

## 5 ASPECTOS A SE CONSIDERAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

*Joselaine Aparecida Gabiatti  
Paula Emanuele Bello Kosloski  
Taís Fernanda Neves Souza*

Este capítulo tem por objetivo indicar alguns aspectos a se considerar na composição da formação de professores universitários. A lei estabelece que essa formação deve ocorrer na pós-graduação (BRASIL, 1996), que, como se sabe, tem ênfase na formação de pesquisadores e não de professores do magistério superior (VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017). Existe, portanto, uma necessidade de capacitação de professores nesse nível de ensino. Para auxiliar na discussão proposta, este trabalho está ancorado teoricamente na Análise do Comportamento (AC). O que é AC e qual(is) proposta(s) pode(m) ser compatível(is) com esse referencial, para a capacitação docente?

De acordo com Tourinho (1999), a AC é uma área do conhecimento composta por três eixos: o Behaviorismo Radical (filosofia da ciência analítico-comportamental), a Análise Experimental do Comportamento (modo de produzir ciência ou programa de pesquisas básicas experimentais do qual derivam princípios e leis do comportamento, em consonância com a filosofia Behaviorista Radical) e a Análise Aplicada do Comportamento (programa de pesquisas aplicadas em consonância com os eixos anteriores, destinado à solução de problemas humanos ou comportamentos socialmente relevantes). Segundo Todorov (2007), o objeto de estudo dessa ciência é o comportamento, entendido como atividade do organismo, ocorrendo sob forma de interação organismo-ambiente (ambiente físico ou social, biológico ou histórico, interno ou externo). O organismo executa uma série de atividades que podem ser denominadas comportamento, sempre produzido em um contexto filogenético, ontogenético e sociocultural. Organismos vivos se comportam, e sendo o ser humano um organismo vivo, ele se comporta.

No que se refere à Educação, a AC apresenta importantes contribuições, sintetizadas por Henklain e Carmo (2013), que envolvem desde conceitos filosóficos do Behaviorismo Radical, até propostas de ensino analítico-comportamentais sistematizadas (Ensino Individualizado Personalizado - PSI; Instrução Programada; *Direct Instruction*; *Precision Teaching*), passando pelo conhecimento de leis, princípios e procedimentos que podem orientar o trabalho de educadores, auxiliando-os a ensinar. De acordo com Rodrigues

(2012), as contribuições da AC podem ser aplicadas em qualquer nível educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Adaptações podem ser necessárias em função de cada contexto de ensino, porém, não em princípios e procedimentos, mas sim em conteúdos que serão ensinados e no modo de aplicá-los.

Apesar dessa possibilidade de utilização das contribuições da AC em múltiplas realidades educacionais, os analistas do comportamento têm produzido mais estudos sobre a Educação Infantil e Fundamental, provavelmente, em função do seu papel estratégico para o desenvolvimento humano. Diversos estudos, contudo, têm relacionado a AC ao Ensino Superior, na esteira da pioneira da área, a Profa. Carolina Bori (BOTOMÉ; KUBO, 2002; GUAZI; LAURENTI, 2015; VIEIRA-SANTOS; HENKLAIN, 2017; HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018).

Botomé e Kubo (2002) mencionam a responsabilidade social dos programas de pós-graduação, e apontam a necessidade de formar professores universitários capazes de transformar o conhecimento científico em atuações profissionais significativas para a sociedade. Nessa direção, Henklain, Carmo e Haydu (2018) defendem que uma das principais tarefas dos professores do Ensino Superior é promover aprendizagens que auxiliem os estudantes a transformar as suas realidades, ou seja, que ultrapassem as barreiras da sala de aula. Vieira-Santos e Henklain (2017), por sua vez, chamam a atenção para uma série de contingências que limitam ou dificultam a relação interpessoal entre docentes e discentes, o que acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Guazi e Laurenti (2015), por fim, analisam quais aspectos das contingências em vigor no contexto universitário podem favorecer que os docentes dediquem muito mais tempo de suas vidas ao trabalho do que, quiçá, seria o mais saudável.

Embora seja uma literatura vibrante sobre as contribuições da AC para o Ensino Superior, é preciso destacar que mais estudos são necessários para examinar e explicitar propostas de capacitação de professores para o magistério superior, em seus diversos componentes. É nesse contexto que este capítulo se insere, no intuito de explicitar aspectos a se considerar para a formação docente, a partir de uma ótica analítico-comportamental.

## **UMA SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS AO ENSINO SUPERIOR**

O primeiro aspecto a destacar é que, para estudiosos da AC, o comportamento de ensinar precisa ser aprendido, algo que pode ser facilitado

caso sejam organizadas contingências para que isso ocorra. Por esse motivo, afirma-se que o professor precisa ser ensinado a ensinar com base no conhecimento científico disponível sobre como as pessoas aprendem e sobre quais são as melhores práticas de ensino para o magistério superior (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018) e para a docência em geral (ZANOTTO, 2000).

No processo ensino-aprendizagem, o mais efetivo é planejar o ensino das habilidades que os professores devem adquirir em gradação de dificuldades e em passos que vão se sucedendo em complexidade, de modo que o futuro docente, como qualquer outro aprendiz, aprenda com maior rapidez e eficiência. Além disso, sempre que possível, é relevante que critérios de desempenho sejam atingidos (preferencialmente com total domínio) a cada passo, como condição para progredir a passos mais avançados do ensino. A aplicação desses princípios, além de maior efetividade, diminui a aversão ao ensino e torna possível ao professor em formação identificar os efeitos desse processo sobre o seu aprendizado (ZANOTTO, 2000; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Atualmente, ao invés de um ensino planejado, ainda predomina a permanência de uma formação fundamentada na espontaneidade e na naturalidade de se aprender com os próprios erros (RODRIGUES; JANKE, 2012). Isso ocorre inclusive nas disciplinas dos programas de pós-graduação (estágio em docência etc.). Esse processo errático e coercitivo pode favorecer respostas emocionais negativas (frustrações, medo, raiva), esquivas do contato com o professor e fuga das atividades de ensino. Fundamentalmente, a principal consequência de uma formação inefetiva é que o futuro professor não aprende de fato a ensinar, situação que produzirá impactos negativos em sua atuação profissional futura.

Mesmo quando os problemas descritos no parágrafo anterior são evitados e princípios cientificamente embasados são seguidos na formação de professores, uma questão complexa ainda precisa ser respondida: afinal, o que deve ser ensinado a um professor em formação, para que ele se torne apto a ensinar no magistério superior? Quais habilidades ou comportamentos devem ser desenvolvidos? Henklain, Carmo e Haydu (2018) propõem uma ampla classe de comportamentos que compõem o repertório de um professor eficaz, organizados em duas categorias: (a) gerenciamento de condições de ensino e (b) capacidade de relacionar-se profissionalmente, principalmente, com os estudantes. Ambas se referem à adoção das melhores práticas de ensino existentes, mas a primeira requer conhecimento científico e tecnológico, aliados à capacidade de aprender a aprender, bem como de criar condições para manter-se motivado (capacidade de autogoverno), mesmo na

ausência de reforçadores imediatos, uma vez que os resultados educacionais podem demorar a aparecer. A segunda classe refere-se às habilidades sociais para o convívio respeitoso com outros professores, com técnicos da instituição de ensino superior e, especialmente, com os estudantes em sala de aula. Essa classe de comportamentos inclui a capacidade de orientar as próprias atitudes por regras éticas.

Com base em Botomé (2000), ao examinar o que um estudante do Ensino Superior deve aprender em sua formação, podemos inferir mais elementos que poderiam compor a formação de professores do magistério superior. Botomé destaca que estudantes do Ensino Superior devem desenvolver, independentemente de sua área de formação, pelo menos sete classes de comportamentos: (a) Técnica – aprender como transformar conhecimento científico em ações com valor social; (b) Científica – aprender como produzir e avaliar a qualidade de conhecimento novo, assim como aprender a aprender; (c) Filosófica – aprender como pensar, argumentar e posicionar-se de forma lógica, clara, correta e precisa; (d) Empreendedorismo – aprender como se inserir na sociedade de modo intencional e orientado por um projeto de vida profissional compatível com a produção de valor para a sobrevivência da cultura; (e) Ética – aprender como lidar com as consequências pessoais e sociais da ação profissional; (f) Política – aprender a lidar com relações de poder; e (g) Liderança e educação – aprender a como influenciar pessoas a realizar atividades com valor social.

Com efeito, se professores do Ensino Superior devem ser capazes de desenvolver tantas classes de comportamentos, seria recomendável que fossem ensinados em sua formação inicial, efetuada na pós-graduação *stricto sensu*, quando estão sendo formados a lecionar no Ensino Superior. Ressaltamos que professores em formação na pós-graduação *stricto sensu* já são profissionais formados em suas respectivas áreas e que podem contar com uma pós-graduação já concluída (pelo menos no caso do Doutorado), o que sugere que já têm, eventualmente, experiências como docentes do Ensino Superior e quicá um repertório estabelecido. Assim, é importante considerar cuidadosamente o seu repertório de entrada, ou seja, aquilo que já sabem, antes que o ensino seja iniciado (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; GIOIA; FONAI, 2007). As informações sobre esse repertório devem ser usadas como critério para decidir objetivos de ensino, em termos do que ainda falta ser aprendido, de modo a não expor o professor em formação a conteúdos e experiências dos quais não precise, deixando outros mais necessários a descoberto.

Percebe-se que a formação de professores universitários compreende

múltiplas aprendizagens com elevado grau de complexidade. Tal formação, sobre o papel da Educação de modo geral, na ótica de Kubo e Botomé (2001), deveria favorecer que professores fossem capazes de agir “[...] de maneira que, de suas ações, decorressem resultados definidos e significativos para as demais pessoas que compõem a comunidade onde vive cada um.” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 14). Esses resultados significativos são, em parte, as aprendizagens que eles, professores formados e atuantes no Ensino Superior, devem favorecer por meio do seu trabalho.

Ressalta-se, com base nas observações de Zanotto (2000) sobre a formação de professores em geral, que é fundamental que a formação docente seja orientada pelo conhecimento científico, envolvendo capacitação para o manejo do comportamento humano e dos processos de ensino-aprendizagem.

Como auxílio ao trabalho de analistas do comportamento no Ensino Superior e no exame sobre o que deve compor a formação docente, pode ser útil avaliar resultados de estudos sobre qualidades e práticas docentes reconhecidas como efetivas. Um exemplo nesse sentido é o estudo de Buskist *et al.* (2002), que identificou em publicações sobre Educação e em observações de professores premiados por sua excelência no ensino características como: ter uma comunicação eficaz, criatividade, competência tecnológica, flexibilidade, expectativas realistas sobre o desempenho discente, estar bem informado, ser um bom ouvinte, ser compreensivo, persistente e esforçado, dentre outras. Evidentemente, é preciso levar em conta as singularidades de cada professor, os recursos que tem à sua disposição e, finalmente, o fato de que as qualidades que foram citadas carecem de maior operacionalização para que funcionem como orientadoras de um processo formativo, conforme proposto pela AC. Não obstante, são indicações de classes de comportamentos que podem levar à descoberta de comportamentos ainda não previstos em estudos como o de Henklain *et al.* (2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos indicar alguns aspectos a se considerar, sob a ótica analítico-comportamental, para a construção de um rol de habilidades a compor um programa de capacitação de professores para o ensino superior. Verificamos a relevância de classes de comportamentos relacionadas à gestão das condições de ensino e à relação interpessoal com pares, técnicos e estudantes. Com a reflexão proposta, procuramos também demonstrar a importância da AC para a área da Educação.

Reforçamos a necessidade de novos estudos sobre a temática da formação de professores universitários, pois o fazer docente envolve ampla gama de comportamentos sobre os quais necessitamos de mais conhecimento (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Esperamos que este capítulo possa contribuir com o esclarecimento e a divulgação das contribuições analítico-comportamentais para o Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BOTOMÉ, S. P. **Diretrizes para o ensino de graduação**: O projeto pedagógico da pontifícia universidade católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2000.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. Responsabilidade social dos programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3196>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: Diário Oficial da União, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.ht). Acesso em: 20 abr. 2019.

BUSKIST, W.; SIKORSKI, J.; BUCKLEY, T.; SAVILLE, B. K. Elements of master teaching. In: DAVIS, S. F.; BUSKIST, W. (org.). **The teaching of psychology**: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer. New York: Psychology Press, 2002. p. 27-39.

GIOIA, P. S.; FONAI, A. C. V. A preparação do professor em Análise do Comportamento. **Psicologia da Educação**, São Paulo (SP), n. 25, p. 179-190, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200010). Acesso em: 08 abr. 2019.

GUAZI, T. S.; LAURENTI, C. Algumas Contingências da Produção Acadêmica Universitária: um Estudo Preliminar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília (DF), v. 35, n. 1, p. 139-153, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000100139&lng=pt&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000100139&lng=pt&nrn=iso). Acesso em: 20 fev. 2020.

HENKLAIN, M. H. O; CARMO, J. S. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**,

São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3g4iKtm>. Acesso em: 08 abr. 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, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200008). Acesso em: 20 fev. 2020.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321> Acesso em: 08 abr. 2019.

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

RODRIGUES, M. E. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? *In*: CARMO, J dos S.; RIBEIRO, M. J. F. X. **Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2012. p. 37-71.

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: <http://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10917>. Acesso em: 21 fev. 2020.

TODOROV, J. C. A Psicologia como o estudo de Interações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. spe, p. 57-61, 2007.

TOURINHO, E. Z. Estudos conceituais na Análise do Comportamento. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 213-222, 1999. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1999000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000300003). Acesso em: 18 fev. 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**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 200-214, 2017. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/281>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de Professores**: a contribuição da Análise do Comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.