

1 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari
Marília Bazan Blanco

Professores, nos mais variados níveis educacionais, deveriam receber formação específica para atuar. Isso significa, por exemplo, ter acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos, jurídicos, bem como às estratégias e às tecnologias para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram satisfatoriamente. Nesse sentido, a Análise do Comportamento (AC) pode contribuir com o processo de ensinar a ensiná-los (SKINNER, 1972).

Conforme explicam Kubo e Botomé (2001), “[...] o termo ‘ensinar’ é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz.” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 5) e o aprender diz respeito “[...] ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor.” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 5). A relação entre a ação docente e a efetiva aprendizagem é, portanto, o processo de ensinar.

O fato de a abordagem analítico-comportamental possibilitar contribuições para a área educacional e, mesmo assim, ser rotulada como “[...] reacionária e positivista [...]” (CARRARA, 2004, p. 109) e considerada *persona-non-grata* no âmbito da Educação (LUNA, 2000) inquieta aqueles que buscam alternativas cientificamente fundamentadas para aperfeiçoar a Educação. Assim, questiona-se: de que modo seria possível capacitar professores das licenciaturas no que diz respeito aos conceitos e às contribuições da Análise do Comportamento, lidando de modo efetivo com preconceitos e promovendo essa aproximação entre educadores e analistas do comportamento?

A partir dessa situação-problema, identificou-se a necessidade de elaborar um programa de ensino destinado a instrumentalizar os docentes para um melhor aproveitamento dos princípios da Psicologia Comportamental/Análise do Comportamento, que foi desenvolvido como Produção Técnica Educacional e integrou a dissertação intitulada *O ensino de psicologia comportamental nos cursos de formação de professores* (GENNARI, 2019), desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio (PR).

Destaca-se que foi um curso de formação para professores(as), licenciandos(as) e demais interessados(as), visando a discutir a relação entre a Análise do Comportamento e a Educação, de modo a desmistificar os

equivocos e ressaltar as contribuições dessa ciência no campo educacional. Por conseguinte, pode ser utilizado como uma proposta de ensino de Psicologia analítico-comportamental em cursos de formação inicial de professores (cursos de licenciatura) e em cursos de formação continuada. A partir desse percurso, este capítulo tem como objetivo geral analisar as percepções de licenciandos(as) e/ou licenciados(as) a respeito do curso sobre Análise do Comportamento e Educação, identificando se esse pode contribuir para o ensino da Psicologia Comportamental nos cursos de Pedagogia.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE PSICOLOGIA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Desde a década de 1980, quando se intensificaram os debates sobre o papel da escola, a formação de professores tem sido discutida. Não obstante, assumiu maior dinamismo a partir da implementação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 - (BRASIL, 1996; MARTINS, 2010). Essa formação não se constrói somente por acúmulo de conhecimentos, mas pela reflexão do professor sobre as suas práticas a cada nova experiência, o que favorece a mudança de práticas de ensino. Esse processo é importante porque o sucesso do professor ao ensinar aumenta o êxito da Educação que, finalmente, contribui para a sobrevivência da cultura (SKINNER, 1972).

Aliás, é pertinente que haja a formação não só de professores, mas de toda a equipe escolar, por meio de um ensino colaborativo. Com isso, os profissionais da Educação poderão construir coletivamente as habilidades e os conhecimentos para melhorar a qualidade de ensino (VILARONGA; MENDES, 2017). É importante salientar que esse ensino, embora envolva um processo constante de reflexão e de construção conjunta com todos os envolvidos na escola, requer momentos formais e planejados de formação e não apenas a vivência prática por si só. É necessário que o professor aprenda sobre os pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais deve atuar para, desse modo, avaliar criticamente as estratégias pedagógicas que adota, os objetivos de ensino que estabelece e a coerência entre estratégias e objetivos.

Segundo Rodrigues e Moroz (2008), “Skinner considera não apenas difícil e inadequado o fato de o professor, como qualquer outro aprendiz, em sua formação, aprender com base exclusiva na própria experiência, mas também considera errado [...]” (RODRIGUES; MOROZ, 2008, p. 348). Por isso, a formação de professores nas licenciaturas deverá relacionar

os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas com a prática de sala de aula, e a prática com consequências informativas, fornecidas por um professor responsável pela capacitação. A teoria sem aplicação é pouco útil para o docente, mas a prática sem *feedback* não consiste em uma condição adequada para o aprendizado (a esse respeito, consultar a obra de Skinner (1972). Nesse sentido, Gennari e Blanco (2020) ressaltam que é indispensável o comprometimento com uma formação na qual o professor seja preparado para solucionar as situações do cotidiano escolar a partir de uma postura crítica e não meramente tecnicista.

De acordo com Ribeiro (2018), nos cursos de licenciatura brasileiros, ao lado das disciplinas pedagógicas, a Psicologia tem ocupado uma posição desmerecida, sendo associada “[...] a um aspecto “menor”” (RIBEIRO, 2018, p. 254) e que dificilmente atrai a atenção dos discentes. Por outro lado, em uma revisão de literatura sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia, Gennari e Blanco (2020) averiguaram que as pesquisas encontradas eram relevantes para a área educacional, à medida que descreviam como o ensino poderia ser mais eficaz a partir de contribuições da Psicologia e por refletirem sobre a necessidade do aprimoramento do mesmo.

A Psicologia da Educação é um campo de conhecimento situado entre as formas de abordar os fenômenos oriundos da Educação e da Psicologia (GATTI, 1997). Vale mencionar que a disciplina de Psicologia da Educação é obrigatória e pertence ao currículo básico dos cursos de licenciatura, sendo um subsídio às práticas educativas, pois “[...] trata da aplicação de princípios e teorias da Psicologia aos métodos de ensino” (APA, 2010, p. 759). Logo, a referida disciplina apresenta uma gama de concepções que devem ser ministradas em sua totalidade, devido à sua relevância para o processo de formação (SAISI, 2003). Assinala-se aqui o interesse na Psicologia Analítico-comportamental ou Análise do Comportamento (AC), pois essa abordagem “[...] há muito tempo, investiga técnicas e procedimentos para preparação de profissionais da educação [...]” (GIOIA; FONAI, 2007, p. 188). A disseminação de conceitos e princípios behavioristas, por meio de um curso de formação para professores, requer uma programação de ensino que auxilie os professores dessa disciplina a mostrar aos alunos como a AC pode contribuir, a partir da Educação, para a sobrevivência da cultura. Uma cultura em que os indivíduos são pouco educados corre mais riscos de sucumbir perante aos desafios que enfrenta, pois seus membros não estão capacitados para lidar com eles. Por isso, Skinner (1972) avalia que o sucesso de uma cultura depende muito do sucesso da Educação para capacitar o maior número de pessoas possível.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de analisar as percepções quanto ao ensino de Psicologia analítico-comportamental nas licenciaturas, a coleta de dados foi realizada com participantes do curso de formação para professores. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 21 professoras em formação. Quanto ao perfil, a média de atuação profissional foi de, aproximadamente, 7 anos aproximados (mínimo de 1 ano e máximo de 20 anos), sendo que três participantes relataram não ter experiência profissional. No que diz respeito à graduação, seis participantes eram graduandas (28,60%) e 15 (71,40%) eram graduadas. Entre as graduadas, quatro (19,04%) eram formadas em mais de um curso. Nos demais casos, duas cursaram Biologia, uma Educação Física, uma Geografia, uma História, uma Letras; uma Letras Português/Espanhol, uma Licenciatura em Matemática, 17 Licenciatura Plena em Pedagogia e três cursaram Psicologia. Aproximadamente 80,95% dos participantes realizaram curso de Pós-Graduação, e sete cursaram mais do que um.

IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

O produto educacional corresponde a um curso denominado *Análise do Comportamento e Educação: curso de formação para professores*, que foi proposto a partir de um material teórico que discutia os pressupostos da Psicologia Analítico-comportamental e elucidava os principais equívocos sobre o Behaviorismo Radical, além de explanar sobre as contribuições da AC para a Educação (GENNARI; BLANCO, 2019). Apresentou-se, ainda, uma proposta de ensino para esse conteúdo, por meio de atividades a serem implementadas no curso de formação para professores e licenciandos, elaborado a partir das orientações de Cortegoso e Coser (2011). O referido curso pode ser ministrado tanto nas licenciaturas quanto em cursos de formação de professores ou de formação continuada.

Cabe assinalar que o curso teve duração de 60 horas e foi composto de cinco encontros: um encontro inicial *on-line* de quatro horas e quatro encontros presenciais com duração de, aproximadamente, quatro horas cada, realizados nas dependências da Universidade Estadual do Norte do

Paraná (UENP) – *campus* de Cornélio Procópio (PR), durante os meses de outubro a dezembro de 2018. Os participantes precisavam realizar leituras prévias dos conteúdos abordados no material, bem como executar as atividades à distância, por meio da “Sala de Aula Behaviorista” criada no *Google Classroom*.

Assim, a implementação do curso ocorreu parcialmente *on-line* e por outras atividades presenciais interligadas, caracterizando o ensino híbrido, tendo o estudante o controle sobre “[...] o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo [...]” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7), e por meio de metodologias diversificadas e ativas, podendo-se combinar o melhor do processo individual e grupal (BACICH; MORAN, 2015).

As contingências de ensino incluíram, de modo resumido e esquemático, as seguintes relações entre ambiente e aprendiz:

- **S**–Estímulo antecedente: condições de ensino e o comportamento da professora pesquisadora;
- **R** – Resposta: compreende as respostas esperadas do(a) participante;
- **C**–Consequência: diz respeito às consequências reforçadoras que devem ocorrer após a emissão da resposta do(a) participante. Podem consistir em: aprovação verbal e elogio, aprovação não verbal, realização das atividades, aprendizagem de conceitos e/ou acerto nos exercícios.

Quanto aos recursos para o ensino, no decorrer do curso, foi utilizado um material teórico, em formato digital, produzido pela pesquisadora e pela orientadora em estudos anteriores, que resultou no livro *Análise do Comportamento e Educação: conceitos, equívocos e contribuições para a formação de professores* (GENNARI; BLANCO, 2019). Com relação aos exercícios, esses correspondiam às atividades com instruções para respostas individuais ou em equipe, com nível de dificuldade que aumentava gradativamente. Primeiro, identificavam-se os conceitos e, progressivamente, eram nomeados e discutidos para, por fim, criarem-se exemplos. A seguir, no Quadro 1, está a descrição do 3º encontro – Presencial:

Quadro 1 - 3º encontro – Presencial

Objetivos: Espera-se que o(a) participante seja capaz de listar, distinguir e comentar os conceitos e princípios do Behaviorismo Radical. Além de eliminar as dúvidas, tecer comentários sobre o assunto abordado. E, ainda, criar histórias para exemplificar os conceitos e ler o próximo capítulo.

Encaminhamentos Metodológicos:

Lista com os conceitos do Behaviorismo Radical.

Apresentação, com o auxílio de *datashow* e caixa de som, de documentário e/ou vídeos:

- “B. F. Skinner: uma nova avaliação com Murray Sidman, Ph.D.”: <https://www.youtube.com/watch?v=9XumLBjBCaQ#t=17>;
- Exemplo de modelagem <https://www.youtube.com/watch?v=cFoDe9KoK74&t=116s>;
- Exemplo de equivalência de estímulos <https://www.youtube.com/watch?v=HIsBhFTQUJY>;
- Exemplo de *Visual Matching to Sample* (escolha de acordo com o modelo) <https://www.youtube.com/watch?v=DkLE8tDp1uY> e <https://www.youtube.com/watch?v=9WkwG6uxnBI>.
- Apresentação de exemplos de histórias em quadrinhos, do livro “Pais Perfeitos” de Guhl e Fontenelle (1997), sobre esquemas de reforçamento, para posterior análise pelos(as) participantes.
- Divisão da turma em cinco (05) equipes;
- Realização de sorteio sobre esquemas de reforçamento;

- Elaboração de uma história em quadrinhos com exemplo de situação no ambiente escolar por cada uma das equipes.
 - Encenação de outro conceito por cada uma das equipes.
- Lembrete para o acesso da “Sala de Aula Behaviorista”, tópico “3º encontro – Presencial”:
- Espaço de discussão, caso os(as) participantes tenham dúvidas sobre o último conteúdo abordado presencialmente.
 - Comentários sobre as facilidades e/ou dificuldades encontradas no momento da elaboração da história em quadrinhos.
 - Disponibilização da atividade: “No encontro presencial, cada grupo ficou responsável por explicar um determinado tipo de reforçamento. Escolha o tema abordado por um grupo, desde que não seja o seu, e sugira um novo exemplo. Pode ser por escrito, desenho, áudio ou vídeo, desde que o mesmo tenha sido elaborado por você!”
 - Solicitação de leitura prévia do capítulo “Behaviorismo Radical e a Educação”.
 - Para as respostas emitidas corretamente pelos(as) participantes, haverá a aprovação verbal escrita ou oral da Professora Pesquisadora, a saber: “Ok! Está certo!”, “Parabéns!”, “Bom trabalho!”, “Ótimo!”. Caso haja erro, haverá explicação da Professora Pesquisadora sobre o conteúdo. Assim, há a possibilidade do(a) participante refazer até que acerte. Destarte, serão oportunizadas novas ocorrências de comportamento, modificando-o até o desejável, tanto no presencial quanto no *on-line*.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Salienta-se que a descrição detalhada da elaboração do Curso de Formação, bem como de sua implementação, encontra-se disponível na Produção Técnica Educacional.¹

¹ A Produção Técnica está disponibilizada no seguinte endereço eletrônico: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432925>. Acesso em 07 abr. 2019.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

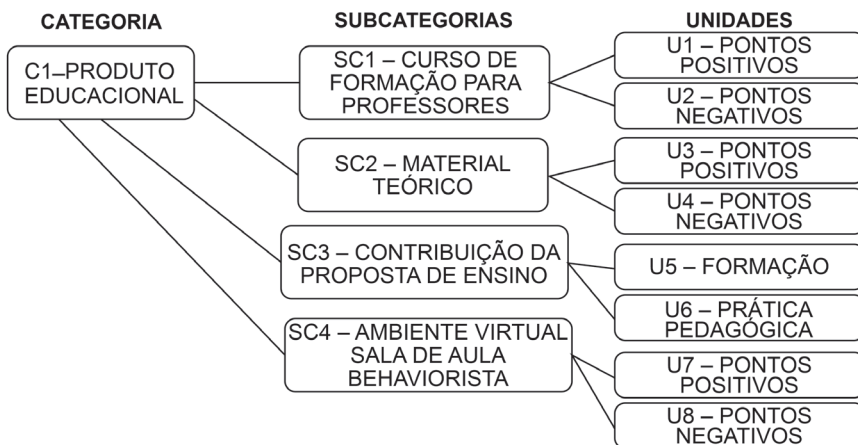
A coleta de dados ocorreu por meio de questionários *on-line*: Avaliação Inicial, Autoavaliação, Avaliação do Produto Educacional e Avaliação Final. Destaca-se que os encontros foram, ainda, gravados para posterior transcrição, e contaram com a participação de uma pesquisadora auxiliar, que ajudou no registro de comentários relevantes.

A análise dos resultados obtidos com os questionários foi realizada a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), que compreendem um conjunto de métodos utilizados para analisar as informações de forma qualitativa a fim de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2007). Para Moraes (2003), a ATD é “[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes [...]” (MORAES, 2003, p. 192), sendo eles: a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente. O primeiro componente corresponde à separação dos textos em unidades de significados. A categorização diz respeito à articulação de significados semelhantes, e tal processo pode ser *a priori* ou *a posteriori*. As categorias *a priori* correspondem às categorias de análise estabelecidas pelo pesquisador previamente ao estudo do fenômeno, sendo “[...] fundamentadas em teorias com as quais já lida ou lidou, cada unidade de significado se encaixa [...]” (SOUSA; GALIAZZI, 2017, p. 521), e as categorias emergentes ou *a posteriori* são aquelas construídas a partir do *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Diante do exposto, vale informar que as categorias de análise foram elencadas a partir do embasamento teórico desta pesquisa, assim como dos instrumentos de coleta de dados, com o intuito de identificar as percepções dos participantes sobre a contribuição do produto educacional tanto para a formação dos participantes quanto para a atuação destes no contexto educacional. Para a leitura do *corpus*, utilizaram-se os seguintes caracteres para codificação: C para categoria; SC para subcategoria; U para unidade; P para o(a) participante, seguido por um número; Q para questão, seguido pelo respectivo número e/ou letra; AI para Avaliação Inicial; AF para Avaliação Final; e AP para Avaliação Produto.

A seguir, na Figura 1, tem-se a apresentação da categoria, das subcategorias e das unidades estabelecidas.

Figura 1 – Categoria, Subcategorias e Unidades de Análise estabelecidas *a priori* para análise dos dados



Fonte: Organizado pelas autoras.

A categoria denominada “Produto Educacional” averiguou as percepções dos participantes com relação ao produto educacional implementado no curso. A subcategoria “Curso de Formação para Professores” objetivou captar as percepções dos participantes quanto ao curso ministrado. As unidades elencadas *a priori* foram “Pontos Positivos” e “Pontos Negativos”, de modo a identificar o que foi favorável ou desfavorável no curso, segundo as percepções dos participantes. Entende-se por “Positivo” a capacidade de oportunizar condições de novas ocorrências da resposta adequada; já o “Negativo” corresponde às contingências que precisam ser analisadas e reformuladas, uma vez que não propiciaram a emissão de resposta adequada do indivíduo.

Com a subcategoria “Material Teórico”, o intuito foi verificar as percepções dos participantes no que diz respeito ao material teórico utilizado. As unidades definidas *a priori* foram: “Pontos Positivos”, a fim de detectar os pontos favoráveis, e “Pontos Negativos”, de modo a assinalar o que foi desfavorável para os participantes no tocante ao material já mencionado (se a linguagem era clara, objetiva e contextualizada, por exemplo). A subcategoria “Contribuição da proposta de ensino” buscou investigar se a proposta de ensino favoreceu os professores, e suas unidades *a priori* corresponderam à “formação” e à “prática pedagógica”, de modo a observar se a proposta de ensino contribuiu para a formação e para a prática pedagógica dos participantes. Há, também, a subcategoria “Ambiente virtual Sala de Aula Behaviorista”, cuja finalidade consistiu em evidenciar as percepções dos

participantes sobre o ambiente virtual. Suas unidades *a priori* foram “Pontos Positivos” e “Pontos Negativos”, para analisar as percepções positivas e negativas acerca do ambiente virtual, como se as atividades disponibilizadas no ambiente virtual contribuíram ou não para a compreensão dos conteúdos discutidos nos encontros presenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura e interpretação dos dados coletados por meio dos questionários *on-line*, foi possível organizar algumas expressões de análise, conforme as categorias, as subcategorias e as unidades exibidas na Figura 1. A seguir, no Quadro 2, apresentam-se as categorias, as subcategorias e as unidades relacionadas, com fragmentos das respostas mais expressivas.

Quadro 2 - Categoria Produto Educacional, Subcategoria 1 e suas respectivas unidades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC1 – CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES	U1 – PONTOS POSITIVOS	“As discussões eram do grupo, não aulas expositivas” (P17, APQ7d). “[...] me proporcionou inúmeras estratégias e ideias para o ensino do conteúdo” (P07, APQ7c). “O curso em si foi muito bem elaborado, materiais fundamentados e apresentação organizada” (P07, APQ10).
		U2 – PONTOS NEGATIVOS	“Acredito que o curso com duração de 4 horas [SIC] diárias seja mais produtivo, já que são muitos conceitos a serem assimilados” (P08, APQ10). “Que em alguns temas o tempo seja maior para reflexão dos mesmos” (P20, APQ10).

Fonte: Organizado pelas autoras.

Com relação à C1 – “Produto Educacional”, especificadamente a SC1 – “Curso de Formação para Professores”, a partir da análise das respostas referentes à U1 – “Pontos Positivos”, destacou-se: objetivo; claro; didático; participativo; explicações esclarecedoras; bem elaborado, fundamentado e organizado; propiciou discussões; apresentou estratégias, exemplos e contextos; utilizou recursos tecnológicos; contribuiu para a compreensão da Análise do Comportamento e para a prática educativa. Seguem alguns excertos que indicam as avaliações positivas:

“[...] foi excelente e ajudou compreender melhor sobre a Análise do Comportamento [...]. E também este curso deveria ser implementado com todos os professores da Educação Básica” (P01).
“[...] a teoria foi muito bem trabalhada no material e nas explicações em sala e as atividades práticas auxiliou na compreensão e caracterização da análise do comportamento na educação, deixando pra trás os equívocos que tinha” (P06).

Buscou-se, por meio do curso, associar a teoria apresentada no material didático a estratégias e exemplos contextualizados, por meio de atividades presenciais e *on-line*, que demandavam participação ativa. Segundo Hübner (2007), para que a aprendizagem seja eficaz, deverá abranger o aprender fazendo, escrevendo, discutindo, falando, vendo e manipulando. Por essa razão, os encontros propostos permitiam a discussão, de modo que as cursistas fossem realmente ativas. Isso se comprova pela fala da P17: “[...] as discussões eram do grupo, não aulas expositivas [...]”. Logo, quando foi questionado se “O curso propiciou uma participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem, sem que os participantes fossem meros espectadores?”, todos os participantes responderam que sim. P10, por exemplo, comentou: “[...] o tempo todo fui instigada a pensar em pôr em prática os conceitos teóricos apresentados [...]” (P10).

Em uma pesquisa realizada por Vieira, Assis e Campos (2013), constatou-se o grande valor de integrar as teorias à realidade cotidiana do professor, de modo a favorecer o ensino de Psicologia. A integração de teorias à realidade foi útil na medida em que os participantes sanavam as suas dúvidas e aprendiam como deveriam planejar suas ações para que o comportamento fosse modelado.

Evidenciou-se, também, que a maioria dos participantes ($\cong 95,23\%$) informou que nos encontros presenciais o desenvolvimento das atividades ocorreu de modo articulado aos diversos recursos tecnológicos, como exposto nos excertos a seguir: “Foi bem articulado com as tecnologias, o fato

de utilizarmos a tecnologia tornou os encontros presenciais mais prazerosos e interessantes.” (P08); “Utilizou vídeos explicativos, dinâmicas de trabalho interativo.” (P02).

Kenski (2007) explica que “[...] a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo.” (KENSKI, 2007, p. 44), pois podem perpassar por todos os momentos do processo pedagógico, seja na definição dos objetivos, no planejamento das aulas ou no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Para Magalhães, Souza e Assis (2012), “[...] o ensino computadorizado permite monitorar diariamente o progresso educacional e a detecção no tempo de qualquer modificação necessária nos programas [...]” (MAGALHÃES; SOUZA; ASSIS, 2012, p. 267). Isto posto, salienta-se a importância de considerar o ritmo do estudante, bem como utilizar tecnologias como ferramentas para a aprendizagem.

Na literatura analítico-comportamental, há estudos sobre o desenvolvimento de jogos; porém, ainda são incipientes os que se direcionam aos jogos educativos. Apesar disso, a descrição de jogos como tecnologias de ensino é coerente com os princípios da AC (GRIS; PERKOSKI; SOUZA, 2018). A esse respeito, Silva (2013) comenta que o uso da gamificação requer participação voluntária, regras, metas, recompensas, progressão e *feedbacks*, de modo que o estudante supere as dificuldades de aprendizagem.

Quanto à U2 – “Pontos Negativos”, a partir da análise das respostas, destacam-se os seguintes elementos: relação parcial entre teoria e prática; carga horária insuficiente para abordar determinados conteúdos; encontros sequenciais em um mesmo dia. Quando questionado sobre a relação entre teoria e prática, P14 respondeu: “Em partes. No último encontro sim, com a resolução do jogo e apresentação do plano de aula.” (P14).

Cabe explicar que todos os temas abordados no material teórico foram discutidos e contextualizados nos encontros presenciais, sendo realizadas atividades individuais e em equipe para aumentar as chances de aprendizado. Tal fato pode ser corroborado com o seguinte depoimento:

Com todas as atividades, quanto às discussões, assuntos abordados, tanto o material e até mesmo a prática docente do curso, me proporcionou inúmeras estratégias e ideias para o ensino do conteúdo. (P07).

É importante frisar que um produto educacional não é algo pronto e acabado, e a sua proposição pode ser adaptada para diferentes contextos e públicos diversificados (SOUZA, 2010). Assim, os relevantes apontamentos dos participantes servirão para aprimoramentos futuros.

Quadro 3 - Categoria Produto Educacional, Subcategoria 2 e respectivas unidades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC2 – MATERIAL TEÓRICO	U3 – PONTOS POSITIVOS	“O material possui uma fundamentação atualizada e de forma linear, facilitando a leitura e a compreensão” (P06, APQ6b). “Aborda conceitos, equívocos, contribuições, histórico, etc.” (P14, APQ6c).
		U4 – PONTOS NEGATIVOS	“Haviam [SIC] bastante exemplos, porém pouco explorados” (P9, APQ7e). “Difícil pra quem não teve nenhum contato com a temática” (P14, APQ6b).

Fonte: Organizado pelas autoras.

No que diz respeito à SC2 – “Material Teórico” – quando questionadas sobre a linguagem clara e objetiva, a fundamentação teórica consistente, as referências pertinentes ao conteúdo abordado, a oportunidade de compreensão dos equívocos sobre o Behaviorismo Radical e o favorecimento da compreensão das contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, todos os participantes afirmaram que o curso atendeu aos objetivos propostos. As respostas de P08 e P18, respectivamente, exemplificam esse dado:

“O material aborda a discussão de vários autores e consegue elencar os principais equívocos que até então tínhamos em relação ao Behaviorismo, achei esse aspecto o mais interessante. O material é de fácil compreensão, permite uma ampla reflexão a favor da temática proposta”. (P08).

“Muito claro. Elenca as contribuições da [SIC] Análise comportamental para o dia a dia de sala de aula” (P18).

Assim, na U3 – “Pontos Positivos” – as principais justificativas foram: linguagem objetiva, acessível, clara e mediadora; texto bem escrito; esclarece os equívocos relacionados ao Behaviorismo Radical; fundamentação teórica atualizada e linear; aborda conceitos, equívocos, contribuições, histórico;

demonstra e exemplifica o Behaviorismo Radical. No que se concerne à U4 – “Pontos Negativos” – quanto ao material teórico, dois participantes ($\cong 9,52\%$) fizeram ressalvas: “[SIC] haviam [SIC] bastante exemplos, porém pouco explorados.” (P09); “Difícil pra quem não teve nenhum contato com a temática.” (P14).

Convém destacar que, apesar desses dois comentários, um dos requisitos para a participação no curso e, até mesmo, para usar o material teórico era já ter cursado a disciplina de Psicologia da Educação. Desse modo, todas teriam tido um contato inicial com a temática da Psicologia Analítico-comportamental. Entretanto, a fala da participante sugere a necessidade de adaptações para a utilização do material proposto com alunos que ainda não tiveram acesso a esse conteúdo, como nos cursos de graduação.

Quadro 4 - Categoria Produto Educacional, Subcategoria 3 e respectivas unidades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES	EXCEROTOS
C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC3 – CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO	U5 – FORMAÇÃO	<p>“Sim, pois complementou os conhecimentos sobre o assunto que tive na disciplina de Psicologia da Educação e também mostrou a relação com a prática” (P04, APQ8).</p> <p>“[...] o que mais contribuiu para minha formação foi a parte histórica, as contribuições do Behaviorismo Radical e também a exemplificação de ambiente, comportamentos e condicionamentos” (P07, APQ9).</p> <p>“As atividades de dramatização, história em quadrinhos possibilitou reflexões no sentido de diversificar estratégias para o ensino deste conteúdo. Aprender fazendo torna mais claro para o aluno” (P08, APQ7c).</p>

C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC3 – CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO	U6 – PRÁTICA PEDAGÓGICA	<p>“Pensando no planejamento das aulas” (P11, APQ9).</p> <p>“A compreensão adequada dos conceitos me fez entender que a forma que eu trabalhava o reforço em sala de aula era errada, isso eu ajustei [...]” (P06, APQ9).</p> <p>“Os conteúdos bem como a articulação entre teoria e prática aproximam os participantes do fazer profissional” (P18, APQ9).</p>
--------------------------	--	-------------------------	---

Fonte: Organizado pelas autoras.

No que tange à SC3 – “Contribuição da proposta de ensino”, questionou-se sobre a contribuição do material teórico e do curso implementado para a aprendizagem da Psicologia Analítico-comportamental, e todos os participantes (100%) informaram que o material e o curso contribuíram para a sua aprendizagem.

“Sim. Como relatei anteriormente, o material é um excelente referencial, capaz de suprir os equívocos e apresentar um referencial teórico adequado e de fácil compreensão. Com o curso, eu compreendi melhor as contribuições da Análise do Comportamento na Educação, isso eu tinha bem equivocadamente, então pra mim foi de grande valia” (P06).

“[...] a maneira clara e objetiva pela qual o material e o curso se apresenta também favorece a aprendizagem” (P08).

É notória a pertinência, portanto, da proposta de ensino da Psicologia Analítico-comportamental apresentada no material teórico, afinal de contas, formar professores capazes de se contraporem a concepções mentalistas e sensíveis à consideração da relação do homem com o ambiente requer mudanças nos referenciais psicológicos que têm sido oferecidos aos professores pelos cursos que respondem por sua formação (ZANOTTO, 2004).

No que tange à U5 – “Formação”, a maioria dos participantes (≅ 95,23%) indicou que houve contribuição da proposta de ensino para a formação. Apenas uma (≅ 4,76%) não emitiu opinião específica sobre isso. P05

foi enfática ao responder: “Sim. Inclusive porque durante a minha graduação os conteúdos behavioristas foram abordados de forma equivocada.” (P05). E devido à proposição do curso, foi possível “[...] retornar [SIC] conteúdos e adaptamos [SIC] para utilizarmos [SIC] em sala de aula.” (P05).

Skinner (1972) afirmava que era primordial o aprender a aprender, uma vez que ensinar o estudante a estudar requer o ensino de técnicas que aumentem a probabilidade daquilo que foi observado ou ouvido ser lembrado. Nesse sentido, P08 disse que “As atividades de dramatização, história em quadrinhos possibilitou reflexões no sentido de diversificar estratégias para o ensino deste conteúdo. Aprender fazendo torna mais claro para o aluno.” (P08).

Com relação à U6 – “Prática Pedagógica”, aproximadamente 47,61% dos participantes destacaram a contribuição da proposta de ensino para a prática pedagógica. Dentre as principais justificativas, ressaltam-se: a possibilidade de utilizar a teoria apresentada na prática; o conhecimento de estratégias para o ensino de Psicologia Analítico-comportamental; o conhecimento dos esquemas de reforçamento para usá-los em sala de aula; a compreensão dos conceitos possibilitar a desmistificação dos equívocos; o uso no planejamento das aulas; o maior aprofundamento teórico possibilitar a melhora da prática docente. Segundo Skinner,

[...] a longo prazo, uma tecnologia do ensino ajuda mais aumentando a produtividade do professor. Simplesmente, permite que ensine mais – mais em determinada matéria, mais matérias, a mais alunos. Não se trata de um ‘alargamento’ industrial, pois ser mais produtivo não significa trabalhar mais. Ao contrário, significa trabalhar em melhores condições e a troca de melhores recompensas. (SKINNER, 1972, p. 246)

Por isso, a tecnologia é de grande valia para a prática pedagógica no cotidiano escolar. Contudo, aproximadamente 52,38% dos participantes não mencionaram especificamente essa contribuição. Pode-se dizer que há uma resistência ao seu uso no ensino, pois muitos responsáveis pela melhoria da Educação nem sabem que existe uma assistência técnica comparável, e muitos a temem quando informados. Resistem a toda nova prática que não tenha as características familiares e tranquilizadoras da comunicação de todos os dias (SKINNER, 1972).

Quando indagados se a proposição de atividades para o ensino de Psicologia Analítico-Comportamental favoreceu tanto a aprendizagem do participante quanto a proposição de estratégias para o ensino deste conteúdo, os participantes responderam de forma afirmativa.

De acordo com Skinner (1972), a Análise Experimental do Comportamento pode ser empregada como uma ciência que auxilia diretamente sobre como ensinar. Para tanto, o professor deverá definir a estratégia a ser adotada, bem como decidir o recurso a ser utilizado. Todavia, deverá pautar-se no objetivo que se almeja atingir e na análise do comportamento que se quer ensinar, de modo a evitar uma adesão crítica a fórmulas e receitas (ZANOTTO, 2004).

Ao realçar a relação do indivíduo com o ambiente, ao explicar, por meio dos conceitos de comportamento operante e de contingências de reforço, as mudanças comportamentais do estudante, a análise comportamental do ensino “[...] fornece um referencial teórico que pode ser aplicado ao planejamento de procedimentos de ensino dando, ao professor condições de identificar as ações [...]” (ZANOTTO, 2004, p. 43) que propiciarão a aprendizagem do estudante.

De modo geral, os participantes reconheceram que o ensino de Psicologia Analítico-comportamental, por meio de estratégias e atividades diversificadas, é um caminho viável e eficaz.

Quadro 5 - Categoria Produto Educacional, Subcategoria 4 e respectivas unidades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC4 – AMBIENTE VIRTUAL SALA DE AULA BEHAVIORISTA	U7 – PONTOS POSITIVOS	<p>“Sim estava muito bem organizada e estruturada de modo que possibilitou a participação dos cursistas” (P01, APQ7b).</p> <p>“Sim, no ambiente virtual foi bem interessante e também o acesso foi rápido e fácil” (P19, APQ7b).</p> <p>“Era possível compartilhar as respostas com todos e fazer comentários ou tirar dúvidas” (P17, APQ7b).</p> <p>“Possibilitou uma interação entre os demais alunos e o material sendo disponibilizado na sala de aula facilitou muito” (P06, APQ7b).</p>

C1 – PRODUTO EDUCACIONAL	SC4 – AMBIENTE VIRTUAL SALA DE AULA BEHAVIORISTA	U8 – PONTOS NEGATIVOS	<p>“[...] Já pensando na parte coletiva, não senti grande interação com os colegas” (P07, APQ7b).</p> <p>“Achei que não houve muita participação coletiva. O individual surtiu mais efeito positivo” (P08, APQ7b).</p> <p>“Não domino o mecanismo e tive dificuldade” (P09, APQ7b).</p> <p>“Coletiva, não interagi por meio da plataforma” (P13, APQ7b).</p>
--------------------------	--	-----------------------	--

Fonte: Organizado pelas autoras.

Por fim, quanto à SC4 – “Ambiente virtual Sala de Aula Behaviorista” e à U7 – “Pontos Positivos”, aproximadamente 80,95% aos participantes informaram que a *Sala de Aula Behaviorista* é organizada e interativa, possibilitando aos participantes pesquisarem, interagirem e trocarem conhecimentos de forma coletiva e individual. No entanto, aproximadamente 14,28% dos participantes disseram que parcialmente, e uma assinalou que não (\cong 4,76). Para P14, a experiência com a *Sala de Aula Behaviorista* foi proveitosa, pois

“O ambiente virtual separou as atividades por encontro, facilitando a procura das atividades. O *feedback* era rápido, auxiliando no reforço sobre o que foi respondido. E foi possível analisar as respostas dos colegas posteriormente a minha” (P14).

De acordo com Almeida, Fonseca e Barboza (2012), a Educação à Distância requer que o estudante seja ativo e torne-se o processo educacional. Logo, o foco não é a transmissão de conhecimento, mas sim os comportamentos emitidos pelo estudante durante o processo de ensino.

Quanto à U8 – “Pontos Negativos”, ao todo, quatro participantes (\cong 19,04%) relataram algumas dificuldades: falta de domínio da ferramenta e a ausência de interação com os colegas. Salienta-se que a estudantes recebiam notificações por *e-mail* todas as vezes que uma atividade era liberada na *Sala de Aula Behaviorista*. Logo, bastava acessar à sala, realizar a leitura dos materiais, assistir aos documentários, tecer comentários e/ou responder

aos questionamentos no prazo previsto. O professor também recebia uma notificação de cada interação do estudante no ambiente virtual. Destarte, o professor verificava e acompanhava o progresso ou as dificuldades de cada estudante, sendo possível emitir *feedback*. No entanto, mesmo assim, os participantes indicaram dificuldades, o que sugere que um maior acompanhamento e questionamento sobre as dificuldades, por parte do professor, devem ser realizados durante o curso.

Almeida, Fonseca e Barboza (2012) defendem que, por meio do ambiente virtual, estudantes e professores interagem ao tecerem comentários que enriquecem a troca de experiência. Para isso, cabe ao estudante ser ativo e participativo, uma vez que o processo de aprendizagem é independente e flexível.

A partir da análise das respostas referentes à Autoavaliação, observou-se que a maioria dos participantes ($\cong 90,48\%$) marcou que frequentou satisfatoriamente os encontros; apenas duas ($\cong 9,52\%$) disseram que foi parcialmente satisfatório. Quanto à participação nas discussões, a maioria indicou uma contribuição parcialmente satisfatória.

Evidencia-se que apenas nove participantes ($\cong 42,86\%$) constataram que contribuíram com informações relevantes nas rodas de conversa. Para mudar essa perspectiva passiva, Skinner (1972) propõe que se ensine o estudante a ser ativo, e essa modelagem do comportamento demanda tempo. Em que pese, o número de encontros oportunizados pode ter sido insuficiente para que tal comportamento fosse emitido por todos os participantes.

Ainda, pelo fato de as aulas expositivas serem um dos métodos mais usados no ensino brasileiro (GIL, 2008), pode ser que os participantes tenham se acostumado com o papel passivo. A implementação do presente produto educacional, por outro lado, demandou delas um papel ativo.

No que tange à realização das atividades, a maioria dos participantes ($\cong 66,66\%$) indicou “Satisfatório”, enquanto sete participantes ($\cong 33,33\%$) assinalaram “Parcialmente satisfatório”. Já no que diz respeito à leitura prévia dos textos disponibilizados, em torno de 60% dos participantes indicaram que essa atividade foi realizada parcialmente.

É perceptível que a maioria dos participantes ($\cong 61,90\%$) marcou “Parcialmente satisfatório” sobre a leitura de todos os textos disponibilizados. Apenas oito participantes ($\cong 38,10\%$) relataram que leram os textos integralmente. Saliencia-se que a leitura prévia, assim como a presença, a participação nas discussões e a realização das atividades eram requisitos para um melhor aproveitamento do curso, pois, a partir da perspectiva analítico-

comportamental, a aprendizagem requer respostas ativas do estudante e *feedback* do professor, sendo, para muitos, objetivos de aprendizado incompatíveis ao modelo tradicional de ensino, que é baseado em conteúdos apresentados por meio de aulas expositivas (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013).

Para Nóbrega e Gurgel (2018), “[...] um professor pode [...] ensinar novos comportamentos de acordo com as consequências diferenciais que ele dispõe para os comportamentos de seus alunos.” (NÓBREGA; GURGEL, 2018, p. 11). Por isso, nesta pesquisa, buscou-se a participação ativa das integrantes, por meio de leituras, de discussões, de atividades individuais e/ou em equipe, de modo a relacionar a teoria com a prática de sala de aula, sem recorrer à aula expositiva.

Conforme já mencionado, após a efetivação da inscrição, cada participante respondeu à Avaliação Inicial e, ao término do curso, à Avaliação Final. Foi possível, com base nas respostas, traçar um comparativo sobre a percepção de cada participante no que tange à preparação para lecionar a disciplina de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura.

Na questão “Você se sente preparado(a) para lecionar a disciplina de Psicologia da Educação, no que diz respeito à Psicologia Comportamental, em cursos de licenciatura?” cinco ($\cong 23,80\%$) participantes afirmaram estar preparadas, mediante estudo e dedicação, mas 15 ($\cong 71,42\%$) alegaram que faltava aprofundamento teórico para lecionar tal disciplina. Ainda, um ($\cong 4,76\%$) participante afirmou que nunca estaria pronto, mas sim disposto.

A partir da análise das respostas da AF sobre o referido questionamento, verificou-se que nove participantes ($\cong 42,85\%$) comentaram que, após o curso, se sentiam mais preparadas para lecionar o conteúdo de Psicologia Analítico-comportamental nos cursos de licenciatura, mas que isso requereria estudos de aprimoramento constantes. Por outro lado, 11 participantes ($\cong 52,38\%$) explanaram que ainda não se sentem preparadas devido à complexidade dos conteúdos. P08 (AI), por exemplo, comentou: “Atualmente não, por não dominar todos os conceitos ou teóricos que embasam e fundamentam a Psicologia da Educação [...]” (P08, AI).

E na AF, a mesma participante relatou:

“Sim. Posso dizer que após o curso houve melhor compreensão e mais segurança quanto aos conteúdos a serem ministrados na mencionada disciplina. Ao concluir o curso, consigo ter estratégias e caminhos a percorrer para que não “caia” nos equívocos já instalados por muitos anos em relação aos conteúdos a serem abordados na disciplina de Psicologia da Educação” (P08, AF).

É evidente a mudança de perspectiva. Tal deslocamento condiz com a proposta implementada no curso de formação para professores, uma vez que se buscou desmistificar os equívocos e apresentar as contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, de modo a possibilitar um ensino que propicie a transformação da sociedade.

Após a análise dos resultados obtidos por meio dos questionários *on-line*, constatou-se, portanto, que todos os participantes afirmaram que o material teórico utilizado no curso apresentou uma linguagem clara, objetiva, com fundamentação teórica consistente, o que possibilitou a compreensão dos equívocos e o conhecimento das contribuições da AC para a Educação. Dentre os pontos positivos do curso, os participantes informaram: a organização e a objetividade, bem como o uso de recursos tecnológicos, a relação entre teoria e prática e os momentos de discussão proporcionados tanto nos encontros presenciais quanto no ambiente virtual; todas ressaltaram a contribuição da proposta para o ensino de Psicologia Comportamental, pois os exemplos e as estratégias eram condizentes com o contexto educacional.

Conforme argumenta Skinner (1974/2006), deve-se considerar o aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a estudar, seja professor ou estudante, e isso é possível por meio da análise científica do comportamento, desde que se considere a autonomia, a independência e a criatividade para solucionar os mais variados problemas. Segundo Hübner (2007), diante das condições adequadas, todo ser pode aprender. Logo, não há estudante ou professor problema. Existem relações entre professor(a)-estudante, condições de ensino, características do(a) estudante, arranjo de consequências para que se tenha modelagem do comportamento adequado ou que o comportamento esperado seja mantido.

Pereira, Marinotti e Luna (2004) argumentam que, além da ausência de contingências que mantêm o comportamento do professor sob controle da aprendizagem do estudante, outro aspecto

[...] no tocante ao que controla o seu comportamento refere-se à sua formação, ao seu preparo para a atuação profissional seja quanto ao domínio da matéria que leciona, seja quanto aos aspectos envolvidos no aprender e no ensinar. A repetição de velhos procedimentos, a reprodução acrítica de maneiras de atuar apresentadas por professores mais experientes, a utilização de estratégias homogêneas para todos os alunos, quando não todas as classes, refletem, entre outros fatores, o seu despreparo para lidar com a situação concreta com que se defronta no dia-a-dia de sala de aula. (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 21)

A defesa dos autores evidencia a relevância de materiais que apresentem embasamento teórico aprofundado, mas com uma linguagem acessível, que relacionem a teoria e a prática por meio de exemplos condizentes com a atuação profissional. Ressalta-se que os equívocos relacionados ao Behaviorismo Radical devem ser desmistificados, bem como as contribuições da Análise do Comportamento precisam ser mais difundidas, para que os professores compreendam que é uma teoria que pode e deve ser aplicada no cotidiano escolar.

Assim, de acordo com os resultados apresentados, no que diz respeito à contribuição da proposta de ensino, de modo geral, todas os participantes afirmaram que essa possibilita a aplicação prática dos pressupostos behavioristas. Quanto à contribuição da proposta de ensino para a formação, 95,23% dos participantes reconheceram ser importante, pois oportunizou a retomada de conteúdos vistos na graduação. Já sobre contribuição para a prática pedagógica, 47,61% dos participantes afirmaram que isso ocorre, uma vez que apresenta estratégias a serem utilizadas no ambiente escolar.

No que concerne ao preparo para lecionar conteúdos de Psicologia Comportamental, evidenciou-se que, após o curso, houve uma mudança de 19,04% das respostas dos participantes, que afirmaram que se sentem mais preparadas, pois podem consultar o referencial apresentado no curso. Além disso, puderam esclarecer conceitos e apreender as contribuições da Análise do Comportamento para a Educação. No entanto, nota-se que a maioria ainda não se sente preparada, indicando a necessidade de uma formação contínua para a superação das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Comportamento é composta por uma filosofia, uma ciência básica, uma ciência aplicada e uma tecnologia. O interesse nessa abordagem deve-se ao fato de a AC estar presente e atuante no currículo da disciplina de Psicologia da Educação, ainda que de modo equivocado, o que gera certa rejeição entre o professorado.

Quanto à contribuição da AC, essa pode ser observada e comprovada nas mais diversas áreas, inclusive na Educação, devido às pesquisas que demonstram a eficácia de seus princípios, tais como: Prado e De Rose (1999); Orti e Carrara (2012); Henklain e Carmo (2013); Gomes *et al.* (2017); Bonfim (2018), dentre outros. O que difere esta pesquisa das demais é a proposta de suporte e de instrução para os professores apresentada na implementação do curso. Para tanto, a investigação apresentada neste capítulo foi norteadada

pelo seguinte questionamento: de que modo um curso de formação para professores, que aborda a relação entre a Análise do Comportamento e a Educação, pode contribuir para o ensino de Psicologia Comportamental/ Análise do Comportamento nas Licenciaturas? Quanto ao objetivo geral, esse consistiu em analisar as percepções de licenciando(a)s e/ou licenciado(a)s a respeito do curso sobre Análise do Comportamento e Educação, visando a identificar se esse pode contribuir para o ensino da Psicologia Comportamental nos cursos de Pedagogia.

Destarte, o produto educacional *Análise do Comportamento e Educação: Curso de Formação para Professores* foi disposto em encontros na modalidade híbrida. Essa proposição de um ensino organizado e formal, integrada a um ambiente virtual, foi pensada como uma alternativa ao processo de ensino e de aprendizagem para formar estudantes mais ativos. Pensando no ensino de Psicologia Comportamental, essa combinação de atividades presenciais e virtuais fez-se pertinente, pois, diante das possibilidades, pôde-se acompanhar o ritmo de cada estudante, sendo oportunizada a modelagem das respostas, por meio de *feedbacks* individuais e coletivos.

O referido curso foi ofertado para professores e licenciandos de Pedagogia ou demais cursos de licenciatura. Ao todo, foram cinco encontros, nos quais foram trabalhados os seguintes tópicos: “Introdução”, “A origem da Psicologia e do Behaviorismo”, “Conceitos e princípios do Behaviorismo Radical”, “Behaviorismo Radical e a Educação”, “Os equívocos sobre o Behaviorismo Radical na Educação” e as “Principais contribuições do Behaviorismo Radical para a Educação”. Acentua-se que todos os encontros eram permeados por atividades *on-line* e presenciais, que demandavam leituras prévias do material teórico, bem como comprometimento e papel ativo dos participantes.

Sabe-se que a tecnologia do ensino skinneriana preocupa-se com o comportamento de aprender do estudante e com o comportamento dos que ensinam. E, embora não haja uma fórmula pronta, é possível orientar-se por uma sequência de passos que anuncia as habilidades que o professor, teoricamente, precisa dominar e que perpassam pelo planejamento e pela execução das contingências de ensino.

Aponta-se que, além de domínio de qualquer conteúdo a ser ministrado, os professores precisam dominar a tecnologia do ensino, de tal modo que possam definir o público, o que, quando e como deve ser ensinado. Com isso, têm a possibilidade de criar as condições adequadas para ensinar, já que, para Skinner (1953/2003), deve-se ir além da propagação do conhecimento; faz-se preciso ensinar a pensar, a observar, a selecionar os materiais e a organizá-los para propor soluções experimentais.

Enfatiza-se, portanto, que as atividades devem ser realizadas em um ambiente receptivo, em que o ritmo do estudante seja levado em consideração. Além disso, para que o comportamento esperado aconteça, deverá ser oportunizada ao indivíduo a retomada do conteúdo e até mesmo de atividades. Nessa perspectiva, propõe-se o uso de reforçadores imediatos nos momentos de discussão, tanto no presencial quanto no virtual, para que a participação seja mantida. Ademais, devem-se evitar aulas expositivas, pois os(as) estudantes precisam adotar uma postura ativa. E devido à complexidade e a diversidade dos conceitos behavioristas, sugere-se ampliar o número de encontros presenciais.

Por ser um produto educacional, ressalta-se que esse não deverá ser considerado como algo acabado, visto que o público alvo e seu respectivo contexto não são fixos devem ser considerados. Por isso, atualizações e adaptações quanto ao número de encontros, à duração do curso, à proposição/ao ajuste de atividades complementares, presenciais ou *on-line*, serão indispensáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. de; FONSECA, A. P. A.; BARBOZA, A. L. S. Procedimento de ensino na Educação a Distância sob a perspectiva da Análise do Comportamento. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

APA. Associação Psicológica Americana. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na Educação Híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015.

BOMFIM, L. F. **Promovendo comportamentos adequados em sala de aula: efeitos da aplicação de uma variação positiva do *Good Behavior Game* em uma escola pública brasileira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institut, São Paulo, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino: Material auto instrutivo.** São Carlos: Edufscar, 2011.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 73-90, dez. 1997.

GIOIA, P. S.; FONAI, A. C. V. A preparação do professor em análise do comportamento. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 25 p. 179-190, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. das G. de; SILVEIRA, A. D.; OLIVEIRA, I. M. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro v. 23, n. 3, p. 377-390, set. 2017.

GENNARI, A. P. G. A. **O ensino de psicologia comportamental nos cursos de formação de professores.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B. **Análise do Comportamento e Educação: Conceitos, Equívocos e Contribuições para a Formação de Professores.** Curitiba: CRV, 2019.

GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B. A produção científica sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 340-371, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4190/47966549>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIS, G.; PERKOSKI, I. R.; SOUZA, S. R. Jogos Educativos: Aspectos Teóricos, Aplicações e Panorama da Produção Nacional por Analistas

do Comportamento. *In*: VILAS BOAS, D. L. O.; CASSAS, F.; GUSSO, H. L.; MAYER, P. C. M. **Comportamento em Foco 7**: Ensino, Comportamento Verbal e Análise Conceitual. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2018. p. 50-67.

GUHL, B.; FONTENELLE, D. H. **Pais perfeitos**. Blumenau: EKO, 1997.

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, ago. 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LUNA, S. V. As contribuições de Skinner para a Educação. *In*: PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Psicologia Educação**: Revendo Contribuições. São Paulo: EDUC, 2000.p. 145-179.

MAGALHÃES, P. G. S.; SOUZA, R. D. C. de; ASSIS, G. J. A, de. Contribuições da análise do comportamento para a Educação de surdos. *In*: CARMO, J. S.; RIBEIRO, M. J. F. X. (org.) **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a Formação de Professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 13-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓBREGA, F.; GURGEL, P. Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v.7, n.2, p. 7-21, 2018. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/23270](http://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/23270). Acesso em: 20 jul. 2020.

ORTI, N. P.; CARRARA, K. Educação Física escolar e sedentarismo infantil: uma análise comportamental. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 3, p. 35-56, 2012.

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*: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.

PRADO, P. S. T. do; DE ROSE, J. C. Conceito de número: uma contribuição da análise comportamental da cognição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 227-235, dez. 1999.

RIBEIRO, A. E. M. Teoria Ator-Rede e o Ensino de Psicologia para Licenciaturas. *In*: ALFERES, M. A. (org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. p. 253-264.

RODRIGUES, M. E.; MOROZ, M. Formação de Professores e Análise do Comportamento – a produção da Pós-Graduação nas áreas de Psicologia e Educação. **Revista Acta Comportamental**, México (Guadalajara), v. 16, n. 3, p. 347-378, 2008.

SAISI, N. B. A. Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 17, p. 95-118, 2003.

SILVA, M. C. **Curso online ludificado e o processo de Gamification como recurso educacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: E. P. U., 1972. (Original publicado em 1968).

SKINNER, B. F. Selection by consequences. **The Behavioral and Brain Sciences**, v. 7, n. 4, p. 477-481, 1984. (Original publicado em 1981).

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de TODOROV, J. C.; AZZI, R. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original publicado em 1953).

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006. (Original publicado em 1974).

SKINNER. Direção: Regis Horta. Produção: M. M. C. Hübner. ATTA Mídia e Educação, 2007.

SOUSA, M. do C. de. **Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPEM**. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228458613_Produtos_educacionais_de_Matematica_elaborados_por_professores_da_Educacao_Basica_no_ambito_do_NIPEM. Acesso em: 09 abr. 2019.

SOUSA, R.; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

VIEIRA, R. de C. V.; ASSIS, R. M. de; CAMPOS, R. H. de F. Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de Psicologia para educadores. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 399-409, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília (SP), Edição Especial, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. *In*: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 33-47.