno avalia um professor supervisor/orientador, os estudantes relatam receber mais SS no meio do curso (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019).

De acordo com Vieira-Santos *et al.* (2019), as diferenças nas avaliações conforme o papel desempenhado pelo docente (supervisor/orientador ou professor teórico/sala de aula) podem estar relacionadas à quantidade de alunos que o professor supervisor/orientador atende, que é bem menor quando comparada ao docente que ministra aulas teóricas em sala de aula. Pelo número reduzido de alunos, o supervisor/orientador tende a ter mais tempo para se dedicar a esses alunos, estabelecendo relações mais próximas, o que pode resultar em maior percepção de suporte social por parte dos estudantes. Ademais, esta relação mais próxima pode contribuir para que os alunos avaliem de modo mais favorável estes professores do que aqueles que ministram disciplinas em salas de aula compostas por maior número de alunos.

O fato das atividades envolvidas no estágio ou na iniciação científica requererem maior engajamento do aluno também pode influenciar no nível de SS necessário e, portanto, na quantidade de SS disponibilizada pelo professor supervisor/orientador (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019). O número de alunos em sala de aula foi igualmente apontado por Vieira-Santos e Henklain (2017) como parte das contingências relacionadas aos aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico e que podem influenciar na qualidade da relação professor-aluno. Destacamos, ainda, que, mesmo reconhecendo a relevância de que os docentes desenvolvam suas HSEs e estabeleçam relações de qualidade com os estudantes, um aluno tão dependente de SS, que não consiga ficar sob controle de outras variáveis, estará em desvantagem.

Quanto à relação professor-aluno, ao considerar as variáveis sexo do professor e sexo do aluno, só se observaram diferenças estatisticamente relevantes no tocante à percepção de apoio recebido de alunos (homens). Esses avaliaram receber mais apoio de professoras (mulheres) do que de seus professores (homens). Na avaliação de alunas (mulheres) sobre esse mesmo item, não houve diferença estatisticamente significativa (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019).

Com relação às conclusões dos estudos selecionados para esta subseção, iniciamos com as de Vieira-Santos e Henklain (2018) e, na sequência, as de Del Prette e Del Prette (2008) e de Vieira-Santos *et al.* (2019).

Vieira-Santos e Henklain (2018) concluem que a relação professor-aluno é significativa a ponto de interferir nas escolhas do aluno, no modelo ético profissional assumido, além de favorecer o engajamento com o estudo e a satisfação geral com a experiência acadêmica. Os autores esperam oferecer elementos que favoreçam a discriminação de contingências que dificultam a relação professor-aluno e sugerem a realização de estudos que auxiliem a identificação de estratégias para melhorar a relação entre alunos e professores, entendida como condição para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Del Prette e Del Prette (2008), por sua vez, finalizam seu estudo argumentando que o SHSE contempla os comportamentos necessários ao educador em contextos interativos com o educando (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Sugerem, desse modo, a realização de outros estudos para verificar possíveis ajustes, como a redefinição de subclasses ou até mesmo a sua reorganização, caso seja constatada a necessidade.

Vieira-Santos *et al.* (2019) concluem que o professor mais capacitado para oferecer condições de aprendizagem efetivas aos seus alunos é aquele que tem um repertório mais elaborado de HSEs. Os autores afirmam, ainda, que as habilidades técnicas (capacidades analíticas e instrumentais) são mais valorizadas que as sociais, e que o Ensino Superior deve se preocupar em desenvolver nos estudantes competências sociais e éticas (acreditamos que, provavelmente, por meio de modelação oferecida pelos professores em contextos interativos educacionais, uma vez que o modo como tais competências devem ser desenvolvidas não é abordado pelos autores). Os pesquisadores indicaram com limitações do estudo a utilização de amostra por conveniência e não representativa do universo dos estudantes universitários brasileiros. Isso, via de regra, acontece na maior parte das pesquisas em Psicologia e em Ciências Humanas, logo, não pode ser vista como uma limitação circunscrita a este estudo. Outra limitação é o fato de o estudo ter avaliado a percepção sobre suporte social recebido pelos alunos e não o suporte social de fato oferecido pelos professores. Por fim, os autores apontam, ainda, a provável atuação de variáveis intervenientes (filosofia da instituição, quantidade de alunos por sala etc.), as quais podem afetar tanto a percepção dos alunos sobre o suporte social recebido

quanto o suporte social efetivamente ofertado pelos professores (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019).

O conjunto de informações obtidas nesta subseção aponta para o fato de parecer ser válido supor que a relação professor-aluno tem influência no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as HSEs podem ser um elemento a ser considerado na formação de professores da Educação Superior e demais níveis de ensino.

A partir do exposto nas três subseções introdutórias, compreendemos que as agências educacionais têm papel primordial para a construção e sobrevivência da cultura. Quanto mais eficaz for o ensino, quanto mais e melhor o aluno aprender, mais forte será a sociedade. Dessa forma, evidenciamos a importância inequívoca do professor que, embora não seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos, tem fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem (WANG, HAERTEL; WALBERG, 1993; ZANOTTO, 2000; GLAESER; PONZETTO; SHLEIFER, 2007; RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2013; HENKLAIN, 2017; SCHNEIDER; PRECKEL, 2017; BARROS *et al.*, 2021).

Identificamos também que os docentes ainda têm muitas dúvidas sobre práticas de ensino eficazes, sendo necessário, desse modo, identificá-las e ensiná-las deliberadamente na formação desses profissionais (SKINNER, 1972; HENKLAIN; CARMO, 2013). Hattie (2015a) destaca que grandes esforços são realizados no intuito de melhorar a qualidade do ensino, como mais avaliações, mais tecnologias, diferentes tipos de estrutura física das escolas etc., no entanto, os dados de sua pesquisa apontam que o foco deve ser no trabalho do professor, o que implicaria a formação de docentes para que atuem de modo eficaz. Em outras palavras, deve-se identificar o que deve ser ensinado a esse professor, testando sua eficácia em termos de aprendizado de seus alunos.

Acreditamos que simplesmente refletir sobre, de modo indefinido, não contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da formação docente. Para que as práticas de ensino sejam aprimoradas, a fim de que o aluno aprenda e desenvolva comportamentos úteis à perpetuação da cultura (objetivo último da educação), é necessário identificar quais habilidades compõem o repertório de um professor eficaz e, a partir dessa identificação, propor programas de formação que contenham as habilidades anteriormente identificadas como necessárias (HENKLAIN; CARMO, 2013; HENKLAIN, 2017).

A docência no ensino superior apresenta características distintas de outros níveis, fazendo com que o professor precise desenvolver diversas competências para que possa conduzir atividades além do ensino, funções componentes do papel docente universitário, tais como a extensão, a pesquisa, a administração etc. (PACHANE, 2005; HENKLAIN, 2017; VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017; HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018; VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2019). No entanto, conforme a categorização proposta por Henklain, Carmo e Haydu (2018), a busca pelas melhores práticas de ensino conhecidas ou as habilidades de ensino (comportamentos de gerenciar condições de ensino) e a capacidade de autogoverno (ético, motivacional e intelectual) do professor universitário podem ser consideradas comuns a professores em geral, bem como as habilidades sociais genéricas e educativas, que possibilitam a melhoria da qualidade da relação professor-aluno e os comportamentos de relacionar-se profissionalmente, de modo geral.

Em consonância com as categorias descritas por Henklain, Carmo e Haydu (2018), Wang, Haertel e Walberg (1993) identificaram que o gerenciamento da sala de aula e a qualidade das interações entre aluno e professor têm grande impacto no aprendizado dos alunos. A pesquisa de Schneider e Preckel (2017), sobre o nível superior, também identifica que a efetividade do processo de ensino-aprendizagem está fortemente relacionada à atuação dos professores. Assim, tanto a relação professor-aluno quanto o planejamento da disciplina fazem a diferença para que os alunos aprendam de forma mais efetiva.

Considerando o conjunto de informações contidas na revisão de literatura que fizemos nesta introdução, compreendemos que a função dos professores de nível superior, no que diz respeito especificamente à tarefa de ensinar e à importância do desenvolvimento de HSEs, não difere das competências requeridas dos professores dos demais níveis de ensino (exceto quanto aos conteúdos ensinados e ao tipo de relação afetiva desenvolvida com os alunos, mais ou menos direta, com mais ou menos contato físico etc.).

Ressalta-se que tais competências ou classes comportamentais são complexas, sendo necessária a preparação do professor para o exercício de sua profissão, uma vez que a mera experiência cotidiana não é suficiente, na maior parte dos casos, para a formação de professores eficazes. É possível que o professor, bem como qualquer outro aprendiz, aprenda a ensinar sem uma formação planejada, no entanto, a ausência de tal formação pode fazer com que o docente tenha uma

aprendizagem desnecessariamente difícil, demorada, permeada de erros, com prejuízo inicial para seus alunos e para si próprio. Além disso, corre-se o risco de que tal aprendizagem não venha a ocorrer de modo meramente espontâneo no momento atual ou futuro (SKINNER, 1972).

Desse modo, diante do reconhecimento do papel fundamental da educação para a sobrevivência da cultura, da necessidade de ensinar os professores a ensinar, da importância de identificar objetivamente as habilidades necessárias para que o docente tenha uma atuação eficaz (testando sua eficácia em termos de aprendizado de seus alunos) e do estado ainda incipiente de conhecimentos sobre a formação de professores de nível superior (evidenciado pelos tipos de metodologias dos textos que nortearam a revisão de literatura introdutória), fica evidente a demanda por pesquisas sobre a formação de professores, tanto dos universitários quanto dos demais níveis de ensino. Tais estudos podem contribuir para a sistematização e a ampliação do conhecimento científico sobre práticas docentes eficazes na formação docente universitária, estendível a/ou comum ao nível básico.

Tendo em vista o conjunto de argumentações apresentadas ao longo desta introdução, o objetivo deste trabalho é revisar estudos publicados em periódicos de língua portuguesa que se proponham a ensinar ou discorrer acerca de habilidades comuns a docentes de qualquer nível de ensino, realizados no referencial analítico-comportamental, no período de 2011 a 2020.

Na segunda seção desta pesquisa, a seguir, explicamos os procedimentos metodológicos do estudo.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é revisar estudos publicados em periódicos de língua portuguesa que se propuseram a ensinar ou discorrer sobre habilidades comuns a docentes de qualquer nível de ensino, pautados no referencial analítico-comportamental entre 2011 e 2020, nesta seção metodológica, apresentamos uma visão geral do estudo, indicamos as fontes utilizadas para busca de estudos em língua portuguesa, explicamos os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.1 VISÃO GERAL DO ESTUDO

Pesquisamos artigos científicos em periódicos nacionais (com exceção da *Acta Comportamentalia*) por publicarem estudos de pesquisadores brasileiros, sendo o Brasil a terceira maior comunidade de analistas do comportamento no mundo (LUZIA *et al.*, 2019). Embora publique em língua portuguesa, a *Acta Comportamentalia* não é um periódico nacional e sim mexicano (publicado pela *Universidad de Guadalajara*), e foi utilizado por ser uma expressão científica da cultura latina que, até o momento, está sendo realizada desde uma perspectiva predominantemente anglo-saxônica.

2.2 FONTES DE INFORMAÇÃO CONSULTADAS

As fontes consultadas foram o Google Acadêmico⁵, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e a *Microsoft Academic*⁷. Após as pesquisas na base de dados e nos mecanismos de busca, visando a ampliar o número de materiais para análise, também foram realizadas buscas diretamente em *websites* de periódicos que publicam artigos em língua portuguesa na área da AC: Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC)⁸; Revista Perspectivas em Análise do Comportamento⁹; Revista

⁵ Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 5 jan. 2021.

⁶ Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 5 jan. 2021.

⁷ Disponível em: <https://academic.microsoft.com>. Acesso em: 5 jan. 2021.

⁸ Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC>. Acesso em: 5 jan. 2021.

⁹ Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas>. Acesso em: 5 jan. 2021.

*Acta Comportamental*¹⁰; e Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC)¹¹.

2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A busca e a seleção de materiais ocorreu no mês de janeiro de 2021, com delimitação do período de investigação para os últimos 10 anos.

As palavras e as expressões-chave que mais retornaram resultados na pesquisa realizada para a revisão de literatura assistemática introdutória foram: “análise do comportamento”, “eficácia docente”, “educação”, “ensino superior”, “avaliação de professores”, “avaliação de docentes”, “formação docente”, “formação de professores”, “professores universitários”, “docentes universitários”, “relação professor-aluno” e “interação professor-aluno”. Delas, bem como do objetivo do trabalho, foram selecionadas as expressões-chave utilizadas para coleta de documentos da presente pesquisa, na base de dados e mecanismos de busca, quais sejam: “Formação Docente” e “Formação de Professores”, acrescidas do termo “Análise do Comportamento”. Os termos foram combinados por meio do operador *booleano* AND, formando os seguintes conjuntos de descritores: 1. "formação de professores" AND "análise do comportamento" e 2. "formação docente" AND "análise do comportamento".

Na coleta realizada nos *websites* dos quatro periódicos consultados, utilizamos palavras-chave específicas, com o uso do operador de truncagem asterisco (*), quando produziam melhores resultados, uma vez que não se constituem em bases de dados extensas: 1. professor* e 2. educação. Não foi utilizada a expressão “análise do comportamento”, pois os periódicos selecionados já publicam artigos exclusivamente dessa área. O filtro de data foi utilizado, sempre que disponível, tanto nos mecanismos de buscas e base de dados quanto nos *websites* das revistas.

Os critérios de inclusão dos estudos foram:

1. Estudos com conteúdo voltado à interface formação docente x AC (proposta, programa, prática ou discussões teóricas sobre formação docente);

¹⁰ Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom>. Acesso em: 5 jan. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rebac>. Acesso em: 5 jan. 2021.

2. Foram considerados todos os estudos relativos ao critério 1, independente da metodologia utilizada (estudos teórico-conceituais, ensaios, estudos metodológicos etc.);
3. Foram considerados estudos voltados a qualquer nível de ensino, desde que o conteúdo fosse útil a professores em geral (ex.: Capacitação de professores em AC, Ensino de Habilidades Sociais Educativas, Interação professor-aluno, Atuação/Papel do professor e AC, Propostas behavioristas para a educação);
4. No caso de estudos empíricos cujo objetivo fosse descrever uma proposta ou um programa de formação docente já aplicado, os sujeitos considerados, além de professores, foram monitores, tutores ou estudantes de licenciaturas;
5. Tipo de publicação: artigo de periódico revisado por pares;
6. Período de publicação: 2011-2020.

Os critérios de exclusão de estudos, por sua vez, foram:

1. Estudos efetuados com utilização de referenciais teóricos alheios à AC;
2. Estudos voltados à interface formação de professores e AC, com conteúdo explícita e exclusivamente relacionado a outros níveis de ensino que não o superior, ou seja, aqueles cujas discussões não podem ser expandidas ao nível universitário (p. ex.: ensino de alfabetização e letramento, ensino de matemática para a educação básica e fundamental, trabalho com prevenção de acidentes infantis, inclusão escolar de crianças autistas etc.);
3. Estudos voltados à interface formação de professores x AC, cujo objetivo fosse explicitamente e especificamente direcionado à participantes não professores (ex.: cuidadores, crianças, acompanhantes terapêuticos etc);
4. Dissertações, teses, trabalhos publicados em anais de eventos, em publicações não avaliadas por pares (portais e revistas de divulgação), livros completos e capítulos de livro, TCCs etc.;
5. Artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES no estrato C (*Qualis C*), segundo dados disponíveis.

A primeira fonte consultada foi o *Google Acadêmico*. Nele foram realizadas duas buscas com expressões-chave, ligadas pelo operador *booleano AND*: 1. "formação de professores" AND "análise do comportamento" e 2. "formação docente"

AND "análise do comportamento". Utilizamos a opção "busca avançada" nas duas buscas, considerando as publicações entre 2011-2020 e desconsiderando a opção "incluir citações" e "incluir patentes", disponível nessa plataforma.

Em segundo lugar, realizamos coleta no Portal de Periódicos CAPES com os mesmos conjuntos de descritores da pesquisa anterior. Realizamos a busca por meio do *login* da pesquisadora pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)¹² para acesso remoto aos materiais do Portal de Periódicos CAPES. Na busca avançada, os filtros foram estes: 1. Data de publicação: últimos 10 anos (uma vez que a busca foi realizada em janeiro de 2021); 2. Tipo de material: artigos.

A terceira fonte de dados consultada foi o *Microsoft Academic*, com os mesmos conjuntos de descritores utilizados nas fontes consultadas anteriormente, aplicando o filtro de data 2011-2020.

Começamos a procura em periódicos que publicam artigos da área analítico-comportamental, em língua portuguesa, pela *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (RBTCC), em duas buscas com as palavras-chave "professor*" e "educação". O filtro de data utilizado na busca compreende o período de 2011 (01 janeiro de 2011) até 2020 (31 dezembro de 2020).

No periódico *Perspectivas em Análise do Comportamento* igualmente efetuamos duas buscas pelas palavras-chave "professor*" e "educação". Apesar de ter sido criada em 2010, o *website* da revista só permite a seleção a partir do ano de 2017. Dessa forma, não utilizamos nenhum filtro de data, cabendo à pesquisadora realizar a inclusão/exclusão conforme a data de publicação dos materiais retornados em cada busca, por palavra-chave.

No terceiro periódico consultado, *Acta Comportamentalia*, utilizamos as palavras-chave "professor*" e "educação", realizando duas buscas. O filtro selecionado foi a data de publicação (período de 01 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2020).

A busca na *Revista Brasileira de Análise do Comportamento* (REBAC), existente desde 2005, também foi feita com as palavras-chave "professor*" e "educação", em duas buscas diferentes. Os números disponíveis no *website* são os de 2012 em diante, sendo assim, foram realizadas duas buscas, uma no *website* para os números publicados entre 2012 e 2020 e outra para os números publicados em

¹² Provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a CAFe permite que usuários utilizem *login* e senha institucionais para acessar de forma remota ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos.

2011. A busca para o ano de 2011 (“v. 7, n. 1” e “v. 7, n. 2”) foi feita manualmente, de modo individual, nos sumários das duas edições disponíveis no próprio site da revista.

Para a seleção, todos os títulos e resumos encontrados em cada busca foram lidos, para verificar se o estudo atendia aos critérios de inclusão/exclusão. Em caso de dúvidas, o trabalho completo era consultado.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os artigos selecionados foram analisados considerando-se 25 categorias e subcategorias, definidas a partir da revisão de literatura introdutória. As categorias são estas:

1. Referência completa;
2. Ano de publicação;
3. Autor(es);
4. Periódico;
5. Resumo completo com objetivo grifado;
6. Palavras-chave;
7. Natureza ou tipo do trabalho;
8. Delineamento da Pesquisa (experimental, descritiva etc.);
9. Materiais e instrumentos (para a coleta, intervenção/ensino e análise de dados);
10. Documentos (tipo de materiais - descritivos);
11. Dados dos participantes (quantidade, subtipo, escolaridade);
12. Nível de ensino dos participantes;
13. Modalidade em que os participantes atuam;
14. Contexto Público ou privado;
15. Contexto/*Setting* onde ocorreu a intervenção;
16. Proposta de intervenção efetuada (aplicação individual ou em grupo, presença de pessoas que fazem parte da condição natural de ensino etc.);
17. Formação Inicial ou Continuada;
18. O que é discutido, proposto ou ensinado no trabalho/na proposta formativa (concepções base; capacidade de autogoverno ético, motivacional e intelectual

do professor; habilidades sociais genéricas e educativas; habilidades de ensino; conhecimento dos temas que leciona, outros);

19. Especificação de critérios de desempenho para avançar no programa;

20. Principais justificativas;

21. Principais resultados;

22. Objetivo do trabalho;

23. Consecução dos objetivos do trabalho;

24. Principais conclusões do estudo (limitações apontadas e estudos sugeridos);

25. Comentários adicionais (se houver).

Tais categorias com suas respectivas subcategorias estão especificadas no modelo da ficha de análise (Apêndice A).

As informações extraídas dos estudos (com base na ficha de análise) foram compiladas utilizando planilha do *software Excel*. Após a leitura detalhada dos artigos e do preenchimento das informações indicadas na ficha de análise na planilha, elaboramos quadros, tabelas e figuras, os quais constam na seção 3 deste trabalho, a seguir, na qual descrevemos e analisamos os dados desta investigação.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na primeira seção desta pesquisa, apresentamos um conjunto de estudos relacionados à formação e à avaliação de professores, à função/ao papel do professor na AC e à relação professor-aluno e às HSEs. Na segunda seção, explicitamos os aspectos metodológicos envolvidos na busca por pesquisas que tematizam as habilidades comuns a qualquer área, a partir do arcabouço teórico analítico-comportamental. Nesta terceira seção, o objetivo é analisar os materiais selecionados. Para tanto, dividimo-la em duas subseções: primeiramente, indicamos os materiais que foram selecionados (o resultado das buscas e o número de estudos selecionados por base de dados); posteriormente, analisamos esse conjunto de materiais, com vistas a revisitar estudos publicados em periódicos de língua portuguesa que se proponham a ensinar ou discorrer sobre habilidades comuns a docentes de qualquer nível de ensino, pautados no referencial analítico-comportamental entre 2011 e 2020.

3.1 MATERIAIS SELECIONADOS

A seguir, detalhamos o número de trabalhos obtidos em cada busca, bem como o número dos que efetivamente foram selecionados, por base de dados, mecanismos de buscas ou periódico de coletada/seleção.

O mecanismo de busca *Google Acadêmico* gerou um montante de 2.178 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 22 artigos. Ressaltamos que o *Google Acadêmico*, quando retorna um número de resultados superior a mil, limita a visualização apenas aos 1.000 primeiros resultados de cada conjunto de descritores utilizados, portanto, 1.578 é o número de títulos e resumos lidos, de fato, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Coleta Google Acadêmico

Descritores	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
"formação de professores" AND "análise do comportamento"	1.600 (1.000)	15
"formação docente" AND "análise do comportamento"	578	7
TOTAL	2.178 (1.578)	22

Fonte: A autora (2021).

Na base de dados *Portal Periódicos CAPES*, as buscas totalizaram oito resultados, mas nenhum foi selecionado porque não atendiam aos critérios de inclusão, conforme ressalta a Tabela 2.

Tabela 2 – Coleta Periódicos CAPES

Descritores	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
"formação de professores" AND "análise do comportamento"	7	0
"formação docente" AND "análise do comportamento"	1	0
TOTAL	8	0

Fonte: A autora (2021).

No *Microsoft Academic*, as buscas retornaram 11.128 resultados, mas nenhum estudo foi selecionado (Tabela 3). Pontuamos que a *Microsoft Academic* limita a visualização aos 500 primeiros resultados para cada conjunto de descritores utilizados, portanto, dos 11.128 materiais encontrados nessa plataforma, apenas mil títulos (500 na primeira busca e 500 na segunda) foram efetivamente consultados.

Tabela 3 – Coleta *Microsoft Academic*

Descritores	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
"formação de professores" AND "análise do comportamento"	7.484 (500)	0
"formação docente" AND "análise do comportamento"	3.644 (500)	0
TOTAL	11.128 (1.000)	0

Fonte: A autora (2021).

O primeiro periódico pesquisado foi a *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (RBTCC). As duas buscas por palavras-chave geraram 30 estudos. Conforme a Tabela 4, de cada busca, selecionamos um artigo selecionado.

Tabela 4 – Coleta RBTCC

Palavras-chave	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
educação	14	1
professor*	16	1
TOTAL	30	2

Fonte: A autora (2021).

No periódico *Perspectivas em Análise do Comportamento*, as buscas retornaram 15 artigos; desses, cinco foram eleitos para análise (Tabela 5).

Tabela 5 – Coleta Revista *Perspectivas em Análise do Comportamento*

Palavras-chave	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
educação	6	2
professor*	9	3
TOTAL	15	5

Fonte: A autora (2021).

No periódico *Acta Comportamentalia*, foram encontrados 13 artigos, porém, apenas um dos quais atendeu aos critérios de inclusão (Tabela 6).

Tabela 6 – Coleta *Acta Comportamentalia*

Palavras-chave	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
educação	11	1
professor*	2	0
TOTAL	13	1

Fonte: A autora (2021).

As buscas realizadas na *Revista Brasileira de Análise do Comportamento* (REBAC) resultaram em 32 artigos que, após exame, não atenderam aos critérios de inclusão (Tabela 7).

Tabela 7 – Coleta REBAC

Palavras-chave	Nº artigos Retornados	Nº artigos Selecionados
educação	17	0
professor*	15	0
TOTAL	32	0

Fonte: A autora (2021).

Cada pesquisa em mecanismo de busca, base de dados ou periódico foi organizada em um quadro, com identificação da fonte, da forma de busca completa, número de textos encontrados, número de textos selecionados, referência completa (conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), resumo

completo e objetivo grifado e minianálise contendo critérios de pré-seleção, conforme modelo a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelo de quadro de organização de seleção por fonte consultada

Fonte (Ex.: Periódicos Capes) e data da coleta					
BUSCA COMPLETA (fonte, palavras-chave, operadores booleanos, filtros ou critérios automáticos de busca)	Nº DE MATERIAIS ENCONTRADOS	Nº DE MATERIAIS SELECIONADOS	REFERÊNCIA COMPLETA (ABNT)	RESUMO COMPLETO E DESCRITORES COM O OBJETIVO GRIFADO	MINIANÁLISE (1. Abordagem; 2. Conteúdo ensinado aos professores ou estudantes de licenciatura em formação (ou tema/assunto); 3. Participantes (professores, tutores, monitores ou estudantes de licenciatura); 4. Tipo de estudo (experimental, descritivo, ensaio etc.)

Fonte: A autora (2021).

Ao todo, as buscas geraram 13.404 textos; desses, lemos os títulos e resumos de 2.676, pelas limitações já mencionadas. Conforme a Tabela 8, após a seleção inicial dos textos (baseada na leitura do título e do resumo), selecionamos 30 artigos, número que foi reduzido para 23 quando retiramos sete textos que estavam repetidos.

Tabela 8 – Quantidade de resumos acessados e selecionados por fonte consultada

Fonte	Total de artigos em cada fonte	Artigos selecionados em cada fonte
Google Acadêmico	2.178 (1.578)	22
Microsoft Academic	11.128 (1.000)	0
Portal de Periódicos CAPES	8	0
Revista <i>Acta Comportamentalia</i>	13	1
Revista Brasileira de Análise do Comportamento	32	0
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	30	2
Revista Perspectivas em Análise do Comportamento	15	5
TOTAL	13.404 (2.676)	30

Fonte: A autora (2021).

Após a coleta, a organização e a leitura do material, além dos sete estudos repetidos, descartaram-se dois estudos *Qualis C* e cinco estudos inicialmente avaliados como adequados à temática, porém, inadequados quando lidos com mais atenção. Restaram, desse modo, 16 artigos, apresentados no Quadro 2 por ordem cronológica ascendente junto à(s) fonte(s) de onde foram encontrados.

Quadro 2 – Relação de artigos selecionados na coleta de dados

Nº	Fonte(s)	Ano	Referência completa	QUALIS CAPES
T01	Google Acadêmico	2011	MOLINA, Renato Almeida; MONTEIRO, Silas Borges. Análise do comportamento: uma ciência negligenciada na formação de educadores?, UNICIÊNCIAS , Londrina, v. 15, n. 1, p. 173-184, 2011. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/uniciencias/articloe/view/621 . Acesso: 05 jan. 2021.	B4
T02	Google Acadêmico	2012	RODRIGUES, Maria Ester; JANKE, Juliana Cristina. O papel do professor na proposta da Análise do Comportamento. Faz Ciência , Francisco Beltrão, v. 16, n. 23, p. 143-159, 2012. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10917/9694 . Acesso em: 05 jan. 2021.	B5
T03	Google Acadêmico	2012	FORNAZARI, Sílvia Aparecida; KIENEN, Nádia; TADAYOZZI, Denyane Saegusa; RIBEIRO, Géssica Denora; ROSSETTO, Patrícia Belgamo. Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. Psicol. educ. , São Paulo, n. 35, p. 24-52, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 05 jan. 2020.	B1
T04	Google Acadêmico	2013	HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo . Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 05 jan. 2021.	A1
T05	Google Acadêmico	2013	MOROZ, Melania; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. Psicologia da Educação , São Paulo, n. 36, p. 115-121, jun. 2013. Disponível em: http://twixar.me/qKM1 . Acesso em: 05 jan. 2021.	B1
T06	Google Acadêmico	2013	FORTESKI, Rosina. A crítica ao verbalismo na educação: o posicionamento behaviorista de revisão da formação docente. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação , [S.l.], v. 7, n. 12, p. 223-236, nov. 2013. Disponível em:	B2

			http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1824 . Acesso em: 05 jan. 2021	
T07	Google Acadêmico	2014	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 05 jan. 2021.	A2
T08	RBTCC	2014	ABREU, Juliana Helena dos Santos Silvério; LUNA, Sergio Vasconcelos de; ABREU, Paulo Roberto. Avaliando a pesquisa sobre o ensino de análise funcional para professores no Brasil. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva , [S.l.], v. 16, n. 3, p. 50-59, 2014. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/uploads/journals/3/articles/712/submitmission/copyedit/712-13-2742-1-9-20150121.pdf . Acesso em: 07 jan. 2021.	B2
T09	Google Acadêmico; Perspectivas em Análise do Comportamento	2014	AZOUBEL, Marcos Spector; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: Relatos de analistas do comportamento. Perspectivas em Análise do Comportamento , [S.l.], v. 5, n. 2, p. 78-92, 2014. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/133 . Acesso em: 05 jan. 2021.	B1
T10	Perspectivas em Análise do Comportamento	2016	GUIMARÃES, Luisa Schivek; LUNA, Sergio Vasconcelos de. O Comportamento do Professor sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural. Perspectivas em Análise do Comportamento , São Paulo, v. 7, n. 2, p. 256-273, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482016000200008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 07 jan. 2021.	B1
T11	Google Acadêmico; Perspectivas em Análise do Comportamento	2017	VIEIRA-SANTOS, Joene; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira. Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos. Perspectivas em Análise do Comportamento , [S.l.], v. 8, n. 2, p. 200-214, nov. 2017. Disponível em: http://twixar.me/M3q1 . Acesso em: 05 jan. 2021.	B1
T12	Google Acadêmico	2017	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 737-749, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf . Acesso em: 05 nov. 2021.	A2
T13	Google Acadêmico	2018	HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos; HAYDU, Verônica Bender. Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de	B1

			professores universitários eficazes. Revista Brasileira de Orientação Profissional , Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 197-207, dez. 2018. Disponível em: http://twixar.me/JXC1 . Acesso em: 05 jan. 2021.	
T14	Google Acadêmico	2018	CHAVES, Nadia Mangabeira; GONTIJO, Simone Braz Ferreira; GALINHA, Sonia Maria Gomes Alexandre. Habilidades sociais e a formação universitária de professores. Revista Eixo , Brasília, v. 7, n. 3, p. 184-194, 2018. Disponível em: http://twixar.me/cmCT . Acesso em: 05 jan. 2021.	B2
T15	Google Acadêmico	2019	CINTRA, Amelie Bussolan; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. Psico-USF , Campinas, v. 24, n. 4, p. 711-723, out. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712019000400711&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 05 nov. 2020. Acesso em: 05 jan. 2021.	B1
T16	Google Acadêmico	2020	FUZETI, Iara Lança; RIVELINI, Renata; SONTAG, Daiane Aparecida; MAGALHÃES, Karine Amaral. O bom professor: algumas características. Revista Voos Polidisciplinar , Guarapuava, v. 7, n. 2, p. 102-117, dez. 2020. Disponível em: http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/348 . Acesso em: 06 jan. 2021.	B5

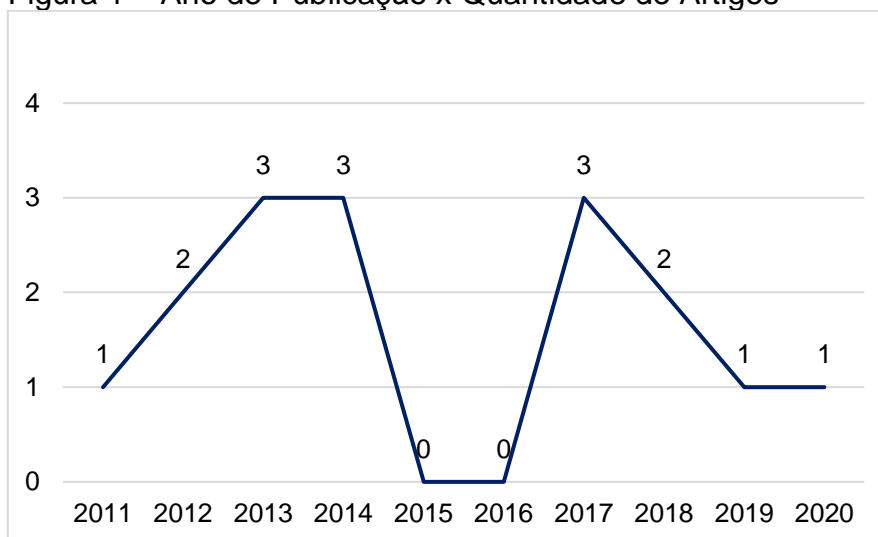
Fonte: A autora (2021).

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a coleta de dados e a seleção dos trabalhos para análise, nesta subseção apresentamos e discutimos os resultados dos 16 artigos selecionados.

Foi possível identificarmos uma maior frequência de artigos publicados nos anos de 2013 (T04, T05, T06), 2014 (T07, T08, T09) e 2017 (T10, T11, T12), com três publicações em cada ano, ao passo que os anos de 2015 e 2016 não tiveram nenhuma. Como visualizamos na Figura 1, em 2012, houve duas publicações (T02, T03) e, em 2018, outras duas (T13, T14), seguido de 2011 (T01), 2019 (T15) e 2020 (T16) com um artigo cada.

Figura 1 – Ano de Publicação x Quantidade de Artigos



Fonte: A autora (2021).

Os dados indicam, nos últimos anos, uma leve tendência à diminuição de publicações de artigos na interface formação de professores e AC. A redução do número de estudos publicados nos últimos dois anos pode decorrer do fato de que trabalhos defendidos nas pós-graduações *stricto sensu* (mestrado e doutorado), nesse período, ainda não terem sido convertidos em artigos científicos ou estarem aguardando devolutivas das revistas em que foram submetidos para a publicação.

Os 16 estudos analisados foram realizados por um total de 33 autores isoladamente ou em coautoria, podendo cada artigo ter mais de um autor ou um autor escrever mais de um artigo. Conforme a Tabela 9, os nomes que aparecem como autores ou coautores em mais de um artigo são: Marcelo Henrique Oliveira Henklain (T04, T11, T13), Zilda Aparecida Pereira Del Prette (T07, T12, T15) e Sérgio Vasconcelos de Luna (T05, T08, T10), com três publicações cada. Já João dos Santos Carmo (T04, T13) e Andréa Regina Rosin-Pinola (T07, T12) aparecem como coautores em duas publicações. Os demais autores aparecem em apenas uma publicação cada.

Tabela 9 – Autores dos Artigos

AUTORES DOS ARTIGOS			
	Autores	Nº do Artigo	Quant. de ocorrências para cada autor
1	HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira	T04; T11; T13	3
2	DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira	T07; T12; T15	3
3	LUNA, Sergio Vasconcelos de	T05; T08; T10	3
4	CARMO, João dos Santos	T04; T13	2

5	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina	T07; T12	2
6	MOLINA, Renato Almeida	T01	1
7	MONTEIRO, Silas Borges	T01	1
8	JANKE, Juliana Cristina	T02	1
9	RODRIGUES, Maria Ester	T02	1
10	FORNAZARI, Sílvia Aparecida	T03	1
11	KIENEN, Nádia	T03	1
12	RIBEIRO, Géssica Denora	T03	1
13	ROSSETTO, Patrícia Belgamo	T03	1
14	TADAYOZZI, Denyane Saegusa	T03	1
15	MOROZ, Melania	T05	1
16	FORTESKI, Rosina	T06	1
17	ABREU, Paulo Roberto	T08	1
18	ABREU, Juliana Helena dos Santos Silvério	T08	1
19	AZOUBEL, Marcos Spector	T09	1
20	GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves	T09	1
21	GUIMARÃES, Luisa Schivek	T10	1
22	VIEIRA-SANTOS, Joene	T11	1
23	MARTURANO, Edna Maria	T12	1
24	ELIAS, Luciana Carla dos Santos	T12	1
25	HAYDU, Verônica Bender	T13	1
26	CHAVES, Nadia Mangabeira	T14	1
27	GALINHA, Sonia Maria Gomes Alexandre	T14	1
28	GONTIJO, Simone Braz Ferreira	T14	1
29	CINTRA, Amelie Bussolan	T15	1
30	RIVELINI, Renata	T16	1
31	FUZETI, Iara Lança	T16	1
32	MAGALHÃES, Karine Amaral	T16	1
33	SONTAG, Daiane Aparecida	T16	1

Fonte: A autora (2021).

Os artigos foram publicados em 13 periódicos diferentes, com repetição de dois: *Perspectivas em Análise do Comportamento*, com três publicações (T09, T10, T11), e *Psicologia da Educação*, com dois artigos (T03, T05) (Tabela 10). Dos 13 periódicos, apenas dois deles (*Perspectivas em Análise do Comportamento* e *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*) são de veiculação exclusiva de artigos analítico-comportamentais, enquanto os demais publicam artigos multiabordagem. A dispersão dos veículos de publicação e o grande número de periódicos multiabordagem (11 ou 84,6%) contribuem para a disseminação da AC. Além disso, existe uma ideia bem aceita na comunidade behaviorista de que os analistas do comportamento falam apenas para si mesmos e que publicam apenas

nas revistas da área, argumento que pode ser contestado a partir dos resultados de nossa pesquisa.

Tabela 10 – Periódicos

PERIÓDICOS				
Nome do Periódico		Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
1	Perspectivas em Análise do Comportamento	T09; T10; T11	3	18,75%
2	Psicologia da Educação	T03; T05	2	12,50%
3	Cadernos de Pesquisa	T04	1	6,25%
4	Faz Ciência	T02	1	6,25%
5	<i>Poiésis</i> - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação	T06	1	6,25%
6	Psico-USF	T15	1	6,25%
7	Revista Brasileira de Educação Especial	T07	1	6,25%
8	Revista Brasileira de Orientação Profissional	T13	1	6,25%
9	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	T08	1	6,25%
10	Revista Educação Especial	T12	1	6,25%
11	Revista Eixo	T14	1	6,25%
12	UNICiências	T01	1	6,25%
13	Voos Revista Polidisciplinar	T16	1	6,25%
Total			16	100%

Fonte: A autora (2021).

Também há dispersão nas palavras-chave dos estudos, sendo encontrado um total de 56 palavras-chave. Apenas sete palavras-chave tiveram mais do que uma ocorrência: Análise do Comportamento (6); Educação (5); Formação de Professores (3); Habilidades Sociais (3); Formação Docente (2); Professor (2); Relação Professor-Aluno (2). No entanto, é possível agrupar palavras com ocorrência única por serem sinônimas e/ou pela similaridade entre os termos, conforme o Quadro 3.

Com o maior número de palavras-chave, temos o agrupamento “análise do comportamento”, com oito ocorrências, seguido dos agrupamentos: “formação de professores” (7), “educação/ensino” (6), “HS e HSE” (4), “professor” (3); “atuação/papel do professor” (2), “contingências” (2), “behaviorismo” (2) e “inclusão escolar” (2). Há também 20 palavras-chave que, por não haver similaridade suficiente entre si e com as demais já agrupadas, foram apresentadas como “sem agrupamento”.

Quadro 3 – Agrupamentos das Palavras-Chave dos Estudos

AGRUPAMENTOS PALAVRAS-CHAVE																		
AGRUPAMENTOS	Palavras-Chave	0 1	0 2	0 3	0 4	0 5	0 6	0 7	0 8	0 9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	To- tal
PALAVRAS-CHAVE SEM AGRUPAMENTO	Relação Professor-Aluno										X						X	2
	Análise Funcional								X									1
	Avaliação de Desempenho do Professor													X				1
	Competência Profissional													X				1
	Comportamento do Professor										X							1
	Contingências em Sala de Aula										X							1
	DRA			X														1
	Educação Especial								X									1
	Ensino a Distância																X	1
	Ensino Superior											X						1
	Licenciatura														X			1
	Material Didático	X																1
	Práticas Baseadas em Evidências										X							1
	Procedimentos de Ensino										X							1
	Processo de Ensino-Aprendizagem				X													1
	Professores Universitários													X				1
	Psicologia						X											1
	Psicologia da Educação				X													1
	Tecnologia de Ensino										X							1
	Verbalismo							X										1
Subtotal																		20
AGRUPAMENTO “ANÁLISE DO COMPORTAMENTO”	Análise do Comportamento	X	X	X	X	X								X				6
	Análise do Comportamento Aplicada									X								1
	Análise Aplicada do Comportamento										X							1
	Subtotal																	
AGRUPAMENTO “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”	Formação de Professores								X				X		X			3
	Formação Docente						X										X	2
	Treino de Professores									X								1
	Capacitação Informatizada de Professores				X													1
	Subtotal																	

AGRUPAMENTO “EDUCAÇÃO/ ENSINO”	Educação	X	X			X	X	X												5
	Ensino					X														1
	Subtotal																			6
AGRUPAMENTO “HS E HSE”	Habilidades Sociais							X										X	X	3
	Habilidades Sociais Educativas													X						1
	Subtotal																			4
AGRUPAMENTO “PROFESSOR”	Professor																	X	X	2
	Educadores	X																		1
	Subtotal																			3
AGRUPAMENTO “ATUAÇÃO / PAPEL DO PROFESSOR”	Atuação Docente					X														1
	Papel do Professor		X																	1
	Subtotal																			2
AGRUPAMENTO “CONTINGÊNCIAS”	Análise de Contingências								X											1
	Análise de Contingências Sociais													X						1
	Subtotal																			2
AGRUPAMENTO “BEHAVIORISMO”	Behaviorismo						X													1
	Behaviorismo Radical					X														1
	Subtotal																			2
AGRUPAMENTO “INCLUSÃO ESCOLAR”	Educação Inclusiva													X						1
	Inclusão Escolar						X													1
	Subtotal																			2
Total Geral																			56	

Fonte: A autora (2021).

No que diz respeito à natureza ou ao tipo do trabalho, constatamos que oito deles (a metade) são ensaios (T01, T02, T04, T06, T07, T11, T13, T14), seguidos de três estudos descritivo-correlacionais (T09, T10, T15) e dois experimentais (T03, T12). Com ocorrências únicas, localizamos um estudo teórico-conceitual (T05), uma revisão de literatura (T16) e um estudo descritivo-documental (T08), conforme observamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Natureza ou Tipo do Trabalho

NATUREZA OU TIPO DO TRABALHO				
Natureza do Trabalho		Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
OUTROS	Ensaio	T01; T02; T04; T06; T07; T11; T13; T14	8	50,00%
	Teórico Conceitual	T05	1	6,25%
	Revisão de Literatura	T16	1	6,25%
Subtotal Outros			10	62,50%

EMPÍRICOS	Descritivo Correlacional	T09; T10; T15	3	18,75%
	Experimental AB	T03; T12	2	12,50%
	Descritivo Documental	T08	1	6,25%
Subtotal Empíricos			6	37,50%
Total Geral			16	100%

Fonte: A autora (2021).

O maior número de ensaios evidencia o estado de incipiência de conhecimentos da área e a necessidade de elaboração de mais estudos empíricos, especialmente descritivos e experimentais. Ademais, o baixo número de revisões de literatura encontrados (apenas uma, em que não é possível saber se foi realizada de modo sistemático ou assistemático) corrobora com a justificativa de que este trabalho preenche uma lacuna.

A pesquisa de Rodrigues (2005), que analisou a contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores (a partir de teses e dissertações no período de 1970 a 2002), demonstra um dado que diverge dos resultados de nossa pesquisa, uma vez que a autora verificou uma predominância de estudos experimentais e mistos (11 dentre os 17 estudos analisados). Para Rodrigues (2005), a predominância desse tipo de estudo “[...] está em consonância com a tradição de pesquisa na análise do comportamento, que privilegia a experimentação como forma de produção de conhecimento [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 112). Nesse sentido, uma vez que os trabalhos analisados em nossa pesquisa também têm como base o referencial analítico-comportamental, identificamos que a realidade dos artigos – tipo de trabalho escolhido em nossa pesquisa – é diferente da encontrada nas teses – tipo de trabalho escolhido por Rodrigues (2005).

Também é possível supor que o maior número de ensaios decorra do fato de que nem todas as pesquisas de pós-graduação em AC, na área da Educação estão sendo transformadas em artigos, sendo essa uma questão preocupante, uma vez que artigos são mais lidos do que teses e dissertações. Dessa forma, os interessados na temática não estão tendo acesso aos dados das pesquisas, ficando restritos aos ensaios delas provenientes.

Quanto ao delineamento das pesquisas, os dois trabalhos experimentais (T03, T12) utilizaram delineamento próprio da AC, o delineamento AB, que tem o sujeito como seu próprio controle, em que "A" representa as mensurações em linha de base e "B" o as mensurações que ocorrem após a intervenção sem que tenha havido reversão do procedimento. Esse tipo de delineamento demonstra que, caso ocorra

modificação do comportamento após a intervenção com controle das variáveis experimentais, há alta probabilidade de que tal modificação seja decorrente da intervenção. Todavia, por razões éticas, nem sempre é possível efetuar a reversão do procedimento, o que faz com que esse delineamento sofra algumas críticas por parte de pesquisadores (COZBY, 2003).

O Quadro 5 apresenta os materiais e os instrumentos para a coleta de dados utilizados nos estudos experimentais e descritivos analisados (T03, T08, T09, T10, T12, T15), quais sejam, os que produzem dados. Observamos que cinco trabalhos valeram-se de **pré e pós-teste**: dois utilizaram protocolo de pré e pós-teste sem especificação (T03, T12); dois o Inventário de Habilidades Sociais Educativas¹³ - IHS - (DEL PRETTE; DEL PRETTE) (T12, T15); e dois roteiros de perguntas para entrevista (T09, T10). Considerando os materiais citados, ao utilizá-los, os pesquisadores não mediram diretamente os comportamentos a serem ensinados, mas usaram os testes como uma medida indireta do comportamento.

Quanto aos **questionários** como instrumentos de coleta de dados, os dois artigos que os utilizaram (T03, T15) fizeram-no em ocorrências isoladas: Questionário de avaliação da capacitação (T03); Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais (T15), Questionário “Conhecendo o que você pensa” (adaptado do QRI; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, 2ª edição) (T15), Questionário “Conhecendo um pouco mais sobre você” (T15) e Questionário Avaliação do Tutor sobre cada Cursista (T15).

Três trabalhos diferentes (T09, T10, T12) utilizaram **dispositivos eletrônicos e softwares**, tais como: gravador de voz (T10, T12), *software* Skype para realização das entrevistas de forma remota (T09) e filmagens realizadas por câmera de vídeo (T10).

Com relação aos **sites e plataformas on-line**, utilizados por dois trabalhos (T08, T09), houve repetição apenas para um item, a Plataforma Lattes do CNPQ, utilizada por dois trabalhos (T08, T09) para refinamento da seleção de participantes; os *websites* das bibliotecas da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP_ (T08) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (para seleção de participantes referência na área) (T09) tiveram apenas uma ocorrência cada.

¹³ O IHS utilizados em T12 e T15 foi criado por Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette. Como ele é citado nos trabalhos analisados, ao nos referirmos ao IHS, indicaremos os nomes desses autores entre parênteses.

Os materiais e protocolos de registro de comportamentos foram empregados por dois trabalhos (T10, T12), da seguinte maneira: T10 utilizou categorias para registro dos comportamentos da professora e da aluna, folha de registro de observação e gabarito da folha e observação de aulas; T12 utilizou o diário de campo, o qual consistia em um caderno para anotações de relatos dos professores (sobre a prática pedagógica, os alunos, as dificuldades, os sucessos etc.) ao longo da pesquisa, bem como para o registro de observações da pesquisadora, durante a intervenção. Esse último conjunto de materiais é mais típico de uma pesquisa analítico-comportamental, uma vez que diz respeito à observação direta do comportamento de interesse, com o esforço para contar a frequência desse comportamento.

Quadro 5 – Materiais e Instrumentos para Coleta de Dados

MATERIAIS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS																	
Materiais / Nº do Artigo	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	Total
Não se aplica	X	X		X	X	X	X				X		X	X		X	10
Subtotal Não se aplica																	10
Pré-teste e Pós-teste			X									X					2
Entrevista - Roteiro de perguntas									X	X							2
Inventário de Habilidades Sociais Educativas – IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE)												X			X		2
Subtotal Pré e Pós-teste																	6
Questionário de avaliação da capacitação			X														1
Questionário de conhecimento sobre habilidades sociais															X		1
Questionário "Conhecendo o que você pensa" (adaptado do QRI; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, 2ª edição)															X		1
Questionário "Conhecendo um pouco mais sobre você"															X		1
Questionário avaliação do tutor sobre cada cursista															X		1
Subtotal Questionários																	5
Gravador de voz										X		X					2
Software <i>Skype</i>									X								1
Câmera de vídeo/filmagem									X								1
Subtotal dispositivos eletrônicos e softwares																	4
Plataforma Lattes CNPq								X	X								2
<i>Websites</i> de bibliotecas de universidades								X									1
Banco de teses e dissertações CAPES									X								1
Subtotal Sites e Plataformas on-line																	4
Categorias de registro de comportamento										X							1
Observação e folha de registro de observação										X							1

Diário de campo											X					1
Subtotal materiais e protocolos de registro de comportamentos															3	

Fonte: A autora (2021).

Os artigos em que houve proposta e execução de formação de professores foram T03, T10, T12 e T15, ou seja, quatro no total. Cabe destacar que, embora os artigos T08 e T09 sejam empíricos, seus objetivos são descritivos (T08 analisou teses e dissertações de duas linhas de pesquisas voltadas ao ensino de análises funcionais; e T09 realizou entrevistas com os professores orientadores dos programas de pós-graduação com linhas de pesquisa em AC), logo, não se constituem em propostas formativas e nem apresentam materiais e instrumentos para intervenção ou ensino.

Os materiais e os instrumentos para intervenção/ensino utilizados em T03, T10, T12 e T15 são apresentados no Quadro 6. Houve dispersão dos materiais e instrumentos, entretanto, embora não sejam idênticos, é possível verificar semelhanças entre eles.

Quanto aos **dispositivos eletrônicos e softwares** utilizados: T03 utilizou o *Software* ENSINO e impressora; T10 usou um programa para conversão dos vídeos em um mesmo formato (*Format Factory* 3.3.5.), um programa para a sincronização de vídeos (*Wondershare Video Editor*) e vídeos/filmes para intervenção; e T15 usou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no *moodle* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para aplicação/apresentação de questionários, de textos, de tarefas e de fóruns de discussão.

No agrupamento **diálogos, discussões e orientações**, encontram-se: diálogo com a professora sobre as filmagens das aulas (T10); relato dos participantes sobre as tarefas de casa (T12), orientação presencial para execução da tarefa de casa da semana (T12) e e-mail para dúvidas com relação às atividades em sala (T12), os três últimos utilizados no mesmo artigo (T12).

Tarefas e aulas/atividades presenciais e/ou gravadas foram utilizadas por T12 e T15. Quanto às **tarefas**, T12 utilizou relatório escrito da lição de casa (T12), enquanto T15 tarefas interpessoais de casa (TIC) e tarefas acadêmicas de casa (TAC) (T15). Com relação às **aulas/atividades presenciais e/ou gravadas**: T12 aplicou atividades de desenvolvimento de HSE e *role play* nos encontros, e T15 utilizou aulas presenciais e gravadas.

Questionários e avaliações foram recursos usados apenas em um artigo (T15), com três materiais/instrumentos: IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE), Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais (QCHS) e avaliação do tutor sobre cada cursista.

Quadro 6 – Materiais e Instrumentos para Intervenção ou Ensino

MATERIAIS E INSTRUMENTOS PARA INTERVENÇÃO/ENSINO																	
Materiais / Nº do Artigo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	To- tal
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	
Não se aplica	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	12
Subtotal Não se aplica																	12
<i>Software</i> ENSINO			X														1
Impressora			X														1
<i>Format Factory</i> 3.3.5 (Programa para conversão de vídeos)										X							1
<i>Wondershare Video Editor</i> (Programa para sincronização de vídeos)										X							1
Vídeos/Filmes										X							1
AVA no <i>moodle</i> da UFSCar (questionários, textos, tarefas, fóruns de discussão)															X		1
Subtotal dispositivos eletrônicos e softwares																	6
Diálogo com a professora sobre as filmagens das aulas										X							1
Relato dos participantes sobre as tarefas de casa												X					1
Orientação presencial para execução da tarefa de casa da semana												X					1
E-mail para dúvidas em relação às atividades em sala												X					1
Subtotal diálogos/discussões e orientações																	4
Relatório escrito da lição de casa												X					1
Tarefas interpessoais de casa (TIC)														X			1
Tarefas acadêmicas de casa (TAC)														X			1
Subtotal tarefas																	3
Atividades de desenvolvimento de HSE nos encontros												X					1
<i>Role play</i> nos encontros												X					1
Aulas presenciais e gravadas														X			1
Subtotal Aulas e atividades presenciais e/ou gravadas																	3
Avaliação do tutor sobre cada cursista															X		1
IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE)														X			1
Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais (QCHS)														X			1
Subtotal Questionários e Avaliações																	3

Fonte: A autora (2021).

O Quadro 7 apresenta os materiais e os instrumentos utilizados para análise dos dados nos estudos experimentais e descritivos (T03, T08, T09, T10, T12, T15).

Os materiais e os instrumentos para análise dos dados foram agrupados em: **categorização**, utilizada em três artigos (T08, T10, T09); **análises estatísticas** (T12, T15), adotada em dois artigos; e **gravações e transcrições** (T09, T10), utilizadas em outros dois artigos.

O agrupamento **categorização** foi composto por ocorrências únicas: lista de tópicos sobre procedimentos de ensino e questões relativas ao ensino efetivo (T08); análise com base em variáveis e categorias previamente estabelecidas (T09); tabelas para análise (T09); e categorização de respostas da professora e da aluna (T10).

Quanto aos **softwares e análises estatísticas**: o Teste de *Wilcoxon*, o Teste t de *Student* e o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) foram utilizados em dois estudos (T12, T15). Destaca-se que T12 utilizou o SPSS versão 19, enquanto T15 a versão 21. É possível supor que as semelhanças entre esses três materiais/instrumentos utilizados pelos dois artigos (T12, T15) ocorreram pelo fato de os objetivos dos trabalhos também serem semelhantes, uma vez que T12 realizou formação de professores em HSE e T15 em HS, ambos buscando avaliar se a formação contribuiu para o aprimoramento das habilidades dos professores participantes das pesquisas.

Ainda no tocante às **análises estatísticas**, com ocorrência única, também foram utilizados: Teste de *Man-Whitney* (para comparações entre duas turmas em cada momento de avaliação) (T12); Estatística paramétrica e não paramétrica (T12); Teste de correlação de *Spearman* (T15); e análises de normalidade (medidas como assimetria, curtose e teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov*) (T15).

No que diz respeito às **gravações e às transcrições**, T09 utilizou gravações e transcrições das entrevistas com os professores orientadores dos programas de pós-graduação com linhas de pesquisa em AC, e T10 recorreu a gravações e a transcrições das conversas entre pesquisadora e professora.

Quadro 7 – Materiais e Instrumentos para Análise dos Dados

MATERIAIS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS																	
Materiais / Nº do Artigo	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	Total
Teste de <i>Wilcoxon</i>												X			X		2
Teste t de <i>Student</i>												X			X		2
SPSS (<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>)												X			X		2
Teste de <i>Man-Whitney</i>												X					1
Estatística paramétrica												X					1

Estatística não paramétrica										X							1
Teste de correlação de <i>Spearman</i>																X	1
Análises de normalidade (medidas como assimetria, curtose e teste de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i>)																X	1
Subtotal softwares e análises estatísticas																	11
Não se aplica	X			X	X	X	X				X		X	X		X	10
Subtotal Não se aplica																	10
Gravação										X	X						2
Transcrição										X	X						2
Subtotal gravações e transcrições																	4
Lista de tópicos sobre procedimentos de ensino e questões relativas ao ensino efetivo										X							1
Análise de variáveis e categorias previamente estabelecidas										X							1
Tabelas para Análise										X							1
Categorização de respostas da professora e da aluna											X						1
Subtotal Categorização																	4

Fonte: A autora (2021).

No que diz respeito à análise geral dos materiais e instrumentos utilizados para coleta, intervenção/ensino e análise dos dados, verificamos que, embora haja similaridades e que seja possível realizar agrupamentos quanto à natureza dos materiais, de modo geral, há dispersão em relação às suas escolhas. É provável que a diversidade de materiais e de instrumentos se justifique por terem sido escolhidos para atender aos objetivos dos estudos, os quais também diferem entre si.

Entre os 16 artigos analisados, dois trabalhos (T08, T16) utilizaram documentos como fonte de informações/dados. Um estudo descritivo documental recorreu a teses e dissertações (T08) e outro artigo, uma revisão de literatura (T16), não mencionou quais foram os documentos selecionados (Tabela 11).

Tabela 11 – Documentos

DOCUMENTOS			
Documentos	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T03; T04; T05; T06; T07; T09; T11; T12; T13; T14; T15	-	-
Teses e Dissertações	T08	1	50%
Não mencionado	T16	1	50%
Total		2	100%

Fonte: A autora (2021).

Nos cinco estudos que tiveram participantes, todos eram professores (T03, T09, T10, T12, T15), conforme indica a Tabela 12. O tipo de participante encontrado, bem como o alto número de artigos sem participantes (68,75% dos 16 analisados), podem ser justificados pelos critérios estabelecidos para a seleção dos trabalhos da presente pesquisa, uma vez que foram incluídos estudos que, por sua natureza, não têm participantes, tais como: ensaios, estudo teórico-conceitual, revisão de literatura e estudo descritivo-documental (Quadro 4).

Tabela 12 – Participantes

PARTICIPANTES			
Participantes	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T11; T12; T15; T16	-	-
Professor(es)	T03; T09; T10; T12; T15	5	100%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

O total de participantes foi 61. Dentre os estudos com participantes (T03, T09, T10, T12, T15), T03 foi realizado com quatro professoras, T09 cinco analistas do comportamento pesquisadores/professores, T10 uma professora, T12 40 professores e T15 contou com a participação de 11 professores (Tabela 13).

Tabela 13 – Quantidade de Participantes

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	
Nº do Artigo	Quant. de Participantes
T03	4
T09	5
T10	1
T12	40
T15	11
Total	61

Fonte: A autora (2021).

Considerando que o período de análise dos estudos da presente pesquisa é de dez anos (2011 a 2020) e que o número total de participantes foi 61 professores, entendemos que os estudos (quatro formações executadas e um estudo descritivo) atingiram, diretamente, um número reduzido de pessoas. Esse fato corrobora com a necessidade de mais estudos descritivos e, principalmente, experimentais referentes à formação de professores, visando a ampliar os conhecimentos sobre a AC e sua

interface aplicada ao contexto da formação de professores. O número reduzido de sujeitos nas pesquisas que propuseram e executaram uma proposta formativa também limita o alcance de tais formações.

A pesquisa de Rodrigues (2005), já mencionada anteriormente, também apontou para o baixo número de professores envolvidos nas teses analisadas, uma vez que, nos 17 trabalhos, houve a participação de 85 professores (além dos docentes, participaram das pesquisas aproximadamente 1.800 alunos, mas esse não é um número analisável em nosso estudo). Conforme mencionado pela autora, o baixo número de participantes professores pode decorrer do fato de que, de modo característico, a pesquisa analítico-comportamental é baseada em sujeito único, com medições de variáveis (RODRIGUES, 2005). Cabe ressaltar que a pesquisa com sujeito único não significa necessariamente que o número de participantes é pequeno, mas sim que o sujeito é utilizado como seu próprio controle.

Com relação à escolaridade dos participantes (das cinco pesquisas com professores), todos os sujeitos que integraram o estudo T12 (40) tinham especializações completas; em T15, a escolaridade foi mista, uma vez que todos os professores (11) eram formados em nível superior, mas apenas seis com pós-graduação completa. Os estudos T03 e T10 não mencionaram a escolaridade dos professores. Embora a escolaridade dos participantes (5) do estudo T09 não seja diretamente informada, é possível afirmar que todos os entrevistados tinham, no mínimo, doutorado completo, uma vez que todos eram orientadores em cursos de mestrado e de doutorado (Tabela 14).

Tabela 14 – Escolaridade dos Participantes

ESCOLARIDADE PARTICIPANTES			
Escolaridade	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T11; T13; T14; T16	-	-
Não mencionado	T03; T10	2	40%
Pós-Graduação – Doutorado	T09	1	20%
Pós-Graduação - Especialização	T12	1	20%
Misto (Graduação e Pós-Graduação)	T15	1	20%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

Observamos que, dentre os 56 participantes professores que tiveram sua escolaridade mencionada, 51 tinham especialização completa, 46 em nível de pós-

graduação *lato sensu* e cinco em pós-graduação *stricto sensu*. Esse dado indica que os docentes buscam se especializar, não ficando restritos à sua formação inicial (graduação), o que também pode sinalizar que demonstram interesse e disponibilidade em participar de cursos e de formações continuadas. Apesar de os números apresentarem uma boa perspectiva quanto à busca dos professores por especializações, questionamos a qualidade dessas formações realizadas, pois, se são excessivamente verbalistas, não instrumentalizam os docentes para o exercício de sua profissão.

O estudo de Cândido *et al.* (2014) acerca de concepções de alunos sobre as características de um ‘bom professor’ também destacou a categoria “atualizado”, ou seja, os alunos acreditam que os docentes devem buscar constantemente novos conhecimentos. Tal expectativa sobre a função/atuação docente pode estar relacionada com os números encontrados em nossa pesquisa.

Ainda sobre a escolaridade dos participantes professores, o estudo de Gabiatti (2020), que teve o objetivo de analisar características de publicações brasileiras com as temáticas educação, inclusão e AC (no período de 2010-2019), aponta que a maioria dos artigos analisados não menciona essa informação, dado que diverge dos resultados de nossa pesquisa, uma vez que 60% dos artigos informou a escolaridade dos participantes. Uma das possíveis explicações para o maior índice de artigos que mencionam tal dado pode decorrer do fato de que todos os participantes dos estudos analisados em nossa pesquisa foram professores, já os participantes da pesquisa de Gabiatti (2020), além de professores, também consistiram em: cuidadores com função pedagógica, dirigentes da escola, mães e alunos.

Quanto ao nível de ensino, dos cinco estudos com participantes (T03, T09, T10, T12, T15), três (T10, T12, T15) situam-se no ensino fundamental, um dizia respeito ao ensino na pós graduação *stricto sensu* (T09) – uma categoria não prevista nas categorias iniciais da ficha de análise – e outro (T03) não mencionou o nível de ensino (Tabela 15). Cabe destacar que, entre os estudos que não tiveram participantes, três (T11, T13, T14) discutiram especificamente sobre o nível superior.

Tabela 15 – Nível de Ensino dos Participantes

NÍVEL DE ENSINO DOS PARTICIPANTES			
NÍVEL DE ENSINO	Nº do Artigo	Quant. De Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T11; T13; T14; T16	-	-

Ensino Fundamental	T10; T12; T15	3	60%
Outro (Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>)	T09	1	20%
Não mencionado	T03	1	20%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

Mesmo que os quatros artigos (T09, T11, T13, T14) que mencionam o nível superior não executaram uma formação (T09, T11, T13, T14), o aumento do número de estudos que discutem esse nível é um dado relevante, uma vez que, na pesquisa de Gabiatti (2020), nenhum dos 14 estudos analisados mencionaram o ensino superior, e na investigação de Rodrigues (2005), apenas uma tese foi direcionada a ao ensino superioro (dentre as 17 analisadas).

A prevalência de estudos envolvendo o ensino fundamental está em consonância com os resultados encontrados por Marmo (2002), Rodrigues (2005) e Gabiatti (2020). Para Rodrigues (2005), a maior recorrência de estudos envolvendo o ensino fundamental poderia ser explicada pelo fato de os analistas do comportamento terem “[...] uma preocupação maior com a construção de repertórios denominados [...] como ‘pré-requisitos’ para repertórios mais complexos, o que favoreceria a ênfase na escola fundamental” (RODRIGUES, 2005, p. 122).

Marmo (2002), que também menciona a prevalência de estudos sobre o nível fundamental em sua pesquisa de publicações sobre Educação na *Revista de Análise Aplicada do Comportamento (Journal of Applied Behavior Analysis)*, supõe que há uma percepção generalizada em nossa cultura de que é no nível primário que está o maior número de problemas, o que justificaria o maior índice de pesquisas voltadas ao nível de ensino primário/fundamental.

A pesquisa de Schneider e Preckel (2017), mencionada na subseção 1.1 deste trabalho, demonstra que conquistas anteriores reforçam o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem em nível superior: os resultados obtidos pelos alunos no nível básico influenciam o desempenho acadêmico nos níveis de ensino subsequentes (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017). Dessa forma, a maior preocupação com os níveis básicos pode ser relevante como fator preditivo para melhores desempenhos acadêmicos e maior engajamento com os estudos nos demais níveis de ensino, como o ensino médio e superior.

Ao considerarmos tanto os artigos com participantes quanto aqueles que apenas discutiram o assunto e/ou propuseram elementos a serem inseridos em uma

proposta formativa, constatamos que não há menção direta à educação infantil e ao ensino médio, sinalizando uma lacuna nos estudos destinados à formação de professores desses níveis de ensino.

No que se refere às modalidades de ensino mencionadas nos estudos com participantes (T03, T09, T10, T12, T15), em quatro artigos (T09, T10, T12, T15), existem professores que atuam na modalidade de ensino regular e, em um artigo (T03), atuam na modalidade do Ensino Regular Inclusivo e Educação Especial (alternativa “misto”) (Tabela 16). Por mais que o ensino regular deva, necessariamente, ser inclusivo, fizemos a separação das respostas em “ensino regular” e “ensino regular inclusivo” para evidenciar quando os artigos expressavam claramente a necessidade e/ou efetivação da inclusão no ensino regular.

Tabela 16 – Modalidade de Ensino dos Participantes

MODALIDADE DE ENSINO DOS PARTICIPANTES			
Modalidade de Ensino	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T11; T13; T14; T16	-	-
Ensino Regular	T09; T10; T12; T15	4	80%
Misto (Ensino Regular Inclusivo e Educação Especial)	T03	1	20%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

Com relação ao tipo de instituição de ensino onde as pesquisas foram desenvolvidas, dentre os artigos em que essa informação é analisável (T03, T09, T10, T12, T15), quatro estudos (T03, T10, T12, T15) foram conduzidos em instituição pública e um (T09) em IESs públicas e privadas (“misto”) (Tabela 17).

Tabela 17 – Contexto Público x Privado

CONTEXTO PÚBLICO X PRIVADO			
Contexto	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T11; T13; T14; T16	-	-
Público	T03; T10; T12; T15	4	80%
Misto (Público e Privado)	T09	1	20%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

Em sua pesquisa, Gabiatti (2020) encontrou dados semelhantes, uma vez que, dos nove artigos em que o contexto de ensino pôde ser avaliado, oito diziam respeito ao contexto público e apenas um ao privado. Com base nos resultados de nossa pesquisa e nos dados apresentados por Gabiatti (2020), é possível identificar maior preocupação dos autores com o contexto de ensino público.

Quanto ao contexto/*setting*, todas as pesquisas com participantes (T03, T09, T10, T12, T15) foram desenvolvidas, total ou parcialmente, no ambiente “escola/universidade” (Tabela 18). Dentre as cinco pesquisas com participantes, duas (T03, T12) não especificam o local da escola, e uma (T10) ocorreu em sala de aula e em outros locais da escola. Já os estudos T09 e T15 foram desenvolvidos tanto no ambiente “universidade” quanto por meio de *softwares*. Em T09, as entrevistas foram realizadas presencialmente e por *Skype*. Em T15, por sua vez, a aplicação do questionário de pós-teste foi presencial, mas as demais atividades ocorreram por meio do ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle UFSCar*).

Tabela 18 – Contexto/*Setting*

CONTEXTO/SETTING			
Contexto	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T09; T11; T13; T14; T16	-	-
Escola/Universidade: não mencionado	T03; T12	2	40%
Misto (Escola/Universidade e fora da escola/universidade)	T09; T15	2	40%
Escola/Universidade: misto (em sala e em outro local na escola/universidade)	T10	1	20%
Total		5	100%

Fonte: A autora (2021).

As pesquisas de Nicolino e Zanotto (2011) e Gabiatti (2020) também destacam a predominância do ambiente “escola” nos estudos analisados pelos autores. No trabalho de Nicolino e Zanotto (2011), que teve o objetivo de realizar uma caracterização do que vem sendo produzido pela AC na área educacional com base na análise de estudos publicados em periódicos nacionais (1961-2006), 66,66% (30 de 45) dos relatos de pesquisa tiveram a escola como ambiente escolhido. Já no trabalho de Gabiatti (2020), esse número é ainda maior, uma vez que, dos 14 artigos analisados, 11 foram realizados total ou parcialmente no ambiente “escola”, o que equivale a 78,57%.

No que diz respeito ao tipo de intervenção efetuada/executada, dos quatro artigos (T03, T10, T12, T15) em que foi proposta e executada uma formação, T15 aplicou uma intervenção parte individual, parte coletiva. T12 realizou uma intervenção aplicada com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador. T10 executou a formação com a presença de pessoas não participantes, mas que fazem parte do contexto de intervenção. E T03 não mencionou essa informação. Pela dispersão dos dados apresentados na Tabela 19, não é possível identificar uma tendência quanto ao envolvimento de participantes e pesquisadores nas intervenções executadas.

Tabela 19 – Envolvimento dos Participantes e Pesquisador(es) na intervenção executada

ENVOLVIMENTO PARTICIPANTES E PESQUISADOR NA INTERVENÇÃO EXECUTADA			
Envolvimento Participantes e Pesquisador	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T09; T11; T13; T14; T16	-	-
Intervenção aplicada parte individual parte coletivamente	T15	1	25%
Intervenção aplicada com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador	T12	1	25%
Não mencionado	T03	1	25%
Presença de pessoas não participantes, mas que fazem parte do contexto de intervenção	T10	1	25%
Total		4	100%

Fonte: A autora (2021).

No que se refere ao nível da formação, se inicial ou continuada, observamos que os quatro estudos que executaram uma formação (T03, T10, T12, T15) tratavam de capacitação de docentes em exercício (formação continuada) (Tabela 20).

Tabela 20 – Nível da Formação

NÍVEL DA FORMAÇÃO			
Nível da Formação	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T09; T11; T13; T14; T16	12	-
Formação Continuada	T03; T10; T12; T15	4	100%
Total		4	100%

Fonte: A autora (2021).

Dentre os 12 artigos que não executaram uma formação, apenas um (T14) especificou o nível de formação de sua proposta formativa, a inicial, destinada a

estudantes de licenciatura. Os demais artigos não especificaram um nível de formação.

É importante notar que os artigos dividem-se em: a) trabalhos que apenas refletem sobre o assunto (considerado como Estudo Não Formativo do tipo 1, doravante ENF1); b) trabalhos que propõem elementos a serem inseridos em uma proposta de ensino (considerado como Estudo Não Formativo do tipo 2, doravante ENF2); e c) trabalhos que propõem e executam uma formação (considerado como uma Proposta Formativa, doravante PF).

Conforme visualizamos na Tabela 21, a maior parte dos 16 artigos analisados (12 ou 75%) apenas refletiu sobre ou propôs elementos a serem inseridos em uma proposta formativa futura, ou, não executou uma formação. Já 25% dos trabalhos propuseram e executaram sua proposta formativa (T03, T10, T12, T15). Tais porcentagens evidenciam a necessidade de mais trabalhos experimentais acerca da temática formação docente x AC.

Tabela 21 – O que é discutido, proposto ou ensinado no trabalho/na proposta formativa

O QUE É DISCUTIDO, PROPOSTO OU ENSINADO NO TRABALHO/NA PROPOSTA FORMATIVA			
DISCUSSÃO / PROPOSTA / EXECUÇÃO	Nº do Artigo	Quant. de Artigos	%
O trabalho apenas reflete sobre o assunto (ENF1)	T06; T08; T09; T11; T16	5	31,25%
O trabalho propõe elementos a serem inseridos em uma proposta de ensino (ENF2)	T01; T02; T04; T05; T07; T13; T14	7	43,75%
Subtotal ENFs		12	75%
O trabalho propõe e executa uma formação (PF)	T03; T10; T12; T15	4	25,00%
Subtotal PFs		4	25,00%
Total Geral		16	100%

Fonte: A autora (2021).

Quanto às temáticas mencionadas nos trabalhos, observamos o seguinte *ranking*: “Habilidades de Ensino”, em primeiro lugar, com nove ocorrências dentre todos os trabalhos analisados; “Habilidades Sociais Genéricas e Educativas”, em segundo lugar, com sete ocorrências; “Concepções base”, em terceiro lugar, com cinco ocorrências; “Conhecimento dos temas que leciona”, em quarto lugar, com quatro ocorrências; “Relação Professor-Aluno”, em quinto lugar, com três ocorrências; e, em empate no sexto e último lugar, com ocorrências únicas, encontramos quatro temáticas diversas: “Ética Profissional”; “História, Legislação e Inovações sobre

Inclusão”; “Utilização de Procedimentos da AC por profissionais especialistas na área” e “Verbalismo na Formação Docente”. A “Capacidade de Autogoverno (Ético, Motivacional e Intelectual)”, uma categoria temática prevista na ficha de análise inicial, não foi encontrada nos estudos analisados como algo a ser discutido ou inserido em uma proposta de formação de professores.

Os quatro trabalhos que executaram uma formação (PF) envolveram os seguintes temas: habilidades sociais genéricas e educativas (T12, T15), habilidades de ensino (T03), concepções base (T03) e relação professor-aluno (T10). O Quadro 8 apresenta as categorias temáticas amplas e os artigos que as contemplaram.

Quadro 8 – O que é tratado nos trabalhos/propostas formativas

O QUE É TRATADO NO TRABALHO/PROPOSTAS FORMATIVAS				
CATEGORIAS TEMÁTICAS	ENF1	ENF2	PF	Total
1. HABILIDADES DE ENSINO	T06; T08; T16	T01; T02; T04; T05; T13	T03	09
2. HABILIDADES SOCIAIS GENÉRICAS E EDUCATIVAS	T11; T16	T07; T13; T14	T12; T15	07
3. CONCEPÇÕES BASE	T06	T02; T04; T05	T03	05
4. CONHECIMENTO DOS TEMAS QUE LECIONA	T16	T02; T05; T13	-	04
5. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	T11; T16	-	T10	03
6. ÉTICA PROFISSIONAL		T13	-	01
7. HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E INOVAÇÕES SOBRE INCLUSÃO	-	T07	-	01
8. UTILIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DA AC POR PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS NA ÁREA	T09	-	-	01
9. VERBALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE	T06	-	-	01
10. CAPACIDADE DE AUTOGOVERNO (ÉTICO, MOTIVACIONAL E INTELECTUAL)	-	-	-	0

Fonte: A autora (2021).

A seguir, apresentamos os dados detalhados de cada uma das categorias amplas em que obtivemos informações para análise, excetuando-se, pelos motivos já mencionados, a categoria “Capacidade de Autogoverno (Ético, Motivacional e Intelectual)”.

1) HABILIDADES DE ENSINO

É uma categoria ampla, entendida como conhecimentos sobre a função do professor que possibilitem arranjar condições sob as quais os alunos aprendam de um modo mais fácil que pelo mero acaso, com a utilização de metodologias que o auxiliem na programação do ensino, subdividida em cinco subcategorias, a saber: “o que ensinar”, “para quem ensinar”, “como ensinar”, “quanto está sendo ensinado” e “outros”.

Dos nove (T01, T02, T03, T04, T05, T06, T08, T13, T16) trabalhos que abordaram as categorias que envolvem “habilidades de ensino”, apenas um deles (T03) diz respeito a uma formação executada e todos relacionam-se a habilidades de ensino de modo geral. A categoria “como ensinar” teve o maior número de ocorrências, sendo mencionada em sete artigos (T01, T02, T04, T05, T06, T08, T13), seguida das categorias “o que ensinar”, com seis ocorrências (T01, T02, T04, T05, T08, T13), e “quem ensinar” (T02, T04, T05, T08, T13) e “quanto está sendo ensinado” (T02, T04, T05, T06, T08), com cinco ocorrências cada. Já a opção “outros” foi utilizada para categorizar apenas um artigo (T03), focado no ensino de princípios da análise do comportamento, análise funcional e procedimento de reforço diferencial de comportamentos alternativos (DRA).

O Quadro 9 reúne os artigos que discutiram a ampla temática “Habilidades de Ensino” e as categorias discutidas em cada um dos trabalhos.

Quadro 9 – Habilidades de Ensino

HABILIDADES DE ENSINO				
CONHECIMENTOS SOBRE A FUNÇÃO DO PROFESSOR QUE POSSIBILITEM ARRANJAR CONDIÇÕES SOB AS QUAIS OS ALUNOS APRENDAM DE UM MODO MAIS FÁCIL QUE PELO MERO ACASO, COM A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS QUE O AUXILIEM NA PROGRAMAÇÃO DO ENSINO	ENF1	ENF2	PF	Total
	T06; T08; T16	T01; T02; T04, T05; T13	T03	09
Como ensinar	T06; T08	T01; T02; T04; T05; T13	-	07
O que ensinar (Estabelecer intencional e corretamente objetivos de ensino (ou comportamentos-objetivo)	T08	T01; T02; T04; T05; T13	-	06
Para quem ensinar (identificação de repertórios)	T08	T02; T04; T05; T13	-	05
Quanto está sendo ensinado (avaliação processual do processo ensino-aprendizagem)	T06; T08	T02; T04; T05	-	05

Outros: Capacitação informatizada em análise funcional e DRA - Conceitos básicos	-	-	T03	01
----------------------------------------------------------------------------------	---	---	-----	----

Fonte: A autora (2021).

A seguir, discutimos cada uma das subcategorias relativas à temática “habilidades de ensino” e seus respectivos subitens, conforme a frequência (ordem decrescente) em que foram encontradas nos trabalhos analisados.

a) Como ensinar

A subcategoria “Como ensinar”, a mais frequente (com sete ocorrências) da categoria mais ampla “habilidades de ensino”, foi subdividida em oito itens. O subitem com maior número de ocorrências (5) dessa subcategoria foi “minimizar ou eliminar contingências aversivas” (T02, T04, T05, T06, T13), seguido de “respeito ao ritmo do aluno” (T02, T04, T05, T08) e “arranjar ambiente físico e organizar materiais” (T02, T04, T05, T08), com quatro ocorrências, em empate no segundo lugar. Em terceiro lugar, também com empate (três ocorrências), há três itens: “Divisão do conteúdo em conteúdos menores” (T02, T04, T08), “promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação” (T02, T04, T13) e “métodos e técnicas de ensino baseados em análise do comportamento” (T01, T02, T04). Em quarto lugar, com duas ocorrências cada, tivemos os itens: “apresentação dos objetivos” (T02, T04) e “gradação dos conteúdos e da dificuldade (estabelecimento de sequência de conteúdos e atividades que obedeçam gradação de dificuldade crescente - modelagem)” (T02, T04) (Quadro 10). Todos os subitens foram considerados na sequência.

Ressaltamos que os procedimentos de ensino (“como ensinar”) aparecem em maior frequência como objeto de estudo dos artigos analisados do que itens como “para quem ensinar” e “o que ensinar”, os quais, teoricamente, o antecedem em um procedimento de planejamento de ensino. Essa preferência dos autores na discussão sobre “como ensinar” também foi verificada por Rodrigues (2005), ao avaliar 17 teses de doutorado, das quais 15 mencionaram a temática do “como ensinar”.

Quadro 10 – Habilidades de Ensino: Como ensinar

HABILIDADES DE ENSINO				
COMO ENSINAR	ENF1	ENF2	PF	Total
	T06; T08	T01; T02; T04; T05; T13	-	07
Minimizar ou eliminar contingências aversivas	T06	T02; T04; T05; T13	-	05
Respeito ao ritmo do aluno	T08	T02; T04; T05	-	04
Arranjar ambiente físico e organizar materiais	T08	T02; T04; T05	-	04
Divisão do conteúdo em conteúdos menores	T08	T02; T04	-	03
Promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação	-	T02; T04; T13	-	03
Métodos e técnicas de ensino baseados em análise do comportamento	-	T01; T02; T04	-	03
Apresentação dos objetivos	-	T02; T04	-	02
Gradação dos conteúdos e da dificuldade (estabelecimento de sequência de conteúdos e atividades que obedçam à gradação de dificuldade crescente - modelagem)	-	T02; T04	-	02

Fonte: A autora (2021).

Minimizar ou eliminar contingências aversivas

A maior frequência do subitem “minimizar ou eliminar contingências aversivas” (mencionado em T02, T04, T05, T06 e T13) pode estar relacionada ao fato de os analistas do comportamento estarem cientes de que as estruturas escolares atuais são basicamente punitivas (SIDMAN, 1995). Isso significa que são necessárias ações para que tal situação seja invertida, de modo que o aluno aprenda não só para se esquivar de punição (como uma nota baixa ou reprovação, por exemplo), mas por reforçamento positivo intrínseco ao comportamento de estudar (prazer em aprender, aumento de conhecimento etc.).

Skinner (1972) enfatizou em suas obras que o controle aversivo não seria uma forma adequada para abordar a mudança de comportamento. A aprendizagem é a aquisição de um novo comportamento ou o aperfeiçoamento de um comportamento já existente em novas direções, e isso deve ocorrer por meio de práticas de reforçamento positivo. Além disso, a punição é um dos aspectos problemáticos nos diversos contextos de ensino, inclusive no superior, uma vez que pode produzir paradas temporárias ou definitivas no comportamento, fazendo com que o engajamento do aluno com as contingências educacionais também diminua (SKINNER, 1972; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; MOROZ; LUNA, 2013).

A necessidade de evitar o uso indiscriminado de controle aversivo em sala de aula também é mencionada por Henklain, Carmo e Haydu (2018). Os autores entendem que a relação professor-aluno é um fator importante na programação de ensino, o que envolveria comportamentos de respeito, de cuidado e de atenção do professor com o aluno, o que possibilita que o docente não apresente uma conduta aversiva em sala de aula.

A prevalência desse subitem em nossa pesquisa diverge dos resultados de Rodrigues (2005), os quais apontam que poucos autores das 17 teses analisadas (quatro diretamente e duas indiretamente, ou 35,29%) mencionaram esse aspecto como ponto a ser inserido em formações de professores.

Respeito ao ritmo do aluno

O subitem “respeito ao ritmo do aluno”, em segundo lugar na categoria “como ensinar” (com quatro ocorrências: T02, T04, T05, T08), pode estar relacionado características próprias da AC aplicada à educação, como a individualização do ensino, presente em inúmeros “pacotes instrucionais” analítico-comportamentais, tais como a instrução programada e o sistema personalizado de ensino (SKINNER, 1972; KELLER, 1972). Ao contrário da organização escolar dominante, analistas do comportamento têm consciência de que o aprendizado é um fenômeno individual, ou seja, é o indivíduo e não o grupo que aprende, de modo que os processos de ensino devem incidir sobre o repertório atual do sujeito concreto e não de um sujeito médio padrão, cujo repertório pode estar muito além ou muito aquém do conjunto de comportamentos/habilidades ensinados no momento.

Esse subitem também está intimamente relacionado com a gradação e o nível de dificuldade dos objetivos de aprendizagem, pois esses devem ser selecionados/apresentados conforme o ritmo do aluno, além de estar correlacionado com o subitem minimização ou eliminação de contingências aversivas, uma vez que o ritmo inadequado faz com que o aluno erre mais, tornando o ensino aversivo.

No estudo de Rodrigues (2005), dentre as 17 teses analisadas pela autora, 10 mencionaram o “respeito ao ritmo do aluno” (nove diretamente e uma indiretamente), demonstrando dados semelhantes aos de nossa pesquisa, uma vez que, em Rodrigues (2005), 58,82% dos trabalhos mencionam esse subitem e, em nosso trabalho, 57,14% o fazem.

Arranjar ambiente físico e organizar materiais

O subitem “arranjar ambiente físico e organizar materiais”, empatado em segundo lugar com “respeito ao ritmo do aluno”, com quatro ocorrências (T02, T04, T05, T08), está relacionado com a necessidade de o professor separar e selecionar previamente os materiais que utilizará para explicitar o conteúdo de sua disciplina, de modo que contribuam para se atingir os objetivos de ensino.

Esse subitem também pode ser correlacionado com uma das classes de habilidades sociais educativas propostas por Del Prette e Del Prette (2008), “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos”, que aborda em suas subclasses algumas habilidades que podem facilitar a interação educativa e auxiliar a organização do ambiente de ensino, dentre elas: arranjar ambiente físico; organizar materiais; e alterar distância/proximidade.

Henklain, Carmo e Haydu (2018) também destacam o gerenciamento da sala de aula, envolvendo o estabelecimento de um ambiente que facilite a aprendizagem dos alunos. Isso está em consonância com Zanotto (2000), que aponta que o aprendizado pode ser favorecido por meio da organização da sala de aula, sendo um aspecto importante a ser observado pelo professor.

Divisão do conteúdo em conteúdos menores

Mencionado por três artigos (T02, T04, T08), o subitem “Divisão do conteúdo em conteúdos menores” destaca que cabe ao professor dividir o conteúdo em pequenos passos, de modo que o aluno obtenha reforçamentos imediatos após demonstrar desempenho adequado, mantendo-se motivado em seu processo de ensino-aprendizagem (SKINNER, 1972). Tais conteúdos menores ou pequenos passos também devem ser estabelecidos de modo que o discente esteja preparado para o próximo conteúdo. Isso reforça que a divisão do conteúdo é importante para que sejam estabelecidos, inclusive, os objetivos de ensino iniciais, intermediários e finais.

Promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação

Três artigos (T02, T04, T13) mencionam a importância da “promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação”. Além de ensinar novos comportamentos ou aperfeiçoar os já existentes nos alunos, cabe ao professor arranjar contingências de reforço que possibilitem que o comportamento seja mantido ao longo do tempo e fora do contexto da sala de aula. Dessa forma, inicialmente, o professor é fonte de reforçadores sociais e arbitrários (como atenção social, por exemplo) e, posteriormente, espera-se que o trabalho docente faça com que o aluno se torne sensível a reforçadores intelectuais e continue se comportando de determinada maneira (ou seja, que tenha, de fato, aprendido) fora da sala de aula, nos mais variados contextos em que convive.

Métodos e técnicas de ensino baseados em análise do comportamento

Os artigos em que o subitem “métodos e técnicas de ensino baseados em análise do comportamento” foi mencionado¹⁴ (T01, T02, T04) citaram: Instrução programada/Ensino Programado (T01, T02, T04), Sistema Personalizado de Ensino (PSI) (T01, T02, T04), *Precision Teaching* (ensino preciso) (T02, T04), *Direct Instruction* (Instrução Direta) (T02, T04) e *interteaching* (interinstrução) (T04), conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Habilidades de Ensino: Como Ensinar – Métodos e técnicas de ensino baseadas em AC

HABILIDADES DE ENSINO				
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO BASEADAS EM AC	ENF1	ENF2	PF	Total
Instrução programada/Ensino Programado	-	T01; T02; T04	-	03
Sistema Personalizado de Ensino (PSI)	-	T01; T02; T04	-	03
<i>Precision Teaching</i> (ensino preciso)	-	T02; T04	-	02
<i>Direct Instruction</i> (Instrução Direta)	-	T02; T04	-	02
<i>Interteaching</i> (interinstrução)	-	T04	-	01

Fonte: A autora (2021).

¹⁴ Foram considerados os métodos e as técnicas de ensino baseadas em AC citados nos artigos, independente do fato de terem sido adotados como método em uma intervenção ou terem realizado um exame específico sobre isso.

Apresentação dos objetivos

Conforme o Quadro 9, seis artigos mencionam a importância de estabelecer intencional e corretamente objetivos de ensino (ou comportamentos-objetivo). Esse item é abordado de forma mais detalhada a seguir, fazendo parte da segunda subcategoria mais encontrada nos artigos analisados (“o que ensinar”), no entanto, destacamos que apenas dois artigos (T02, T04) explicitam a necessidade de que tais objetivos sejam apresentados aos estudantes. Embora poucos estudos tenham mencionado esse subitem, entendemos que, mais do que apenas definir objetivos de ensino, é importante que eles sejam comunicados aos alunos, tornando-se parte do processo de ensino-aprendizagem.

Gradação dos conteúdos e da dificuldade (estabelecimento de sequência de conteúdos e atividades que obedeçam gradação de dificuldade crescente - modelagem)

O item “gradação dos conteúdos e da dificuldade”, com duas ocorrências (T02, T04), tem relação direta com o item “Divisão do conteúdo em conteúdos menores” (3 ocorrências), mencionado anteriormente. Assim como é importante dividir os conteúdos em partes menores, para aumentar a adesão do estudante no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, é necessário organizar, de modo gradual, os conteúdos a serem ensinados, dos mais fáceis aos mais difíceis de serem aprendidos (RODRIGUES; JANKE, 2012).

Pouco mais da metade (52,94%) das teses analisadas por Rodrigues (2005) mencionou esse item; em nosso trabalho, apenas 28,57% o abordaram. Começar ensinando comportamentos mais simples, e que talvez já façam parte do repertório do aluno, tende a aumentar o engajamento do estudante no processo de ensino-aprendizagem, além de ser uma boa forma de evitar contingências aversivas, uma vez que iniciar com conteúdos mais difíceis pode fazer com que o aluno erre mais, sendo o próprio erro um elemento aversivo. Dessa forma, a ausência de ênfase dada a esse subitem pelos autores dos artigos analisados neste trabalho não deve significar que ele não tenha importância ou que seja menos relevante frente aos demais itens dessa subcategoria.

Ressaltamos, ainda, que o número de erros pode indicar para o professor se a gradação dos conteúdos e da dificuldade foi feita de modo adequado (HENKLAIN; CARMO, 2013).

b) O que ensinar

Conforme visualizamos no Quadro 12, a subcategoria “O que ensinar” (em segundo lugar na categoria “Habilidades de Ensino”) foi mencionada por seis artigos (T01, T02, T04, T05, T08, T13), o que equivale a 66,66% dos nove estudos que mencionaram as habilidades de ensino. Esse dado se assemelha ao encontrado por Rodrigues (2005), uma vez que nove das 17 teses analisadas pela autora enfatizaram o ensino desse subitem em seu programa de ensino para o professor, e três o fizeram indiretamente, totalizando 70,58% dos trabalhos.

Embora tenha sido mencionado com menor frequência que o subitem “como ensinar”, “o que ensinar” é, teoricamente, um subitem que o antecede uma vez que é fator *sine qua non* para as definições sobre “como ensinar” e “quanto está sendo ensinado”. Além disso, o subitem “o que ensinar” foi mencionado com mais frequência do que o item “para quem ensinar”, o qual, em teoria, é o primeiro a ser considerado no planejamento de ensino. A partir da avaliação do repertório de entrada do aluno (para quem ensinar), devem ser definidos os objetivos de ensino (o que ensinar), pois, com base nessa definição, o professor será capaz de selecionar os conteúdos, os materiais e os procedimentos de ensino que serão utilizados (como ensinar) e poderá avaliar o processo de ensino-aprendizagem (quanto está sendo ensinado). Esses objetivos de ensino devem ser estabelecidos em termos comportamentais, de modo que o professor possa identificar mudanças que indiquem que o aluno aprendeu (ZANOTTO, 2000).

Rodrigues e Janke (2012) também destacam que os objetivos de ensino podem ser divididos em iniciais, intermediários e finais, além de acadêmicos ou sociais, definidos e adequados conforme às necessidades dos alunos. Abreu, Luna e Abreu (2014) igualmente mencionam que os objetivos de ensino servem como metas para os estudantes, ao mesmo tempo que orientam as decisões que os professores precisam tomar no dia a dia da sala de aula.

Ademais, verificamos que os objetivos de ensino devem ser definidos pelo docente considerando quais comportamentos o aluno deverá emitir para que sejam

produzidas consequências reforçadoras, de modo que o comportamento seja novamente emitido (ZANOTTO, 2000; MOROZ; LUNA, 2013; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Quadro 12 – Habilidades de Ensino: O que ensinar

HABILIDADES DE ENSINO				
O QUE ENSINAR	ENF1	ENF2	PF	Total
Estabelecer intencional e corretamente objetivos de ensino (ou comportamentos-objetivo)	T08	T01; T02; T04; T05; T13	-	06

Fonte: A autora (2021).

c) Para quem Ensinar

A subcategoria “Para quem ensinar” (em terceiro lugar na categoria Habilidades de Ensino, empatada com “Quanto está sendo ensinado”) foi subdividida nos seguintes itens: “Observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais entre os estudantes” (T02, T04, T05, T08) e “Verificação de suscetibilidade dos estudantes a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários)” (T02, T04, T13), com quatro e três ocorrências, respectivamente, sendo mencionados por cinco artigos diferentes (Quadro 13).

Em Rodrigues (2005), oito teses discutiram diretamente o “para quem ensinar” e quatro o fizeram de modo indireto, totalizando 12 trabalhos (ou 70,58%) que mencionaram esse item. Já em nossa pesquisa, pouco mais de 50% o enfatizaram como necessário na formação de professores.

Quadro 13 – Habilidades de Ensino: Para quem Ensinar

HABILIDADES DE ENSINO				
PARA QUEM ENSINAR (IDENTIFICAÇÃO DE REPERTÓRIOS)	ENF1	ENF2	PF	Total
	T08	T02; T04; T05; T13	-	05
Observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais entre os estudantes	T08	T02; T04; T05	-	04
Verificação de suscetibilidade dos estudantes a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários)	-	T02; T04; T13	-	03

Fonte: A autora (2021).

Observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais entre os estudantes

No que diz respeito à “observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais entre os estudantes”, é imprescindível que o professor conheça o que seu aluno sabe e como ele sabe, pois só assim poderá planejar o ensino de modo efetivo. Destacamos, assim como já mencionado no item “respeito ao ritmo do aluno”, que a AC defende a individualização do ensino, visão que conflita com a forma como os planejamentos de disciplinas são comumente efetuados em escolas e universidades, definidos antes do início das aulas, isto é, sem conhecer os alunos a que se destinam (RODRIGUES; JANKE, 2012).

Pereira, Marinotti e Luna (2004) também criticam o planejamento pedagógico que é desenvolvido a partir do “aluno-padrão”, desconsiderando o repertório já apresentado pelos estudantes e suas dificuldades. Os autores defendem a necessidade de flexibilizações conforme a diversidade encontrada em sala de aula.

Entendemos que o grande número de alunos em sala de aula e a forma como os currículos escolares estão definidos dificultam a individualização do ensino, no entanto, é preciso que o professor conheça o máximo possível os seus alunos e as diversidades existentes entre eles, pois é a partir desse repertório que poderá planejar o ensino de forma eficaz e promover a aprendizagem.

Verificação de suscetibilidade dos estudantes a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários)

Quanto à “verificação de suscetibilidade dos estudantes a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários)”, Rodrigues e Janke (2012) argumentam que é papel do professor identificar antecipadamente o que é reforçador ou não para seus alunos e que embora seja comum a utilização de reforçadores arbitrários em sala de aula, seu uso não deve ser excessivo. Além disso, é importante que os reforçadores arbitrários sejam substituídos por reforçadores mais comumente encontrados em sala de aula ou que sejam “[...] naturalmente produzidos pelo comportamento de estudar em ambiente escolar e familiar (notas, atenção de professores e colegas, apreço da família, satisfação pessoal, interesse por estudo etc.)” (RODRIGUES; JANKE, 2012, p. 154).

d) Quanto está sendo ensinado

Na subcategoria “Quanto está sendo ensinado”, empatada em terceiro lugar com a subcategoria “para quem ensinar”, temos cinco artigos (T02, T04, T05, T06, T08) que mencionam o subitem “importância da observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino” e quatro (T02, T04, T05, T06) que mencionam a “avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino”. Três artigos (T02, T04, T05) apresentam o subitem “estabelecimento de critérios de desempenho”, uma vez que é necessário identificar previamente qual o comportamento e com qual nível de sofisticação deverá ser exibido pelo aluno, a depender dos objetivos de ensino, para que se possa afirmar que houve aprendizagem (Quadro 14).

Os resultados da pesquisa de Schneider e Preckel (2017), apresentados na introdução deste trabalho, enfatizam a importância das práticas de avaliação utilizadas pelos professores. Os autores defendem que tal avaliação não consiste apenas na aplicação de provas, mas também envolve a definição dos objetivos de aprendizagem, os critérios de desempenho e a emissão de *feedbacks* para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Em seu estudo, Rodrigues (2005) identificou que esse foi um tópico abordado com menor frequência dentre os autores das 17 teses analisadas, sendo mencionado em seis trabalhos (35,29%). Os dados de nossa pesquisa divergem dos encontrados por Rodrigues (2005), uma vez que identificamos que mais de 50% dos trabalhos (55,55% mais especificamente) que discutiram sobre as habilidades de ensino abordaram a categoria “quanto está sendo ensinado”.

Quadro 14 – Habilidades de Ensino: Quanto está sendo ensinado

HABILIDADES DE ENSINO				
QUANTO ESTÁ SENDO ENSINADO (AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM)	ENF1	ENF2	PF	Total
	T06; T08	T02; T04; T05	-	05
Observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino	T06; T08	T02; T04; T05	-	05
Avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino	T06	T02; T04; T05	-	04

Estabelecimento de critérios de desempenho	-	T02; T04; T05	-	03
--------------------------------------------	---	------------------	---	----

Fonte: A autora (2021).

Observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino

Com cinco ocorrências (T02, T04, T05, T06, T08), temos o item “observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino”. Observar e registrar o comportamento dos alunos é importante durante todo o processo de ensino-aprendizagem. No início, tal observação capacitará o professor para que estabeleça estratégias para atingir os objetivos de ensino. Além disso, durante o processo de aprendizagem, poderá controlar e, se necessário, replanejar as estratégias utilizadas. Ao final, será capaz de verificar se os resultados foram atingidos, ou seja, se ocorreu aprendizagem (RODRIGUES; JANKE, 2012).

Moroz e Luna (2013) e Henklain e Carmo (2013) apontam ainda a importância de utilizar procedimentos corretivos durante a avaliação dos alunos. Nesse sentido, é necessário que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o aluno receba *feedbacks* corretivos sempre que preciso e logo após a emissão do comportamento. Se o desempenho do aluno não corresponder ao esperado, cabe ao professor demonstrar-lhe o que está inadequado e sugerir novas formas de apresentar o desempenho esperado. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não pode ser esporádica, mas sim um processo contínuo (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino

A “avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino”, com quatro ocorrências (T02, T04, T05, T06), evidencia o fato de que, ao observar o desempenho dos seus alunos, é possível que o professor reveja suas próprias práticas, identificando se as condições de ensino estabelecidas por ele estão adequadas. Ao avaliar o desempenho do aluno, o professor está avaliando o

próprio processo de ensino. Nesse caso, se o aluno apresenta o desempenho esperado, houve ensino; do contrário, não foi eficaz e o docente deve rever suas práticas, reformulando-as conforme necessário (MOROZ; LUNA, 2013).

Estabelecimento de critérios de desempenho

O item “estabelecimento de critérios de desempenho”, mencionado por três artigos (T02, T04, T05), está relacionado com o estabelecimento dos objetivos de ensino claros. No entanto, além de objetivos de ensino bem explicitados, é necessário que o professor estabeleça quais os níveis de desempenho que os alunos deverão apresentar, ou, em outras palavras, os critérios de desempenho. Por exemplo, no ensino de leitura, é preciso determinar quando o professor considerará que o objetivo foi atingido: quando o aluno ler, mesmo que apresente algumas falhas; quando ler sem nenhuma falha; ou apenas quando o aluno ler corretamente e souber interpretar o que está sendo lido (MOROZ; LUNA, 2013). Nesse sentido, Skinner (1972) destaca que não basta identificar o repertório que deverá ser apresentado pelo aluno, mas é fundamental indicar o nível de destreza com que deve apresentá-lo.

e) Outros

Apenas o artigo T03 enquadrou-se na opção geral “Outros” (quarto lugar na categoria de habilidades de ensino), uma vez que a capacitação executada envolveu o ensino de princípios da análise do comportamento, análise funcional e procedimento de DRA, itens não mencionados por nenhum outro artigo analisado (Quadro 15).

Quadro 15 – Habilidades de Ensino: Outros

HABILIDADES DE ENSINO				
OUTROS	ENF1	ENF2	PF	Total
Capacitação informatizada em análise funcional e DRA - Conceitos básicos	-	-	T03	01

Fonte: A autora (2021).

Quanto à análise geral da ampla temática “habilidades de ensino”, verificamos que os artigos T02 e T04 mencionaram todos os subitens previstos nas subcategorias “o que ensinar”, “como ensinar”, “quem ensinar” e “quanto está sendo ensinado”, demonstrando a importância de que esses itens sejam inseridos em uma proposta de

formação de professores. Também é interessante notar que, dentre os nove estudos que mencionaram a temática “Habilidades de Ensino”, a maioria (5 ou 55,55%) compreende artigos que apenas propuseram algo a ser inserido em uma proposta de formação de professores, o que nos leva à conclusão de que é necessário que mais propostas saiam do papel e sejam, de fato, implementadas, pois o número de propostas efetivadas (estudos empíricos) é baixo.

2) HABILIDADES SOCIAIS GENÉRICAS E EDUCATIVAS

A ampla categoria “Habilidades Sociais genéricas e educativas”, mencionada em segundo lugar no Quadro 8, é apresentada mais detalhadamente nas subcategorias em que se divide no Quadro 16. Inicialmente, dividimos as subcategorias em duas grandes áreas, a dos comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos e a de relacionar-se profissionalmente com os colegas, no entanto, a segunda área não obteve ocorrências. Os comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos, por sua vez, foram subdivididos em dois itens: as HSE e as Habilidades sociais genéricas (HSG).

Todos os sete artigos inseridos nessa ampla categoria (T07, T11, T12, T13, T14, T15, T16) discutiram acerca de “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com alunos”. Desses, seis (T07, T11, T12, T13, T14, T15) citaram as HSE e dois (T13, T15) as HSG. O artigo T16 abordou essa categoria de modo amplo, apresentando-na como uma característica importante na concepção de alunos sobre o que caracterizaria um “bom professor”.

Destacamos, ainda, que, dentre os sete artigos que discutem a temática, dois (T12, T15) consistiram em formações de professores executadas.

Quadro 16 – Habilidades sociais genéricas e educativas

HABILIDADES SOCIAIS GENÉRICAS E EDUCATIVAS				
COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE (COM ALUNOS E DEMAIS MEMBROS DA EQUIPE ESCOLAR)	ENF1	ENF2	PF	Total
COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM ALUNOS	T07; T11; T16	T13; T14	T12; T15	07
Habilidades sociais educativas	T07; T11	T13; T14	T12; T15	06
Habilidades sociais genéricas (competências relacionais em geral)	-	T13	T15	02

COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM DEMAIS MEMBROS DA EQUIPE ESCOLAR	-	-	-	0
-----------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	----------

Fonte: A autora (2021).

a) Comportamentos de Relacionar-se Profissionalmente com Alunos

Conforme já mencionado, a subcategoria “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos” foi dividida em: HS educativas e HS genéricas, destacadas a seguir.

Habilidades Sociais Educativas

Conforme o Quadro 17, dentre os seis estudos (T07, T11, T12, T13, T14, T15) que discorrem acerca das HSE, dois (T11, T15) deles as mencionaram como uma grande categoria, sem especificar detalhadamente a quais classes se referiam. Já os outros quatro (T07, T12, T13, T14) mencionaram as quatro classes gerais do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) descritas por Del Prette e Del Prette (2008): Monitorar positivamente (prestar atenção a alunos quando emitem relatos; solicitar informações; expressar concordância; incentivar etc.); Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais (habilidades sociais necessárias para interações positivas e adequadas, ou comportamentos desejáveis e suas consequências prováveis); Estabelecer limites/disciplina ou normas pré-estabelecidas de funcionamento da disciplina (Chamar atenção para normas pré-estabelecidas, pedir mudança de comportamento etc.); e Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos (p. ex.: alterar distância/proximidade física entre alunos ou entre professor/aluno em desempenhos específicos e mediar interações etc.).

Quadro 17 – Habilidades sociais: comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos (HSE)

HABILIDADES SOCIAIS: COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM ALUNOS				
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS	ENF1	ENF2	PF	Total
	T07; T11	T13; T14	T12; T15	06
Monitorar positivamente (prestar atenção a alunos quando emitem relatos; solicitar informações; expressar concordância; incentivar etc.)	T07	T13; T14	T12	04

Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais (habilidades sociais necessárias para interações positivas e adequadas, ou comportamentos desejáveis e suas consequências prováveis)	T07	T13; T14	T12	04
Estabelecer limites/disciplina ou normas pré-estabelecidas de funcionamento da disciplina (Chamar atenção para normas pré-estabelecidas, pedir mudança de comportamento etc.)	T07	T13; T14	T12	04
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos (p. ex.: alterar distância/proximidade física entre alunos ou entre professor/aluno em desempenhos específicos e mediar interações etc.)	T07	T13; T14	T12	04

Fonte: A autora (2021).

Habilidades sociais genéricas

Conforme citado anteriormente, dois artigos (T13, T15) abordaram as HSG. Dentre as citadas, apenas duas foram mencionadas em mais de um artigo: HS de empatia e HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, cada qual com duas ocorrências. Destacamos que o estudo T15 também relaciona a habilidade de empatia com expressão de *feedback*.

As demais HSGs mencionadas nos estudos, com ocorrência única, foram: HS de comunicação (T13), HS de falar em público (T13), HS de civilidade (T13), HS assertivas (T13), HS de coordenar grupo (T13) e a habilidade social relacionada a componentes não verbais e paralinguísticos, que, embora se aproxime da HS de “comunicação”, foi apresentada separadamente por ter sido verificada de forma explícita apenas em T15 e por ter sido uma alternativa não prevista na ficha de análise (Quadro 18).

Quadro 18 – Habilidades sociais: comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos (HSG)

HABILIDADES SOCIAIS: COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM ALUNOS				
HABILIDADES SOCIAIS GENÉRICAS	ENF1	ENF2	PF	Total
	-	T13	T15	02
HS de empatia	-	T13	T15	02
HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	-	T13	T15	02
HS de comunicação	-	T13	-	01
HS de falar em público	-	T13	-	01
HS de civilidade	-	T13	-	01
HS assertivas	-	T13	-	01

HS de coordenar grupo	-	T13	-	01
Outra: Componentes não verbais e paralinguísticos	-		T15	01

Fonte: A autora (2021).

Considerando que o trabalho do professor envolve diretamente sua habilidade de comunicação e a necessidade de falar em público, surpreende-nos o fato de que, dentre os 16 artigos analisados, apenas um apresentou explicitamente tais habilidades como necessárias à formação docente. O estudo de Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), que teve o objetivo de revisar sistematicamente a produção científica sobre HS relacionada à atuação docente no ensino superior na modalidade presencial (com base em estudos empíricos), apresentou dados divergentes dos encontrados em nossa pesquisa, uma vez que 82,6% dos 24 estudos analisados pelos autores mencionaram a habilidade social de comunicação.

As classes de habilidades sociais menos discutidas nos trabalhos investigados por Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018) foram empatia (17,4%) e civilidade (8,7%). Já em nosso estudo, empatia foi a HSG com maior índice de resposta (em empate com a HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais).

b) Comportamentos de relacionar-se profissionalmente com demais membros da equipe escolar

Algumas categorias previstas na ficha inicial não foram identificadas nos textos selecionados para análise, como é o caso da categoria “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com demais membros da equipe escolar”. A ausência do tema nos artigos analisados não significa que essa não seja uma discussão relevante para integrar programas de formação docente, mas que esse parece ser um assunto negligenciado nas propostas elaboradas ou nas formações executadas.

3) CONCEPÇÕES BASE

No que diz respeito às “concepções base” (na terceira posição dentre as amplas categorias temáticas), encontramos cinco artigos em que essa categoria é analisável (T02, T03, T04, T05, T06). Foram identificadas as seguintes concepções (ou itens): “definição de eficácia docente”, com quatro ocorrências (T02, T04, T05, T06), seguida

da “concepção de ensino”, “concepção de aprendizagem” e “definição de educação e papel da escola”, com três ocorrências cada, estando relacionadas a três dos quatro artigos do item anterior (T02, T04, T05). O conceito de “comportamento” é abordado em dois estudos (T03, T04). Os demais conceitos e concepções (19), com ocorrência única, aparecem em dois artigos (T03, T04) (Quadro 19).

Consideramos baixo o número de artigos que discutem as concepções de ensino-aprendizagem e Educação, opinião semelhante a de Rodrigues (2005), que identificou que, apesar dos autores das teses analisadas em sua pesquisa se orientarem por tais princípios e concepções, de modo geral, não os enfatizam como tópicos que compõem uma proposta formativa.

Quadro 19 – Concepções Base

CONCEPÇÕES BASE				
CONCEPÇÕES BASE APRESENTADAS/DISCUITIDAS	ENF1	ENF2	PF	Total
EFICÁCIA DOCENTE	T06	T02; T04; T05	-	04
EDUCAÇÃO E PAPEL DA ESCOLA	-	T02; T04; T05	-	03
ENSINO	-	T02; T04; T05	-	03
APRENDIZAGEM	-	T02; T04; T05	-	03
COMPORTAMENTO	-	T04	T03	02
RESPOSTA	-	-	T03	01
CONSEQUÊNCIA	-	-	T03	01
ESTÍMULO ANTECEDENTE	-	-	T03	01
CONTINGÊNCIA	-	-	T03	01
REFORÇO	-	-	T03	01
PUNIÇÃO	-	-	T03	01
EXTINÇÃO	-	-	T03	01
DISCRIMINAÇÃO	-	-	T03	01
GENERALIZAÇÃO	-	-	T03	01
REFORÇO DIFERENCIAL	-	-	T03	01
ANÁLISE FUNCIONAL	-	-	T03	01
DRA	-	-	T03	01
COMPORTAMENTOS INADEQUADOS	-	-	T03	01
COMPORTAMENTO OPERANTE	-	T04	-	01
DETERMINAÇÃO DO COMPORTAMENTO	-	T04	-	01
MODELO DE SELEÇÃO POR CONSEQUÊNCIAS	-	T04	-	01
FORTELECIMENTO OPERANTE	-	T04	-	01
ENFRAQUECIMENTO OPERANTE	-	T04	-	01
CONCEPÇÃO DE HOMEM	-	T04	-	01

Fonte: A autora (2021).

Com auxílio desse quadro, na sequência, discutimos as definições e as concepções dos subitens com mais de uma ocorrência.

a) Eficácia docente

A eficácia docente, mencionada por quatro estudos (T02, T04, T05, T06) está relacionada com o fato de o trabalho do professor promover mudanças no comportamento do aluno, isto é, promover aprendizagem (RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2013; FORTESKI, 2013). Dessa forma, o professor eficaz é aquele que produz aprendizado ou aquele que mantém seu comportamento de ensinar sob o controle do efeito de sua ação no comportamento do aluno, arranjando contingências de reforçamento eficazes e as revendo constantemente conforme a efetividade delas frente aos objetivos educacionais estabelecidos (ZANOTTO, 2000).

b) Definição de educação e papel da escola

Com relação à definição de Educação e ao papel da escola – segundo item mais frequente na categoria “concepções base” (em empate com “concepção de ensino” e “concepção de aprendizagem”) –, os três trabalhos (T02, T04, T05) que as mencionam são unânimes em destacar a importância dessas concepções para o futuro. A educação e, por consequência, a escola devem preparar os alunos para o mundo existente fora da sala de aula, desenvolvendo nos estudantes comportamentos que sejam vantajosos no futuro. Além disso, tais comportamentos, além de serem úteis para a pessoa, também devem ser para o grupo, pois o objetivo último da educação é a sobrevivência da cultura (RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2013).

c) Concepção de ensino

No que se refere à concepção de ensino, os três artigos (T02, T04, T05) que a mencionam apresentam o ensino como intrinsecamente relacionado à aprendizagem do aluno; não pode ser compreendido simplesmente pela intenção do professor em ensinar ou pela atuação do mesmo em sala de aula por si só. Na abordagem analítico-

comportamental, o ensino é entendido como a relação entre o que o professor faz e a aprendizagem dos alunos (RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2013). Embora um aluno possa aprender sem ter sido ensinado, não é possível dizer que houve ensino se não houve aprendizagem.

d) Concepção de aprendizagem

Quanto à definição de aprendizagem, os trabalhos (T02, T04, T05) também apresentam concepções semelhantes, entendendo a aprendizagem como mudança de comportamento decorrente do ensino. A literatura em AC coincide em analisar aprendizagem como mudança de comportamento pelo aprendizado de um comportamento novo ou pelo aperfeiçoamento dos já existentes em novas direções, de modo que o aluno se torne mais eficiente na forma de lidar com o ambiente, apresentando destreza de repertório (RODRIGUES; JANKE, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013; MOROZ; LUNA, 2013). Observamos, novamente, que ensino e aprendizagem são definições diretamente relacionadas.

e) Conceito de comportamento

Apenas o artigo T03 menciona que, entre os conceitos básicos da AC ensinados aos professores submetidos à formação, estava o conceito de comportamento, mas não apresenta a definição de comportamento utilizada. Já T04 apresenta o conceito de comportamento como a “relação entre classes de estímulos (público e privado, histórico e imediato, social e não social) e classes de respostas de um organismo biologicamente constituído, ambas definidas por suas funções” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 708), o que indica que o comportamento é mutável, sendo considerado como um processo.

f) Conceitos com ocorrências únicas

Os dois artigos que mencionam os 19 conceitos com ocorrência única foram T03 e T04. Em T03, são mencionados 13 conceitos: resposta, consequência, estímulo antecedente, contingência, reforço, punição, extinção, discriminação, generalização, reforço diferencial, análise funcional, DRA e comportamentos inadequados. T04, por

sua vez, apresenta outros seis conceitos: comportamento operante, determinação do comportamento, modelo de seleção por consequências, fortalecimento operante, enfraquecimento operante e concepção de homem. Esses, pelo número reduzido de menções, não serão apresentados detalhadamente.

4) CONHECIMENTO DOS TEMAS QUE LECIONA

“Conhecimentos dos temas que leciona”, surpreendentemente, ocupou o quarto lugar entre as amplas categorias temáticas encontradas, com apenas quatro artigos (T02, T05, T13, T16), sendo mencionada como parte importante de uma proposta de formação. Todos referem-se a estudos não formativos do tipo 1 (T16) e do tipo 2 (T02, T5, T13), conforme o Quadro 8, anteriormente apresentado.

O estudo T02 menciona a necessidade de o professor dominar os conhecimentos que fazem parte da sua disciplina, uma vez que é por meio desse domínio que será capaz de estabelecer os objetivos de ensino, planejando quais mudanças espera verificar no comportamento do aluno (RODRIGUES; JANKE, 2012). De modo correlato, Moroz e Luna (2013) destacam no artigo T05 que o professor deve ser um especialista na área que ensina, pois, a partir disso, poderá executar o seu papel, determinando os conteúdos que devem ser ensinados, os conhecimentos pré-requisitos para que os alunos avancem, a melhor sequência de conteúdos e o tempo destinado para cada etapa etc. (MOROZ; LUNA, 2013).

O artigo T13 enfatiza a importância de o professor do nível superior ter conhecimento sobre o tema que leciona, a fim de que possa contextualizar seus alunos acerca de sua atuação profissional futura. O professor deve possibilitar que o conhecimento científico e filosófico ensinado em sala de aula não fique apenas no discurso dos estudantes (saber falar sobre um assunto), mas que seja transformado em capacidade de atuação (futuros profissionais) nos mais variados contextos de suas profissões. Além disso, nesse estudo, ressalta-se que o professor também deve ter conhecimentos básicos de outras ciências para que possa dialogar com docentes de outras áreas, além de ter conhecimento sobre “metodologia científica e de ferramentas tecnológicas de apoio ao professor, visando gerenciar a sala de aula e programar condições de ensino” (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018, p. 203).

No artigo T16, que teve como objetivo identificar as principais características de um bom professor mencionadas na literatura, o domínio do conteúdo é identificado

como a principal característica de um professor na visão dos alunos de nível superior (FUZETI *et al.*, 2020).

Conforme apresentado na literatura introdutória deste trabalho, Candido *et al.* (2014) identificaram que os alunos têm expectativas quanto ao conhecimento do professor sobre o tema que leciona, entendendo que ele deve dominar o conteúdo e ser capaz de relacionar a teoria com a prática. De acordo com os alunos que participaram da pesquisa, até mesmo a convicção da fala do professor durante suas aulas contribui para que ele seja visto como especialista sobre o tema que ensina.

Conforme mencionado por Henklain (2017), o item “Domina o tema ensinado” se destacou em todas as pesquisas com o TBC, tanto no Brasil quanto em outros países, o que indica a importância do mesmo e a impossibilidade de descartá-lo como um fator relevante na formação de professores. Skinner (1972) também ressalta a importância de o professor ter conhecimento acerca dos conteúdos específicos sobre os quais ensina, condição sem a qual, a nosso ver, o restante da empreitada é sobremaneira dificultada. No entanto, é importante destacar que, a partir da perspectiva skinneriana de ensino, além de obter conhecimentos científicos atualizados e relevantes para que possa lecionar, cabe também ao professor adquirir conhecimentos acerca do comportamento humano, possibilitando o ensino do conhecimento acumulado pela humanidade.

Zanotto (2000), que analisou os escritos de Skinner sobre educação, asservera:

Formar adequadamente um professor significa possibilitar a ele o domínio do conhecimento científico, isto é, dos saberes relativos às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, de modo que o professor adquira a competência necessária para ensinar a seus alunos aqueles conhecimentos atuais e relevantes que possibilitam uma ação eficaz na realidade. Significa, também, ensinar ao professor os princípios que permitem compreender, de modo rigoroso, o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino. (ZANOTTO, 2000, p. 176-177).

Como base nas palavras da autora, entendemos que, para elaborar um plano de ensino eficaz, o professor deve conhecer as habilidades de ensino anteriormente mencionadas, bem como compreender as concepções e as definições que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, também supracitadas.

5) RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Três artigos (T10, T11, T16) mencionaram a categoria temática “relação professor-aluno” (localizada na quinta posição), sendo um deles uma proposta formativa (T10) e os demais - T11 e T16 - estudos não formativos do tipo 1. T10 relata a realização de uma intervenção formativa relacionada à interação professora-aluna, com foco em estímulos que fossem antecedentes à emissão das respostas desejadas da aluna e estímulos subsequentes à atividade dela. Focado no nível superior, T11 identificou algumas contingências envolvidas no trabalho de professores universitários que parecem dificultar a aquisição e a manutenção do comportamento de estabelecer relações de qualidade com os alunos. T16, por sua vez, teve como objetivo a apresentação das principais características de um bom professor mencionadas pela literatura, tendo como resultado o fato de a relação professor-aluno ser o segundo item mais apontado por alunos como característica de um bom professor.

6) ÉTICA PROFISSIONAL; HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E INOVAÇÕES SOBRE INCLUSÃO; UTILIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DA AC POR PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS NA ÁREA; E VERBALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A “Ética Profissional” (T13) ocupa a última posição em empate com outras três categorias temáticas com ocorrências únicas: “História, legislação e inovações sobre inclusão” (T07); “Utilização de procedimentos da AC por profissionais especialistas na área” (T09); e “Verbalismo na Formação Docente” (T06).

Em T13, menciona-se a importância de que o professor tenha uma postura ética e socialmente responsável, sendo capaz de definir e observar um código de ética profissional que o embasa em sua atuação em sala de aula e na interação com os estudantes e colegas de profissão. Embora nem todas as profissões tenham código de ética, incluindo a de professor, consideramos essa lacuna formativa e/ou profissional discutível e passível de sérios questionamentos.

O artigo T07, além de discutir o impacto das habilidades sociais do professor no desempenho escolar dos alunos, apresenta uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão, bem como sobre inovações na área que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais. As autoras defendem duas alternativas para instrumentalizar o professor em HSE voltadas para a promoção da

inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: o ensino colaborativo (ou coensino) e a consultoria colaborativa, vistas como facilitadoras do processo de inclusão escolar.

O estudo T09 discute o fato de os procedimentos de ensino derivados da AC, apesar da eficácia comprovada pela literatura, serem pouco utilizados. Como causas para esse desuso, os autores apontam os preconceitos e os mitos, além de investigarem outras variáveis possivelmente envolvidas na utilização ou não utilização de procedimentos de ensino derivados da AC com base na opinião de cinco analistas do comportamento com experiência em orientação de estudos sobre educação. As barreiras apontadas pelos profissionais entrevistados para o uso de procedimentos da área são: 1. aumento do custo de resposta para o professor e 2. rigidez de exigências das instituições de ensino. A partir do relato dos participantes da pesquisa, os autores questionam a afirmação de que concepções errôneas e ignorância sobre a AC sejam as principais responsáveis pelo desuso dos procedimentos comportamentais para o ensino. O principal resultado do artigo é que todos os participantes relataram dificuldades em utilizar procedimentos da área, o que faz com que não utilizem os procedimentos de forma integral, mas sim adaptações. Todavia, não consideram isso uma limitação, ao contrário dos autores, que efetuam críticas a respeito.

O artigo T06, um ENF do tipo 1, discute o uso excessivo da instrução verbal na formação docente, mencionando diversas limitações das formações de professores com foco no repertório verbal. Tal formação verbalista tem impacto direto na forma como o ensino é avaliado pelos professores, o que é evidenciado pelo fato de o ensino escolar, de modo geral, estar voltado à repetição, seja pela fala ou pela escrita, sem uma produção de conhecimento significativo. Em outras palavras, o ensino em sala de aula é avaliado considerando apenas o discurso, sem que de fato haja mudança de comportamento (aprendizagem). Os autores discutem, ainda, que dificilmente a aprendizagem de repertório verbal tem impacto direto na mudança de comportamento, isto é, não se aprende habilidades não verbais simplesmente falando sobre elas. Assim, por mais adequado que seja o conteúdo dos discursos, se a formação docente for extremamente verbalista, não instrumentaliza o professor para sua atuação diária em sala de aula.

Após a apresentação das nove amplas categorias temáticas de análise dos estudos (agrupadas em seis itens em que obtivemos resultados), seguimos para a análise dos critérios de desempenho exigidos para avançar no programa/na formação.

Isso foi passível de identificação nos quatro estudos PF analisados, sendo que a metade especificou critérios de desempenho para avançar no programa/na formação e a outra metade não o fez, conforme a Tabela 22.

Tabela 22 – Especificação de Critérios de Desempenho para avançar no programa

ESPECIFICAÇÃO DE CRITÉRIOS DE DESEMPENHO PARA AVANÇAR NO PROGRAMA			
Especificação de Critérios	Nº do Artigos	Quant. de Artigos	%
Não se aplica	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08; T09; T11; T13; T14; T16	-	-
Sim	T03; T15	2	50%
Não	T10; T12	2	50%
Total		04	100%

Fonte: A autora (2021).

No artigo T03, o critério estabelecido foi 100% de acerto para passar para a próxima questão, apresentada pelo *software*. Quando o critério não era alcançado, o participante retornava à fase de treino, repetindo a fase até que atingisse 100% de acertos. O *software* utilizado sorteava aleatoriamente as situações de ensino criadas no banco de dados, podendo ser repetidas ou não.

Já o artigo T15 relata um critério de desempenho de nota nas tarefas de casa. Ao longo do curso, os participantes recebiam assessoria de um tutor específico, que atribuía nota e *feedback* às tarefas de casa de seus tutorados e solicitava recuperação para as tarefas com nota inferior a sete.

Com relação aos objetivos propostos pelos trabalhos analisados, conforme a Tabela 23, a maior parte dos estudos (14 ou 87,50%) atingiu o principal objetivo estabelecido (T02, T03, T04, T05, T07, T08, T09, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16), e dois (12,5%), ambos do tipo ENF1 (T01, T06), não o atingiram.

Tabela 23 – Consecução dos Objetivos

CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS					
Consecução dos Objetivos	ENF1	ENF2	PF	Quant. de Artigos	%
O estudo atingiu o objetivo proposto	-	T02; T04; T05; T07; T08; T09; T11; T13; T14; T16	T03; T10; T12; T15	14	87,50%
O estudo não atingiu o objetivo proposto	T01; T06	-	-	2	12,50%
Total				16	100%

Fonte: A autora (2021).

Quanto às justificativas dos trabalhos, apresentamos, no Quadro 20, apenas as principais mencionadas em cada artigo. Entre as três justificativas com o maior número de ocorrências (cinco cada), encontramos duas relacionadas à abordagem analítico-comportamental e outra a respeito da necessidade de capacitar professores para melhorar a qualidade do ensino.

Dentre as duas justificativas relativas à AC, uma menciona a importância de divulgar informações sobre o papel do docente na AC para professores (T02, T04, T06, T13, T16), enquanto a outra aborda o pouco conhecimento ou negligência da AC no campo educacional (T01, T04, T05, T06, T09), podendo ser relacionadas entre si, embora sejam complementares em apenas dois artigos (T04, T06). A justificativa que aponta a necessidade de capacitar professores para melhorar a qualidade do ensino foi indicada por três propostas formativas (T03, T10, T15) e dois artigos não formativos do tipo 1 (T06, T09).

Em segundo lugar, temos duas justificativas com três ocorrências cada. Uma destaca a necessidade da formação de professores para o domínio de conteúdos e práticas sobre as interações sociais (T12, T14, T15), sendo apresentada por dois estudos que realizaram uma formação docente com esse objetivo (T12, T15). A outra justificativa, com três ocorrências, enfatiza a importância do ensino para a sobrevivência da cultura, sendo, portanto, um processo que deve ser planejado, não podendo ser deixado ao acaso (T02, T03, T05).

Em empate no terceiro lugar, com duas menções cada, há três justificativas. Duas delas apresentam semelhanças e dizem respeito à aplicação da AC no campo educacional. Uma aborda a relevância da aplicação de conceitos e princípios da AC ao ensino no contexto escolar, mencionada por T03 (PF) e T13 (ENF2), enquanto a outra defende que capacitações baseadas em princípios e procedimentos básicos derivados da AEC e AC contribuem para a melhoria do processo educativo, apresentada por T03 (PF) e T08 (ENF1). Já a terceira justificativa mencionada em dois artigos (T04, T10) aponta que os professores ainda têm dúvidas sobre como ensinar, sendo necessárias formações que os auxiliem para que esse processo ocorra de modo eficaz.

Todas as demais justificativas, com ocorrência única, dizem respeito a estudos não formativos do tipo 1 e 2: é papel do professor planejar o ensino (T02); é necessário identificar as melhores práticas de ensino para aprimorar as práticas docentes (T04); as publicações destinadas à formação de professores deveriam apresentar de forma

eficaz, com qualidade de ensino																		
Importância de pesquisar sobre a relação professor-aluno, pois impacta o processo de ensino-aprendizagem											X							01
Ausência de estudos sobre formação e avaliação de professores no ensino superior													X					01
Há lacunas no desempenho social em contextos educacionais e profissionais de estudantes de ensino superior, portanto, é um campo a ser estudado														X				01

Fonte: A autora (2021).

Observamos que, de modo geral, as principais justificativas apresentadas pelos estudos analisados se assemelham às mencionadas na introdução deste trabalho como razões para a concretização desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo central revisar artigos publicados em periódicos de língua portuguesa que se propuseram a ensinar ou discorrer acerca de habilidades comuns a docentes de qualquer nível de ensino, realizados no referencial analítico-comportamental, no período de 2011 a 2020.

Os dados obtidos indicaram um número reduzido de artigos publicados sobre a formação de professores e AC no período especificado, com tendência a diminuição nos últimos anos. Essa redução do número de trabalhos publicados nos últimos dois anos pode decorrer do fato de alguns trabalhos defendidos nas pós-graduações *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ainda não terem sido convertidos em artigos científicos.

Constatamos uma dispersão quanto aos periódicos que publicaram artigos na interface formação de professores e AC, com prevalência de publicações em periódicos multiabordagem (não exclusivos da área analítico-comportamental), o que favorece a disseminação da AC. Também houve dispersão quanto aos autores dos trabalhos analisados, com apenas cinco nomes sendo autores ou coautores de mais de um artigo, a saber: Marcelo Henrique Oliveira Henklain, Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Sérgio Vasconcelos de Luna, com três publicações cada; e João dos Santos Carmo e Andréa Regina Rosin-Pinola, cada qual com duas publicações

Quanto à natureza ou ao tipo do trabalho, dentre os 16 artigos analisados, houve predominância de ensaios e apenas dois estudos experimentais (os dois realizados com delineamento AB). Devido ao estado de incipiência de conhecimentos da área, os resultados de nossa revisão evidenciam a necessidade de elaboração de mais estudos empíricos, especialmente descritivos e experimentais. Ademais, no conjunto de textos examinados, encontramos apenas uma revisão de literatura, dado que corrobora com a justificativa de que a presente pesquisa preenche uma lacuna.

Quanto aos materiais e instrumentos utilizados para coleta, intervenção/ensino e análise dos dados, embora seja possível realizar agrupamentos relacionados à natureza dos materiais, de modo geral, há dispersão no que compete às suas escolhas, provavelmente por terem sido elegidos para contemplar os objetivos dos estudos, os quais diferem entre si.

Apenas 31,25% dos trabalhos tiveram participantes, e outros dois trabalhos analisaram documentos. Dentre os 61 participantes dos estudos, todos eram professores. O tipo de participante encontrado e o baixo número de artigos com

participantes pode ser explicado pelos critérios de seleção dos artigos, os quais incluíram estudos que, por sua natureza, não têm participantes (ensaios, estudo teórico conceitual, revisão de literatura e estudo descritivo documental). O número reduzido de participantes também corrobora com a afirmação de que são necessários mais estudos descritivos e, principalmente, experimentais referentes à formação de professores, uma vez que o baixo número de participantes limita o alcance das poucas formações, de fato, executadas.

No que se refere à escolaridade dos participantes, dentre os 56 professores que tiveram sua escolaridade mencionada, 91,07% tinham especialização completa (46 em nível de pós-graduação *lato sensu* e cinco em pós-graduação *stricto sensu*). Os dados indicam que os professores não ficam restritos à sua formação inicial (graduação), buscando se especializar, o que sinaliza o interesse e a disponibilidade em participar de cursos e formações continuadas. No entanto, apesar de os números apresentarem uma boa perspectiva quanto à busca dos professores por especializações, questionamos a qualidade das formações realizadas, uma vez que se o método utilizado for excessivamente verbalista e os conteúdos de caráter ideológico, tais formações não instrumentalizam os docentes para o exercício de sua profissão.

Quanto aos níveis de ensino em que os participantes atuam e aqueles mencionados pelos estudos não formativos, houve prevalência do nível fundamental e superior, com ausência de menções diretas à educação infantil e ao ensino médio. O ensino regular foi a modalidade de ensino com maior frequência. Destacamos que, embora o ensino regular deva, necessariamente, ser inclusivo, fizemos a separação das respostas em “ensino regular” e “ensino regular inclusivo”, evidenciando quando os artigos expressavam claramente a necessidade e/ou efetivação da inclusão no ensino regular. Apenas um artigo mencionou o Ensino Regular Inclusivo e o mesmo artigo mencionou também a Educação Especial.

A grande maioria dos estudos foi realizada em escolas e universidades públicas, sendo o *setting* predominante para a condução das pesquisas. Quanto à presença (ou não) de indivíduos que faziam parte da condição natural de ensino, devido à dispersão dos dados, não é possível identificar uma tendência quanto ao envolvimento de participantes e pesquisadores nas intervenções executadas.

Dentre os conteúdos mais mencionados pelos artigos analisados está a temática sobre “Habilidades de Ensino”, seguida das “Habilidades Sociais Genéricas

e Educativas” e em terceiro lugar as “Concepções Base”. Com menor frequência, foram mencionadas as temáticas relativas ao “Conhecimento dos temas que leciona” e a “Relação Professor-Aluno”. Já com ocorrências únicas tivemos: “Ética Profissional”; “História, Legislação e Inovações sobre Inclusão”; “Utilização de Procedimentos da AC por profissionais especialistas na área” e “Verbalismo na Formação Docente”. Surpreendentemente, a “Capacidade de Autogoverno (Ético, Motivacional e Intelectual)” - categoria temática prevista na ficha de análise inicial - não foi encontrada nos estudos analisados como algo a ser discutido ou inserido em uma proposta de formação de professores.

As “Habilidades de Ensino” foram mencionadas por mais da metade dos artigos analisados (56,25%), mas apenas um dizia respeito a uma formação de professores executada. Tais habilidades envolvem as seguintes categorias: “para quem ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar” e o “quanto está sendo ensinado”. Entretanto, o maior número de ocorrências não seguiu a ordem teórica do planejamento de ensino, uma vez que “como ensinar” foi citado com maior frequência nos artigos analisados do que outros itens que, em teoria, o antecedem. Essa preferência dos autores pela discussão acerca de itens relativos à categoria “como ensinar” também foi verificada por Rodrigues (2005).

A ampla temática “Habilidades Sociais Genéricas e Educativas” foi dividida em “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos” e “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os colegas”. A segunda área, porém, não obteve ocorrências. Acreditamos que a ausência de dados não equivale à ausência de importância, mas que, embora seja um assunto relevante para integrar programas de formação docente, é um tema negligenciado nas propostas elaboradas ou formações executadas. Quanto aos “comportamentos de relacionar-se profissionalmente com os alunos”, as “habilidades sociais educativas” foram referenciadas com maior frequência nos artigos analisados do que as “habilidades sociais genéricas”.

“Concepções base” foi a terceira ampla categoria temática encontrada nos artigos analisados por ordem decrescente de frequência, sendo mencionada por cinco estudos. Foram identificados 24 conceitos e concepções, mas apenas cinco tiveram mais de uma ocorrência: “definição de eficácia docente”, “definição de educação e papel da escola”, “concepção de ensino”, “concepção de aprendizagem” e “conceito de comportamento”. Os dados de nossa pesquisa se assemelham ao de Rodrigues

(2005), que identificou que, apesar de os autores dos trabalhos analisados se orientarem por tais princípios e concepções, de modo geral, não os enfatizam como tópicos que compõem uma proposta formativa.

“Conhecimentos dos temas que leciona” ocupou o quarto lugar entre as amplas categorias temáticas encontradas, com apenas quatro artigos mencionando-a como parte importante de uma proposta de formação. Além disso, todas as pesquisas referem-se a estudos não formativos, ou seja, nenhuma proposta executada abordou este tema. Consideramos esse dado surpreendente, pois entendemos que é imprescindível que o professor tenha conhecimento acerca dos conteúdos específicos sobre os quais ensina, uma vez que a ausência dessa dimensão técnica prejudica, dificulta ou até mesmo impede que sua atuação como docente ocorra de modo eficaz, promovendo a aprendizagem dos alunos.

Dentre os 16 artigos analisados, apenas três mencionaram a categoria temática “relação professor-aluno”, sendo um deles uma proposta formativa e os demais estudos não formativos, todos abordando diferentes aspectos desse tema.

O estabelecimento de critérios de desempenho para avançar em unidades subsequentes estiveram presentes em apenas dois dos quatro trabalhos que executaram uma formação. Todas as propostas formativas afirmaram que atingiram os objetivos propostos.

Quanto às principais justificativas dos trabalhos analisados, das três com o maior número de ocorrências (cinco cada), uma delas mencionava a necessidade de capacitar professores para melhorar a qualidade do ensino, justificativa que vai de encontro com as mencionadas na introdução deste trabalho como justificativa para a presente pesquisa. As outras duas, em empate e em primeiro lugar, estavam diretamente relacionadas à abordagem analítico-comportamental: uma dizia respeito à importância de divulgar informações sobre o papel do professor na AC para professores, e a outra destacava o fato de haver pouco conhecimento ou negligência da AC no campo educacional.

Encontramos, ainda, três artigos que apresentaram como justificativa a necessidade da formação de professores para o domínio de conteúdos e práticas sobre as interações sociais. Outros três artigos justificaram seus trabalhos a partir da importância do ensino para a sobrevivência da cultura, considerando-o como um processo que deve ser planejado. Ambos os aspectos também foram apresentados como justificativas para o nosso trabalho a partir da literatura introdutória.

Em semelhança às justificativas mencionadas em nossa pesquisa, encontramos nos artigos analisados motivações que dizem respeito à aplicação da AC no campo educacional. Um abordou a relevância da aplicação de conceitos e princípios da AC ao ensino no contexto escolar, enquanto o outro mencionou que capacitações baseadas em princípios e procedimentos básicos derivados da AEC e AC contribuem para a melhoria do processo educativo.

Uma das limitações de nosso estudo pode ter sido restringir a análise a artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, uma vez que é provável que existam teses e dissertações que discutem a temática da interface formação de professores e AC, mas que podem ainda não ter sido convertidas em artigo (tanto pelas defesas terem sido realizadas recentemente quanto pelo tempo de espera dos artigos quando submetidos às revistas). Dessa forma, sugerimos que pesquisas futuras incluam outros tipos de materiais, não contemplados em nosso trabalho, tais como dissertações, teses e capítulos de livros.

Os resultados desta pesquisa podem servir para orientar o desenvolvimento de programas de intervenção para a formação de professores, de modo que os docentes estejam mais qualificados para promover a aprendizagem de seus alunos, contribuindo para a qualidade da educação e, por consequência, para o desenvolvimento da sociedade e a sobrevivência da cultura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. H. S. S.; LUNA, S. V.; ABREU, P. R. Avaliando a pesquisa sobre o ensino de análise funcional para professores no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 50-59, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/uploads/journals/3/articles/712/submission/copyedit/712-13-2742-1-9-20150121.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- AZOUBEL, M. S. GIANFALDONI, M. H. T. A. Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: Relatos de analistas do comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 78-92, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/133>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- BARROS *et al.* **Consequências da Violação do Direito à Educação**. Fundação Roberto Marinho; INSPER. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. Disponível em: <https://frm.org.br/sem-categoria/indicadores-de-consequencia/>. Acesso em: 24 maio 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Determina que a República Federativa do Brasil constitui-se em estado democrático de direito. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- CÂNDIDO, C. M. *et al.* A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 356-365, ago., 2014. Disponível em: <http://twixar.me/7KnT>. Acesso em: 15 out. 2019.
- CHAVES, N. M.; GONTIJO, S. B. F.; GALINHA, S. M. G. A. Habilidades sociais e a formação universitária de professores. **Revista Eixo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 184-194, 2018. Disponível em: <http://twixar.me/cmCT>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- CINTRA, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. **Psico-USF**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 711-723, out. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712019000400711&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2020.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008. Disponível em: <http://twixar.me/kv3m>. Acesso em: 15 set. 2019.

FORNAZARI, S. A. *et al.* Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 35, p. 24-52, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2020.

FORTESKI, R. A crítica ao verbalismo na educação: o posicionamento behaviorista de revisão da formação docente. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 12, p. 223-236, nov. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1824>. Acesso em: 05 jan. 2021

FUZETI, I. L. *et al.* O bom professor: algumas características. **Revista Voos Polidisciplinar**, Guarapuava, n. 7, v. 2, p. 102-117, dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/348>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GABIATTI, J. A. **Formação de professores, Inclusão e Análise do Comportamento**: Uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GLAESER, E. L.; PONZETTO, G. A.; SHLEIFER, A. Why Does Democracy Need Education? **Journal of Economic Growth**, v. 12, n. 2, p. 77-99, 2007.

GUIMARÃES, L. S.; LUNA, S. V. O Comportamento do Professor sob Controle do Comportamento do Aluno: Uma Intervenção em Ambiente Natural. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 256-273, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482016000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2021.

HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. **Oxford Review of Education**, v. 40, n. 3, p. 370–388, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/X4nm>. Acesso em: 30 maio 2020.

HATTIE, J. **What Doesn't Work in Education**: The Politics of Distraction, London: Pearson, 2015a.

HATTIE, J. **What Works Best in Education**: The Politics of Collaborative Expertise, London: Pearson, 2015b.

HENKLAIN, M. H. O. **Aplicações do Teacher Behavior Checklist à Formação e Avaliação de Professores de Nível Superior**: Contribuições Analítico-Comportamentais e Psicométricas. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, 2017.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. dos S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/W621>. Acesso em: 21 set. 2019.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S.; HAYDU, V. B. Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de professores universitários eficazes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 197-207, dez. 2018. Disponível em: <http://twixar.me/JXC1>. Acesso em: 21 set. 2019.

HUNT, B. Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevância para mejorar la educación en America Latina. **PREAL**, Santiago, 2009. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3093>. Acesso em: 01 nov. 2019.

KELLER, F. S. Adeus mestre!. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 207-217, 1972. Disponível em: <https://itcrcampinas.com.br/pdf/outros/AdeusMestre.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

LUZIA, J. C. *et al.* (orgs.). **Psicologia e análise do comportamento**: pesquisa e intervenção. Londrina: UEL, 2019. E-book.

MARMO, A. C. de. **Publicações sobre educação no "Journal of Applied of Behavior Analysis"**: Uma revisão. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOLINA, R. A.; MONTEIRO, S. B. Análise do comportamento: uma ciência negligenciada na formação de educadores?, **UNICiências**, Londrina, v. 15, n. 1, , p. 173-184, 2011. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/uniciencias/article/view/621>. Acesso: 05 jan. 2021.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 36, p. 115-121, jun. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/qKM1>. Acesso em: 21 set. 2019.

NICOLINO, V. F.; ZANOTTO, M. L. B. Trabalhos de Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. **Acta Comportamental**, v. 19, n. 3, p. 343-358, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2021.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F.. Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **HOLOS**, [S.], v. 2, p. 193-205, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário: Elementos Para Discussão. **Revista Publicatio UEPG Ciências**

Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005. Disponível em: <http://twixar.me/Brk1>. Acesso: 19 out. 2019.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. *In*: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (orgs.). **Análise do comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004, p. 11-32.

RODRIGUES, M. E.. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores**: Uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RODRIGUES, M. E.; JANKE, J. C. O papel do professor na proposta da Análise do Comportamento. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 16, n. 23, p. 143-159, 2012. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10917/9694>. Acesso em: 21 set. 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R. *et al.*; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S; DEL PRETTE, Z. A. P. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 737-749, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SARASON, I. G. *et al.*, LEVINE, H. M., BASHAM, R. B., & SARASON, B. R. Assessing social support: The Social Support Questionnaire. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 127–139, 1983. Disponível em: <http://twixar.me/mV1m>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SCHNEIDER, M.; PRECKEL, F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. **Psychological Bulletin**, [S.l.], v. 143, n. 6, p. 565–600, 2017.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995.

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

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://twixar.me/QmCT>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VIEIRA-SANTOS, J., DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. Inventário de Habilidades Sociais Educativas do Professor Universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 2, p. 260–270, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n2/13.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

VIEIRA-SANTOS, J.; HENKLAIN, M. H. O. Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 200-214, nov. 2017. Disponível em: <http://twixar.me/M3q1>. Acesso em: 19 out. 2019.

VIEIRA-SANTOS, J., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. Habilidades sociales educativas: revisión sistemática de la producción brasilera. **Avances En Psicología Latinoamericana**, [S.l.], n. 36, v. 1, p. 45-63. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>. Acesso em: 30 out. 2021.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Synthesis of research: What helps students learn? **Educational Leadership**, [S.l.], p. 74-79, dez. 1993/jan. 1994.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DE ANÁLISE DOS ARTIGOS

FICHA Nº ____

1. REFERÊNCIA COMPLETA:

2. ANO DE PUBLICAÇÃO:

3. AUTOR(ES):

4. PERIÓDICO:

5. RESUMO COMPLETO COM OBJETIVO GRIFADO:

6. PALAVRAS-CHAVE:

7. NATUREZA OU TIPO DO TRABALHO

EMPÍRICO

Experimental

Descritivo

Descritivo correlacional – Levantamento de possíveis relações entre variáveis (não causais)

Levantamento ou *Survey* – Informações sobre práticas, opiniões, concepções

Histórico – Dados obtidos por fontes indiretas

Estudo de caso – Um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade

Documental – Baseado na análise de documentos como legislação, a própria literatura ou outros documentos

Metodológico

Outros (empíricos). Quais? _____

OUTROS

- Teórico conceitual
- Ensaio
- Outros (de outros). Quais? _____

8.DELINEAMENTO DA PESQUISA (EXPERIMENTAL)

8.1 DELINEAMENTOS AC (SUJEITO ÚNICO)

- AB
- ABA
- ABAB ou Reversão
- ABABA ou mais (Reversão)
- Linha de Base Múltipla

8.2 DELINEAMENTOS TRADICIONAIS

- Grupo como controle (grupo controle x grupo experimental)
- Outro. Qual? _____

8.3. OUTRO. Nomear: _____

8.4. MISTO. Nomear: _____

8.5. NÃO MENCIONA

8.6. NÃO SE APLICA

9. MATERIAIS E INSTRUMENTOS (EXPERIMENTAIS E DESCRITIVOS)

9.1. PARA COLETA DE DADOS

- Protocolo de avaliação de pré e pós teste
- Teste padronizado
- Escalas, Inventários, Questionários
- Roteiro de Entrevista
- Folha de Registro de Observação
- Filmagens
- Computadores
- Observadores
- Software*. Nomear: _____
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

9.2. PARA INTERVENÇÃO OU ENSINO

- Apresentação de *PowerPoint*
- Exposição teórica dialogada
- Aulas/Procedimentos de ensino
- Vídeos/Filmes
- Uso de *software* para aplicação do programa/capacitação/formação de professores
- Folha de registro de observação e gabarito da folha de registro
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

9.3. PARA A ANÁLISE DOS DADOS

- Software*. Nomear: _____
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

10. DOCUMENTOS (TIPO DE MATERIAL ANALISADO PARA SUBTIPO DESCRITIVO)

- Artigos de periódicos
- Livros
- Capítulos de livros
- Legislações
- Anais de eventos
- Teses e Dissertações
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

11. QUANTIDADE E SUBTIPO DE PARTICIPANTES (EXPERIMENTAIS E DESCRITIVOS)

() PROFESSOR(A)	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES 15
	() Professor. Nomear de que disciplina: _____	
	() Monitor. Nomear de que disciplina: _____	
	() Tutor. Nomear de que disciplina: _____	
	() Misto. Nomear _____	
	() Outros. Nomear: _____	
	() Não mencionado	
	() Não se aplica	
() ESTUDANTES DE LICENCIATURAS	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
	() Estudantes de pedagogia	
	() Estudantes de outras licenciaturas. Nomear: _____	
	() Misto. Nomear: _____	
	() Outros. Nomear: _____	
	() Não mencionado	
	() Não se aplica	
() ALUNOS	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
	() Crianças	
	() Adolescentes	
	() Adultos	
	() Misto. Nomear: _____	
	() Não mencionado	

¹⁵ () 1 participante; () 2 a 5 participantes; () 6 a 10 participantes; () 11 a 20 participantes; () 21 a 50 participantes; () 51 ou mais participantes; () Não mencionado; () Não se aplica

	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<input type="checkbox"/> EQUIPE ESCOLAR	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
	<input type="checkbox"/> Coordenadores	
	<input type="checkbox"/> Diretores	
	<input type="checkbox"/> Misto. Nomear: _____	
	<input type="checkbox"/> Outros. Nomear: _____	
	<input type="checkbox"/> Não mencionado	
	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<input type="checkbox"/> OUTROS	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
	Nomear: _____	

11.1 ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES (EXPERIMENTAIS E DESCRITIVOS)

- Ensino Médio Completo (formação docente ou magistério)
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo. Nomear o curso: _____
- Pós-Graduação - Especialização Completa. Nomear o curso: _____
- Pós-Graduação - Mestrado Completo. Nomear o curso e se Acadêmico ou Profissionalizante: _____
- Pós-Graduação - Doutorado Completo. Nomear o curso: _____
- Misto. Nomear: _____
- Não mencionado
- Não se aplica

12. NÍVEL DE ENSINO (ESTUDO OU PROPOSTA FORMATIVA – TODOS OS TIPOS DE ESTUDOS)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Misto. Nomear: _____

- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

13. MODALIDADE DE ENSINO (ESTUDO OU PROPOSTA FORMATIVA – TODOS OS TIPOS DE ESTUDOS)

- Ensino Regular
- Ensino Regular Inclusivo
- Educação Especial/AEE ou Equivalente
- Formação Profissional Nível Superior. Especificar: _____
- Misto
- Não mencionado
- Não se aplica

14. CONTEXTO PÚBLICO X PRIVADO (TODOS OS TIPOS DE ESTUDOS)

- Público
- Privado
- Misto
- Não mencionado
- Não se aplica

15. CONTEXTO/SETTING (EXPERIMENTAIS E DESCRITIVOS)

- Escola
 - Sala de aula
 - Outro local na escola. Nomear: _____
 - Misto
 - Não mencionado
- Fora da escola. Qual? _____
- Misto (Escola e fora da escola)
- Não mencionado
- Não se aplica

16. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EFETUADA/EXECUTADA (EXPERIMENTAIS OU DESCRITIVOS):

- Intervenção aplicada individualmente com a presença do participante e pesquisador
- Intervenção aplicada com grupos de sujeitos em sessões coletivas na presença do pesquisador
- Intervenção aplicada parte individual parte coletivamente
- Presença de pessoas não participantes, mas que fazem parte do contexto de intervenção (ex.: participantes que não participam diretamente da intervenção)
- Presença de outros participantes (alunos), cujo desempenho também é medido. Ou seja, em caso de ser uma proposta formativa, houve medição de desempenho dos alunos dos professores submetidos à formação?
 - Sim
 - Não
- Não mencionado
- Não se aplica

17. A FORMAÇÃO DISCUTIDA, PROPOSTA OU EXECUTADA ESPECIFICA OS NÍVEIS ABAIXO? (TODOS OS TIPOS DE ESTUDOS)

- Formação Inicial de professores (graduação em pedagogia e licenciaturas em geral)
- Formação Continuada (capacitação de docentes em exercício)
- Misto
- Outros. Nomear: _____
- Não mencionado

18. O QUE É DISCUTIDO, PROPOSTO OU ENSINADO NO TRABALHO/NA PROPOSTA FORMATIVA

18.1 () O TRABALHO APENAS REFLETE SOBRE O ASSUNTO

18.2 () O TRABALHO PROPÕE ELEMENTOS A SEREM INSERIDOS NUMA PROPOSTA DE ENSINO

18.3 () O TRABALHO PROPÕE E EXECUTA UMA FORMAÇÃO

18.A. () CONCEPÇÕES BASE (Concepção de Ensino, Concepção de Aprendizagem, Concepção de Educação e Papel da Escola, Definição de Eficácia Docente)

18.B. () CAPACIDADE DE AUTOGOVERNO (ÉTICO, MOTIVACIONAL E INTELLECTUAL) DO PROFESSOR

18.C. () HABILIDADES SOCIAIS GENÉRICAS E EDUCATIVAS

18.D. () HABILIDADES DE ENSINO

18.E. () CONHECIMENTO DOS TEMAS QUE LECIONA

18.F. () OUTROS. Nomear: _____

18.A. CONCEPÇÕES BASE

() Conceção de Ensino (Arranjo sistemático, intencional e planejado de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda). Descrever: _____

() Conceção de Aprendizagem (Em situação escolar, mudança de comportamento relativamente duradoura, decorrente do ensino efetuado pelo professor). Descrever: _____

() Conceção de Educação e Papel da Escola (Contribuir para a sobrevivência e transmissão da cultura, aquisição de autonomia do sujeito para existir fora da escola no futuro). Descrever: _____

() Definição de Eficácia Docente (Quando o ensinar – comportamento do professor – promove alterações no comportamento do aluno, ou seja, quando há aprendizado). Descrever: _____

() Outros: _____

() Não se aplica

18.B. CAPACIDADE DE AUTOGOVERNO (ÉTICO, MOTIVACIONAL E INTELLECTUAL) DO PROFESSOR

() AUTOGOVERNO ÉTICO

() Pauta-se por uma atuação ética para si próprio, como modelo no preparo de outros professores e outros profissionais

() Sensibilidade às questões humanas, sociais e ambientais relevantes (em oposição ao lucro gerado unicamente com aplicação de tecnologias para resolução de problemas imediatos, ou que geram danos ao ambiente e à humanidade em médio e longo prazo). Preocupa-se com a resolução de tais questões por meio dos métodos e técnicas próprios de cada profissão,

utilizando-se para isso de raciocínio crítico, e olhar científico minimamente apurado

() Preocupação com o desenvolvimento da capacidade de se apropriar do conhecimento já disponível em sua área de formação; em oposição ao consumo de anticiência, desvalorização da ciência, descarte de conhecimentos baseados em evidências, adoção de pseudociência ou de conhecimento gerado por mero acordo social (ex.: descarte de métodos de alfabetização baseados em evidências científicas por razões opiniáticas, políticas ou ideológicas)

() Efetua auto-observação, com fins de autoconhecimento e autocontrole. Desenvolve autoconhecimento que permita se desenredar de possível *déficit* de discriminação sobre o efeito de seu desempenho no comportamento dos alunos (autoanálise funcional do próprio comportamento em situação de ensino)

() Não se utiliza de sua posição, eventualmente geradora de admiração e respeito, para obtenção de vantagens pessoais, ou para a prática de sedução amorosa

() Não é competitivo a ponto de prejudicar a instituição (verticalmente) e os colegas (horizontalmente), ou de desobedecer princípios constitucionais (liberdade de ensino e aprendizagem, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas etc.), sob quaisquer argumentos, por razões exclusivamente arrivistas. Ao contrário, valoriza, respeita e preserva o direito ao questionamento e diversidade de pensamento entre pares e alunos, princípio sem o qual a ciência não avança

() AUTOGOVERNO MOTIVACIONAL

() Apresenta sensibilidade aos resultados positivos do seu trabalho, principalmente os gerados pelo ensino (aprendizagem dos alunos) e pelas realizações acadêmicas e profissionais suas e de seus alunos atuais e egressos

() Cria reforços que o mantenha em atividade (contato social e afetivo entre alunos, contato social entre pares, pequenos avanços e conquistas seus e de alunos, aquisição de novos conhecimentos e habilidades etc.), mesmo quando reforços maiores não são apresentados, ou o são em frequências muito

espaçadas (publicações, defesas, fechamentos de disciplina, aprovações de alunos em concursos etc.)

() **AUTOGOVERNO INTELECTUAL**

() Atualização constante, buscando sempre ser um professor melhor (não deixar de aprender, nem em termos de conteúdo a ensinar e nem em termos de como ensinar)

() **NÃO SE APLICA**

18.C. HABILIDADES SOCIAIS E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

() **COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM ALUNOS**

() Habilidades sociais genéricas (competências relacionais em geral)

- () HS de comunicação
- () HS de falar em público
- () HS de civilidade
- () HS de empatia
- () HS assertivas
- () HS de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais
- () HS de coordenar grupo
- () Misto. Nomear: _____
- () Outra. Qual? _____
- () Não se aplica

() Habilidades sociais educativas

- () *Monitorar positivamente* (prestar atenção a alunos quando emitem relatos; solicitar informações; expressar concordância; incentivar etc.)
- () *Transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais* (habilidades sociais necessárias para interações positivas e adequadas, ou comportamentos desejáveis e suas consequências prováveis)
- () *Estabelecer limites/disciplina ou normas pré-estabelecidas de funcionamento da disciplina* (Chamar atenção para normas pré-estabelecidas, pedir mudança de comportamento etc.)

() *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* (ex.: alterar distância/proximidade física entre alunos ou entre professor/aluno em desempenhos específicos e mediar interações etc.)

() Oferecer Suporte Social ao aluno (encorajar, ajudar e demonstrar preocupação com os alunos, demonstrar atenção às opiniões dos alunos etc.)

() Ser flexível/aberto à mudanças quando as demandas dos alunos forem justas

() Outro. Nomear: _____

() Não se aplica

() Relação professor-aluno – Algumas particularidades

() Evitar que *déficits* em habilidades sociais e acadêmicas de alguns alunos possam favorecer o comportamento de proximidade do docente com estudantes específicos, deixando descoberto os demais

() Manejar satisfatoriamente posturas inadequadas do estudante, como fuga/esquiva (evitamento, distanciamento/isolamento do professor e de situações acadêmicas), conflitos (discordâncias, desafios e enfrentamentos), de modo a não reforçá-las ou a não tentar suprimi-las sem desenvolver repertório adaptativo alternativo

() Outros. Nomear:

() Não se aplica

() **COMPORTAMENTOS DE RELACIONAR-SE PROFISSIONALMENTE COM DEMAIS MEMBROS DA EQUIPE ESCOLAR**

() Habilidades sociais genéricas (colaboração entre professores e demais sujeitos envolvidos nos contextos educativos; ética pessoal; respeito e valorização ao trabalho dos colegas; civilidade; empatia; competitividade não desmedida; respeito ao código de conduta institucional; respeito à preceitos da Constituição, inerentes ao avanço da própria ciência, como o respeito à diversidade em expressão intelectual, artística e científica (inciso IX do Art. 5º, BRASIL, 1988); a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (incisos II e III do Art. 206, BRASIL, 1988).

() Outros. Nomear:

() Não se aplica

18.D. HABILIDADES DE ENSINO

() COMPORTAMENTOS DE GERENCIAR CONDIÇÕES DE ENSINO

() Estabelecer intencional e corretamente objetivos de ensino (ou comportamentos-objetivo)

() Conhecimentos sobre a função do professor que possibilitem arranjar condições sob as quais os alunos aprendam de um modo mais fácil que pelo mero acaso, com a utilização de metodologias que o auxiliem na programação do ensino

() *Para quem ensinar (identificação de repertórios)*

() Observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais entre os estudantes

() Verificação de suscetibilidade dos estudantes a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários)

() *Como ensinar*

() Apresentação dos objetivos

() Respeito ao ritmo do aluno

() Divisão do conteúdo em conteúdos menores

() Gradação dos conteúdos e da dificuldade (estabelecimento de sequência de conteúdos e atividades que obedecem gradação de dificuldade crescente - modelagem)

() Promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação

() Minimizar ou eliminar contingências aversivas

() Arranjar ambiente físico e organizar materiais

() Outros métodos e técnicas de ensino baseados em análise do comportamento. Nomear: _____

() *Quanto está sendo ensinado (avaliação processual do processo ensino-aprendizagem)*

() Observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino

() Estabelecimento de critérios de desempenho

- Avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino
- Outros. Nomear: _____
- Não se aplica

18.E. () CONHECIMENTO DOS TEMAS QUE LECIONA (domínio do conteúdo ensinado, seja científico, seja tecnológico)

- Não mencionado
- Não se aplica

18.F. () OUTROS. Nomear: _____

19. NO CASO DO TRABALHO SER UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO APLICADA, HÁ ESPECIFICAÇÃO DE CRITÉRIOS DE DESEMPENHO PARA AVANÇAR NO PROGRAMA?

- Sim. Quais? _____
- Não
- Não se aplica

20. PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS:

21. PRINCIPAIS RESULTADOS

22. OBJETIVO DO TRABALHO:

23. A PARTIR DOS RESULTADOS EXPRESSOS PELO(S) AUTOR(ES) E EM CONSONÂNCIA COM O OBJETIVO DO TRABALHO:

- O estudo atingiu o objetivo proposto
- O estudo atingiu parcialmente o objetivo proposto
- O estudo não atingiu o objetivo proposto
- Não mencionado

24. PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

24.1. LIMITAÇÕES APONTADAS

24.2. ESTUDOS SUGERIDOS

25. COMENTÁRIOS ADICIONAIS (SE HOVER)